

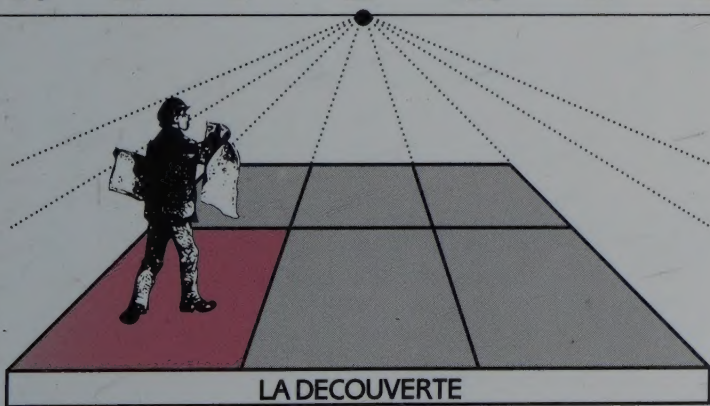
HIL-STACKS
LC
191
.C235
1995

Marlaine Cacouault
Françoise OEuvrard

Sociologie de l'éducation



R E P È R E S

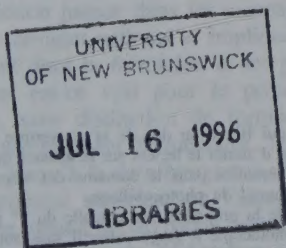


LA DECOUVERTE

hel - Stocks

Marlaine Cacouault
Françoise Œuvrard

SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION



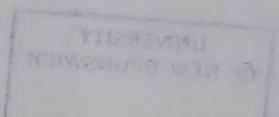
ÉDITIONS LA DÉCOUVERTE

9 bis, rue Abel-Hovelacque

75013 Paris

1995

SOCIOLOGIE
DE
L'ÉDUCATION



Le logo qui figure au dos de la couverture de ce livre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine des sciences humaines et sociales, le développement massif du photocopillage.

Le code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, du présent ouvrage est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 3, rue d'Hautefeuille, 75006 Paris).

Si vous désirez être tenu régulièrement informé de nos parutions, il vous suffit d'envoyer vos nom et adresse aux Éditions La Découverte, 9 bis, rue Abel-Hovelacque, 75013 Paris. Vous recevrez gratuitement notre bulletin trimestriel **A la Découverte**.

© Éditions La Découverte, Paris, 1995.

ISBN 2-7071-2437-0

Introduction

L'orientation et le contenu des études sociologiques portant sur le système d'enseignement et d'éducation en France ont été constamment affectés par les enjeux socio-politiques qui ont marqué le développement de cette institution. En effet, la tradition scolaire française est celle d'un système d'enseignement centralisé dont le projet, élaboré pendant la Révolution, a été réalisé sous la III^e République. Ce système vise à réduire les particularismes au moyen d'une instruction commune et généralisée. La volonté politique de répandre l'instruction jusque dans les campagnes, de forger et de maintenir un « sentiment national », implique l'organisation d'un corps enseignant dont la formation et les pratiques soient homogènes. Au moins est-ce vrai pour le primaire qui s'adresse à tous les enfants, sans distinction de fortune ou de condition. Au-delà de cet enseignement élémentaire, les études concernent une minorité qui, jusqu'à la dernière guerre, fréquente deux réseaux distincts, le primaire supérieur ou l'enseignement secondaire. Au début du siècle, quand les divisions sont nettement marquées, le thème de l'instruction ou de l'éducation commune distinguée des « éducations spéciales » (tendant vers une adaptation à des conditions de vie et à des activités différenciées et hiérarchisées), est une préoccupation centrale pour la sociologie de l'éducation.

L'obligation d'assurer une formation morale et d'intégrer les jeunes dans un espace civique est ainsi pensée par Émile Durkheim comme un devoir d'État, les citoyens devant acquérir une « suffisante communauté d'idées » pour que la cohésion sociale se trouve garantie. « Le respect de la raison, de la science, des idées et des sentiments qui sont à la base de la morale démocratique » sert de fondement à ces idées communes [Durkheim,

1922]*. Une école gratuite et obligatoire est bien l'instrument nécessaire, il faut l'utiliser de la manière la plus efficace possible, en évitant tout prosélytisme excessif, toute « action violente ». Le sociologue engage le pédagogue à réfléchir aux fins poursuivies par les systèmes d'éducation en l'initiant à une démarche historique et comparative [Durkheim, 1938]. Le maître, en effet, ne saurait être un exécutant servile ou aveugle des directives institutionnelles. Dans la mesure où ce n'est pas l'hérédité biologique qui détermine les acquis dans différents domaines du savoir et de la culture, l'école offre à tous les enfants la possibilité de progresser. Néanmoins, avec la nécessité d'une division du travail, l'éducation se diversifie, des travailleurs spécialisés sont formés. Durkheim évoque la question de la « déchéance partielle » induite par ces spécialisations, déchéance que Condorcet cherchait à prévenir en instituant pour les travailleurs une formation permanente, d'ordre intellectuel et pratique, dans le cadre de conférences publiques faites par les instituteurs. C'est donc le rôle de l'éducation dans la communauté sociale et politique qui constitue l'objet de la sociologie de l'éducation chez Durkheim, et non les différences entre les enseignés en tant que telles. Il n'ignore pas, cependant, qu'un héritage culturel prédestine certains individus à occuper des positions professionnelles élevées alors que d'autres ont peu de chance d'y accéder malgré l'action du milieu scolaire. Cette action peut limiter l'effet de l'hérédité sociale, mais elle contribue en même temps à l'intégration dans une fonction non indépendante du milieu d'origine et légitimée par le principe d'utilité. En dernière instance, le rôle intégrateur de l'enseignement, la dimension morale et politique de l'éducation sont mis en valeur, plus que la « reproduction » des inégalités et sa dimension conflictuelle [Cardi et Gaudemar, 1993].

La perspective se modifie, au cours des décennies de l'après-guerre, quand l'école démocratique paraît se réaliser : les écoles primaires supérieures sont assimilées aux collèges modernes en 1941, le lycée devient gratuit autour de 1930. La sociologie de l'éducation concentre alors ses analyses sur la persistance de fortes inégalités entre les élèves malgré la prolongation des études. La réflexion se déplace de l'école aux familles, génératrices d'inégalités culturelles, retraduites en inégalités scolaires [Bourdieu et Passeron, 1970]. C'est non seulement la répartition inégale du capital culturel dans les familles qui entre en jeu, mais encore la connaissance plus ou moins bonne des mécanismes d'orientation qui déterminent les parcours scolaires. Les réformes de struc-

* Les références entre crochets renvoient à la bibliographie en fin d'ouvrage.

ture (création du collège unique par la réforme Haby de 1975, ouverture du second cycle) sont vues comme des marchés de dupes, les anciennes divisions ayant le mérite de la clarté, alors que des formes de sélection plus masquées sont à l'œuvre dans le nouveau système. L'école demeure un objet privilégié pour la sociologie puisqu'elle est investie de plusieurs missions dont les enjeux sont complexes et divers : élever le niveau de connaissances général de la population, favoriser la mobilité sociale, fournir à des jeunes venus d'horizons divers l'occasion de vivre une expérience commune.

Plus récemment, avec les études qui portent sur les contextes locaux, l'orientation, les pratiques pédagogiques, le chercheur est appelé à jouer un rôle d'expert, des politiques étant mises en œuvre pour lutter contre l'« échec scolaire » et l'« inadaptation » des élèves aux classes « indifférenciées ». La collaboration des enseignants et des chefs d'établissement est sollicitée dans le cadre des « recherches-actions » et des observations menées dans les classes. Les conclusions des études sociologiques font désormais partie des contenus de formation initiale et continue proposés aux maîtres de l'enseignement élémentaire et secondaire, et aux personnels de l'administration. Les sciences sociales contribuent à l'édification d'une « culture » commune présentée comme indispensable à la formation de ces personnels et à l'exercice de leurs métiers.

D'une façon générale, les problématiques et les thèmes de recherche de la sociologie de l'éducation ne sont pas indépendants des évolutions qui marquent une institution et des corps de professionnels, ses objets privilégiés depuis le début du siècle. Ainsi, les demandes qui lui sont adressées dans un contexte de réformes, le lien établi entre problèmes scolaires et problèmes sociaux, influent sur le découpage des domaines de recherche, sur la définition des objets et des méthodes (chapitre I). Sous des formes diverses, les notions d'unification, d'une part, de différenciation, d'autre part, sont au centre des préoccupations des sociologues et des responsables politiques. Il faut donc commencer par décrire les inégalités d'accès des enfants et des jeunes aux différents niveaux et filières du système d'enseignement. En effet, le maintien de fortes inégalités entre des élèves issus de milieux sociaux éloignés constitue un démenti à l'idée selon laquelle l'unification des structures du second degré (au moins dans le premier cycle) lève les obstacles, d'ordre institutionnel, à une meilleure réussite des enfants des milieux populaires (chapitre II). Le repérage des moments clefs du cursus scolaire, où ces inégalités deviennent manifestes et significatives pour l'avenir, est un préalable néces-

saire à toute tentative d'interprétation. Les systèmes explicatifs proposés confèrent une importance décisive aux privilèges culturels dont bénéficient sous des formes diverses les enfants des couches sociales moyennes et supérieures (chapitre III). L'importance accordée à la scolarisation, dans une perspective d'intégration, de mobilité sociale et d'accès à l'emploi, conduit ensuite à examiner la question de l'utilisation des diplômes sur le marché du travail (chapitre IV).

La tension entre l'unité et la diversité, historiquement construites, traverse aussi l'étude sociologique des professionnels de l'éducation. Une homogénéité interne caractérise chaque corps enseignant à la fin du siècle dernier, ce qui n'exclut pas l'existence de hiérarchies. A partir des années soixante, une politique d'intense recrutement s'accompagne de la création de nouvelles catégories d'enseignants confrontés à des situations et à des demandes inédites (chapitre V). Dans la mesure où les réformes de structures ne suffisent pas à garantir la réussite des enfants de milieu populaire, l'attention se concentre sur les réponses que pourrait apporter le milieu scolaire en modifiant les contenus et les méthodes d'enseignement, ce qui place les enseignants en première ligne et pose la question d'une évolution souhaitable et nécessaire de leur métier. En même temps, l'action éducative n'est plus limitée à l'espace privé de la classe. Elle s'élargit aux dimensions d'un espace éducatif, incluant la participation d'« acteurs » non enseignants et la mise en place de mesures destinées à rapprocher l'école et les familles (chapitre VI).

I / Les transformations du système scolaire et des thèmes de recherche

L'évolution, depuis les années soixante, de la sociologie de l'éducation, de ses objets de recherche, de ses référents théoriques et de ses méthodes, ne peut être comprise que dans ses relations avec les transformations du système éducatif et avec les changements dans le débat social sur l'école. Les années soixante étaient dominées par la question de la démocratisation et de l'égalité des chances dans un système d'enseignement sélectif, scolairement et socialement. Au cours des années quatre-vingt, la recherche en éducation se caractérise par des thématiques plus centrées sur le système éducatif lui-même et sur les conditions d'enseignement. Le déplacement des approches peut se résumer ainsi : la sociologie de l'éducation a évolué de la recherche de lois générales sur les rapports entre le système éducatif et la société globale vers l'étude des « micro-systèmes » locaux. Cette évolution de la recherche est liée à celle de l'objet (le système éducatif), de la demande sociale et de la sociologie en général (ses référents théoriques et ses méthodes).

1. Le collège, puis le lycée pour tous

Le système éducatif, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, est marqué par la transformation profonde des structures de l'enseignement secondaire et la croissance rapide de ses effectifs.

Au début des années soixante, près d'un enfant sur deux ne parvient pas en sixième, et ceux qui y parviennent entrent dans des établissements et des filières séparées qui les destinent à des carrières scolaires très différenciées [INED, 1970]. L'accès au baccalauréat est très sélectif — 10 % de bacheliers dans une génération en 1960 — et, bien que deux fois plus nombreux que dix

TABLEAU I. — ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES, D'ÉTUDIANTS ET D'ENSEIGNANTS DEPUIS 1960 (en milliers)

	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1994-1995*
Premier degré dont :	6 371	7 220	7 124	6 686	6 705	6 543
– préscolaire	1 374	2 213	2 383	2 563	2 556	2 531
– CP à CM2	4 915	4 799	4 610	4 027	4 062	3 947
Second degré dont :	3 158	4 443	5 137	5 489	5 523	5 577
– 1 ^{er} cycle**	2 353	2 920	3 138	3 347	3 135	3 285
– 2 ^e cycle général et technologique	422	849	1 103	1 208	1 571	1 500
– 2 ^e cycle professionnel	383	651	773	806	697	683
dont :						
• CAP	383	475	429	409	115	32
• BEP	/	170	335	391	487	496
• Bac professionnel	/	/	/	1	94	150
Supérieur dont :	310	850	1 175	1 358	1 699	2 075
– Université	215	637	799	898	1 098	1 337
– IUT	/	24	54	62	74	98
– sections de techniciens supérieurs	...	...	67	118	199	221
– classes préparatoires aux grandes écoles	21	31	40	47	67	72
Enseignants***						
– ens. élémentaire	219	263	293	298	301	303
– ens. secondaire	81	216	281	324	346	361
– ens. supérieur	8	36	43	46	51	66

* Sauf effectifs de l'enseignement supérieur et d'enseignants qui portent sur l'année 1993-1994.

** Y compris élèves des classes de fin d'études primaires pour les années 1960-1961 et 1970-1971.

*** Enseignants des établissements publics seulement.

Champ : France métropolitaine, secteur public et privé pour élèves et étudiants.

Total premier degré et second degré : y compris l'enseignement spécial.

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*.

ans auparavant, les 200 000 étudiants que compte l'enseignement supérieur sont bien peu représentatifs de leur classe d'âge : un enfant de cadre supérieur a quatre-vingt fois plus de chances d'entrer à l'Université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un enfant d'ouvrier [Bourdieu et Passeron, 1964].

Le collège unique

L'institution scolaire a longtemps été caractérisée par une frontière forte entre deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire. L'idée d'un « collège unique », c'est-à-dire d'un tronc commun d'enseignement pour tous les enfants de onze à quinze ans, n'est pas nouvelle quand, en 1960, elle commence à être mise en œuvre. En 1918, les universitaires anciens combattants, rédacteurs du manifeste *L'Université nouvelle*, proposent l'idée d'une formation commune pour tous, dans une école unique jusqu'à quatorze ans (la fin de l'obligation scolaire est à cette époque à douze ans, elle sera prolongée en 1936 jusqu'à quatorze ans révolus). Partisans et adversaires de cette idée s'opposeront pendant toute la période de l'entre-deux-guerres et sous la IV^e République. En 1947, la commission dite Langevin-Wallon remet un rapport qui propose un cycle d'orientation en quatre ans pour les 11-15 ans, dans une école unique avec une pédagogie nouvelle. Ce « plan » restera une référence, mais n'aboutira pas. Aucun projet de réforme ne parvient, en effet, à cette époque, à unifier les établissements post-élémentaires [Prost, 1968 ; Lelièvre, 1990]. Les luttes entre les différentes fractions du corps enseignant pour déterminer quelles catégories d'enseignants seraient affectées dans cette école moyenne sont en partie responsables de l'impossibilité de toute réforme des structures.

Différentes lois et réformes depuis 1959 (prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à seize ans) et 1963 (création des collèges d'enseignement secondaire, CES) aboutissent en 1975 à la création d'une école moyenne, le « collège unique », pour l'ensemble des jeunes de onze à quatorze ans. Le premier cycle de l'enseignement du second degré (le « collège »), comme dans bien des pays européens, cesse d'être une structure d'accueil d'une minorité pour devenir un système de prise en charge de la totalité d'une classe d'âge.

L'allongement des scolarités

Cette tendance se poursuit ensuite au-delà du collège grâce à des politiques scolaires qui favorisent la prolongation d'études au-delà du premier cycle et de l'obligation scolaire. L'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est énoncé par le ministre Chevènement en 1985, et repris dans la « loi d'orientation sur l'enseignement » en 1989. Il se traduit, avec les mesures volontaristes qui l'accompagnent, par un afflux considérable d'élèves dans les lycées. Ainsi, en cinq ans seulement, entre

1985 et 1990, la part d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat a augmenté de 21 points, passant de 37 à 58 %, alors qu'en vingt ans, entre 1965 et 1985, elle n'avait progressé que de 17 points. La tendance à l'allongement des scolarités s'est accélérée depuis la fin des années quatre-vingt : un quart des jeunes nés en 1970 étaient encore scolarisés à vingt-deux ans contre 15 % de la génération 1965 (en revanche, pour les mêmes générations, la proportion de ceux qui quittent l'école à seize ans ne diminue que faiblement et passe de 10 % à 8 %). Entre 1950 et 1993, la proportion de bacheliers dans une génération a été multipliée par dix (tableau II).

TABLEAU II. — ÉVOLUTION DE LA PROPORTION DE BACHELIERS
DANS UNE GÉNÉRATION

	% d'une génération obtenant le baccalauréat				Nombre total de bacheliers
	Général	Techno- logique	Profes- sionnel	Ensemble	
1950-1951	5,4	—	—	5,4	30 000
1960-1961	10,8	—	—	10,8	59 300
1965-1966	12,2	—	—	12,2	96 900
1970-1971	17,3	4,1	—	21,4	167 300
1975-1976	17,9	6,0	—	23,9	204 500
1980-1981	18,7	7,3	—	26,0	222 400
1985-1986	21,1	10,1	—	31,2	253 000
1990-1991	27,9	12,8	2,8	43,5	384 000
1991-1992	30,6	13,0	3,9	47,5	416 250
1992-1993	32,4	13,6	5,1	51,1	436 160
1993-1994	34,9	13,9	5,9	54,7	445 600

Lecture du tableau : la proportion de bacheliers dans une génération est approchée par un indicateur conjoncturel : on cumule les taux de bacheliers de chacune des générations présentes cette année-là (nombre de bacheliers rapportés à la population totale du même âge).

NB : le baccalauréat technologique (ou de technicien) a été délivré pour la première fois en 1969, le baccalauréat professionnel, en 1987.

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.

La généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire s'est traduite à la fois par une unification des établissements (y compris de leurs intitulés : tous les élèves sont « collégiens », puis « lycéens »), et par une diversification des filières, notamment dans l'enseignement technologique et professionnel, des sections, des options, des séries du baccalauréat. L'allongement des scola-

rités ne pouvait pas, en effet, se réaliser dans les structures prévues pour des élèves sélectionnés scolairement et socialement. La répartition des nouveaux venus dans l'enseignement secondaire va se faire par le biais de filières cloisonnées et fortement hiérarchisées et par le jeu des orientations dans l'enseignement technique, jusqu'à la mise en place du collège unique. Ensuite, dans le cadre du collège unique, les choix d'options hiérarchisées vont assurer une répartition des élèves tandis que les sorties vers l'enseignement professionnel avant la classe de troisième demeurent importantes jusqu'à la fin des années quatre-vingt (cf. chapitre II et tableau VI).

Les lycées, dix ans après les collèges, sont confrontés à un nouveau rôle de scolarisation mais aussi de socialisation de la majorité d'une classe d'âge : ils accueillent désormais des élèves dont les performances scolaires sont hétérogènes mais aussi les attentes, les aspirations et les formes de socialisation [Dubet, 1991]. En 1993, plus de 80 % des jeunes de dix-huit ans sont scolarisés, dont 65 % dans l'enseignement secondaire.

2. Le système se décentralise

Des établissements scolaires plus « autonomes »

Avant la création du collège unique, l'existence de filières relativement cloisonnées permettait de scolariser les élèves « inadaptés » à l'enseignement général dans des classes et avec des enseignants spécialisés. La massification de l'enseignement révèle l'inadaptation des pratiques pédagogiques et des formes de l'enseignement secondaire et supérieur à des publics qui n'avaient pas accès précédemment à ces niveaux d'enseignement. Pour favoriser la diversification des pratiques pédagogiques et l'innovation dans ce système géré jusqu'alors centralement, un ensemble de dispositifs est mis en place pour donner une marge de manœuvre aux établissements. Les politiques éducatives ne considèrent plus l'établissement scolaire comme l'unité de base d'un système centralisé. Les initiatives sont, au contraire, demandées aux établissements et doivent permettre d'assumer les problèmes posés par la diversité des élèves.

Les changements dans le système éducatif étaient provoqués centralement par des réformes de structure, les évolutions sont désormais attendues des innovations et des adaptations locales. Des dispositifs réglementaires vont doter les établissements sco-

lares d'une certaine autonomie (conseil d'administration, marge de choix budgétaire) et les inciter à construire un « projet d'établissement » spécifique ou commun dans le cadre des « zones d'éducation prioritaire ». Lancée en 1982, la politique des « zones d'éducation prioritaires » (ZEP) vise à organiser la lutte contre l'échec scolaire dans les zones socialement défavorisées en leur attribuant des moyens supplémentaires pour favoriser un traitement global de l'échec scolaire dans ses composantes sociales et culturelles. Commencée avec le mouvement de rénovation des collèges, la politique de « projet d'établissement » a été rendue obligatoire pour tous les établissements scolaires par la « loi d'orientation sur l'enseignement » de 1989. Chaque établissement est ainsi invité à trouver sa réponse spécifique à des conditions locales particulières tout en respectant des objectifs nationaux.

Dans la même période, les lois de décentralisation administratives (1982) étendent les pouvoirs des collectivités locales en matière d'éducation, notamment sur la construction et le fonctionnement des établissements : les communes ont compétence sur les écoles, les départements sur les collèges, les régions sur les lycées. L'État conserve l'organisation générale des programmes et des examens, l'organisation du recrutement et la gestion des enseignants. Les établissements scolaires ont ainsi de nouveaux interlocuteurs auxquels ils doivent rendre compte de l'utilisation des moyens alloués. La décentralisation administrative va de pair avec le souci de favoriser une cohérence locale du système d'enseignement secondaire et supérieur (construction d'établissements, création de filières de formation, de sections professionnelles...) dans le cadre de « schémas régionaux de formation ».

Ces différentes mesures, qui donnent de nouvelles compétences aux échelons locaux, veulent favoriser l'élaboration de politiques scolaires locales. Implicitement, des différences sont donc reconnues entre les écoles publiques, différences qu'une gestion centralisée ne pouvait prendre en compte.

De la différence à la concurrence

Dès lors, puisque les établissements scolaires sont différents et qu'ils sont même invités à cultiver leur différence, comment continuer à y affecter autoritairement les élèves en imposant une « carte scolaire » ?

Depuis 1985, sous la pression d'une partie de l'opinion revendiquant le libre choix de l'établissement à l'intérieur de l'enseignement public, la règle qui lie l'affectation d'un élève à son lieu de résidence a été assouplie. Ces mesures de « désectorisation »

confirment l'apparition d'un « marché » scolaire et contribuent à développer les pratiques qui y sont liées : stratégies pour garder des « bons » élèves ou empêcher leur fuite vers des établissements mieux « cotés », ou inversement pour se « débarrasser » de « mauvais » élèves, susceptibles de faire chuter le taux de réussite au baccalauréat, politique d'image développée par certains établissements...

Les établissements, publics ou privés, se trouvent en effet contraints de réagir à la sanction que constitue le fait d'être attractif ou non pour les familles. Ils vont donc chercher à montrer leur « efficacité », composer avec la demande, afficher leur différence. Devant l'obligation de résultat, la stratégie la plus simple pour les établissements les plus cotés est d'envoyer dans d'autres établissements des élèves susceptibles de faire baisser leur performance. Attirer ou retenir les bons élèves est devenu une préoccupation importante, surtout dans les lycées (cf. p. 25 à 27 et 61-62).

3. Déplacements des problèmes sociaux et des objets de recherche

Avec les transformations du système éducatif, les problèmes sociaux et les débats suscités par l'école ont évolué et, de ce fait, les commandes institutionnelles adressées aux sociologues de l'éducation.

L'égalité des chances

Le rôle de l'école dans la construction des inégalités sociales constitue le thème principal de la sociologie de l'éducation jusqu'au début des années quatre-vingt. L'établissement des faits, la description des différentes modalités d'inégalités sociales en matière d'éducation occupent une place importante dans les publications ; à partir de ces données vont se construire des interprétations et des modèles explicatifs des rapports entre école et classes sociales. Le rôle de l'école dans la société globale est alors l'interrogation dominante, une fois établis les déterminants sociaux des carrières scolaires ainsi que le lien entre formation et accès aux emplois et aux positions sociales.

La découverte de l'échec scolaire

Au cours des années soixante et soixante-dix, la notion d'échec scolaire s'impose dans les débats sur l'école. En effet, quand le système était cloisonné, avec des ordres d'enseignement distincts et des filières hiérarchisées aux frontières évidentes, les divisions scolaires (types d'établissement, de filières, de diplômes) correspondaient clairement à des divisions sociales. Dans un système désormais ouvert à tous, mais dont les principes de sélection sont devenus moins évidents, ce qui était vécu comme un destin social est maintenant intériorisé comme un échec personnel. L'échec scolaire est arrivé au centre des débats sur l'école avec l'extension de la scolarisation secondaire : « Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte. Non seulement le retard, mais l'échec devient un problème social » [Isambert-Jamati, 1985].

L'hétérogénéité des élèves dans un système unifié

A partir des années quatre-vingt, l'accès généralisé au collège puis au lycée conduit à mettre l'accent non plus sur l'inégalité des chances et la mesure de l'accès des groupes sociaux aux différents niveaux d'enseignement, mais sur le problème de l'adaptation des établissements, des contenus des enseignements, des conditions et modalités d'apprentissage. L'arrivée massive d'élèves mal préparés — scolairement et culturellement — à comprendre et à accepter les normes scolaires va susciter d'importants débats autour de l'« hétérogénéité » des élèves. Les chefs d'établissement et les enseignants sont alors chargés de trouver des solutions pédagogiques adaptées au contexte local, mais pour ce faire ils doivent, tout d'abord, se doter des moyens de connaissance objective de leur établissement et de son environnement, et ensuite élaborer des méthodes pour apprécier les effets de leurs actions.

A tous les niveaux du système, administration centrale ou locale, chefs d'établissement, collectivités territoriales, apparaît alors une forte demande de méthodes de diagnostic, d'évaluation de politiques et d'analyse du fonctionnement d'une classe, d'un établissement ou d'un ensemble d'établissements d'une zone géographique donnée. Contrairement à ceux des pays anglo-saxons, les sociologues, en France, s'étaient peu intéressés à l'établissement scolaire [Derouet, 1987]. Pour répondre à ces nouvelles

demandes, la sociologie de l'éducation avait peu d'acquis à proposer. Sur ce terrain vont donc s'imposer des concepts et des outils construits dans d'autres champs, notamment par la sociologie des organisations et transposés dans le champ éducatif (avec des analogies quelquefois hâtives entre école et entreprise).

Des parents d'élèves plus « consommateurs »

L'ouverture de possibilités de choix d'un établissement scolaire développe chez les parents d'élèves des conduites de consommateurs. Or les images ou les réputations d'établissements se fondent bien souvent sur une idée de leur performance mal évaluée, au moyen d'indicateurs peu pertinents (le taux de réussite au baccalauréat, par exemple). À côté du principe d'égalité qui dominait le débat sur l'école, émerge une demande d'efficacité dont témoigne le succès des palmarès d'établissements publiés régulièrement dans la presse. Ce nouveau débat ouvre un autre champ d'investigation pour les chercheurs : quels sont les critères d'une bonne école, d'une école efficace, efficace pour quels élèves... ?

4. Diversification des approches en sociologie de l'éducation

Durant les années soixante-soixante-dix, la question des relations entre école et classes sociales domine non seulement la sociologie de l'éducation mais l'ensemble de la discipline. En 1967, la *Revue française de sociologie* consacre un double numéro spécial à la sociologie de l'éducation [RFS, 1967]. Cette période se caractérise par une abondance de travaux, par la création de bases de données empiriques et de systèmes d'information statistique, et par l'élaboration de schémas théoriques qui seront enrichis et développés par la suite.

Si les changements de demande institutionnelle ont largement influencé les orientations de la sociologie de l'éducation, les débats théoriques dans le champ de la sociologie à cette même époque — la « crise » du marxisme et du structuralisme et le « retour de l'acteur » — ont contribué également au déplacement des problématiques. Ainsi, l'évolution du contexte éducatif comme celle de la recherche conduisent certains chercheurs à mettre en cause les approches de la sociologie de l'éducation des années soixante.

Par ailleurs, les résultats des recherches antérieures, connus et banalisés, notamment parmi les enseignants, sont parfois vécus

comme démobilisateurs : puisque les déterminants sociaux de la réussite scolaire ont une telle force, les efforts des enseignants ne sont-ils pas désespérés ? Les changements de thématiques de recherche peuvent donc également s'interpréter comme une réponse aux résistances du monde enseignant face à une interprétation quelquefois simpliste et mécaniste de certains travaux de sociologie de l'éducation. L'attention portée de façon privilégiée aux structures, au fonctionnement de l'institution, a pu être interprétée comme une vision déterministe du rôle de l'école où l'innovation et le changement n'auraient pas leur place et où l'on ignorerait l'expérience et les pratiques individuelles.

Les demandes institutionnelles adressées aux chercheurs se concentrent alors sur les effets des politiques et des pédagogies de compensation des « handicaps » socio-culturels, sur le fonctionnement des micro-systèmes, de l'établissement scolaire et de la classe, considérés comme des organisations, des lieux d'interactions, c'est-à-dire sur l'évaluation de ce qui semble échapper aux déterminismes sociaux globaux, sur les marges de manœuvre.

A côté du courant de recherche, toujours actif, attaché à décrire les relations entre école et société globale, se développe donc un nouveau domaine de recherche centré non plus sur les structures, mais sur le local et le singulier, sur les interactions entre acteurs dans les établissements scolaires et les classes et sur le fonctionnement local de l'école.

Évolution des méthodes de recherche

La forte croissance des effectifs scolaires après la Seconde Guerre mondiale dans un système d'enseignement inégalitaire avait conduit les chercheurs à privilégier des méthodes quantitatives pour décrire les phénomènes étudiés. Dans le cadre d'une extension de la scolarisation, il importait alors de mesurer l'évolution de l'accès aux différents niveaux d'enseignement et de décrire les inégalités sociales de réussite et de trajectoires scolaires. Ce sont des démographes, dans le cadre de l'Institut national d'études démographiques (INED), qui réalisent les premières grandes enquêtes quantitatives sur le déroulement des scolarités.

Durant les années soixante et soixante-dix, les administrations vont elles-mêmes constituer des réseaux de collecte de données pour gérer les transformations tant quantitatives que qualitatives du système scolaire. Ces instruments statistiques doivent assurer la connaissance du système, la gestion et la prévision des flux d'élèves et contribuer à l'élaboration de politiques éducatives. Le ministère de l'Éducation nationale reprend alors l'initiative de

Les instruments statistiques de suivis des trajectoires scolaires

<i>L'enquête longitudinale de l'INED (1962-1970)</i>	<i>Les panels d'élèves du ministère de l'Éducation nationale</i>
En 1962, la section de psycho-sociologie de l'Institut national d'études démographiques (INED), sous la direction d'A. Girard et H. Bastide, commence à constituer la source d'information la plus importante sur les trajectoires scolaires jamais réalisée en France. Cette enquête longitudinale suit pendant dix ans 20 000 élèves sortant de la cinquième année d'école primaire (CM2) en juin 1962. Les outils et concepts de la démographie sont utilisés pour étudier les cheminements des élèves, des « tables de scolarité » permettent de suivre les entrées, les sorties et les orientations et de calculer des « espérances d'études ». Première enquête de ce type en France, les données recueillies et ses résultats constitueront une des bases empiriques de la sociologie de l'éducation la plus solide et la plus utilisée pendant dix ans. L'apport essentiel de cette enquête réside dans la mise en évidence statistique des inégalités de réussite scolaire et des destinées scolaires radicalement différenciées selon l'origine sociale [INED, 1970].	En 1972, le service statistique du ministère de l'Éducation nationale a constitué un échantillon d'environ 14 000 élèves de sixième, représentatif des élèves des établissements publics et privés, qui sera suivi pendant onze ans, jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Deux autres cohortes de même taille seront suivies à partir de 1973 et 1974. En 1978, 16 000 élèves entrant à l'école primaire, au cours préparatoire, sont suivis pendant neuf ans jusqu'à l'entrée au collège. En 1980, puis en 1989, deux nouvelles cohortes d'entrants dans l'enseignement secondaire, de 25 000 élèves environ (échantillons au 1/40^e) ont été constituées. Celle de 1980 a été suivie jusqu'en 1989. Les résultats de l'observation de ces cohortes sont diffusés dans différentes publications de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, notamment dans l'annuaire <i>Repères et références statistiques</i> et la revue trimestrielle <i>Éducation & Formations</i>.

l'INED et suit pendant toute leur scolarité secondaire d'importants échantillons d'élèves (voir encadré). En 1970 est créé le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) pour observer les liens entre la formation et l'insertion professionnelle. La mise en place de ces systèmes d'informations statistiques permet alors aux chercheurs de disposer de bases de données nationales comme cadrage de travaux qualitatifs.

S'intéressant moins aux régularités statistiques dans le domaine des trajectoires scolaires qu'aux processus et aux descriptions fines de situations singulières, les sociologues de l'éducation ont, par la suite, moins recours aux enquêtes statistiques, notamment sur gros échantillons. Ils utilisent plutôt les outils relevant de

l'ethnographie, les techniques d'observation, les monographies ou les études de cas.

En effet, de nombreux travaux, malgré les divergences entre chercheurs, peuvent être caractérisés par un changement de point de vue : au centre de la recherche se situe l'acteur, en tant que porteur du changement, véhicule de l'innovation dans le système éducatif. De là le recours à des méthodes telles que la « recherche-action », l'observation participante, « l'intervention » ou l'ethno-méthodologie [Coulon, 1988].

Pour certains chercheurs, ces méthodes permettent d'assurer le lien entre théorie et pratique, puisque le sociologue n'interprète pas le réel selon ses catégories, mais c'est l'acteur qui donne sa grille de lecture et doit réinvestir dans sa pratique quotidienne les résultats de la recherche. L'enquête statistique donnerait une image réductrice du monde social avec des variables construites par le sociologue et ne pourrait rendre compte de la diversité des pratiques et de leurs effets.

Transformation des équipes de recherche

Enfin, autre trait caractérisant ce changement d'orientation des recherches, les équipes se diversifient, et, aux côtés de sociologues, vont participer aux recherches des psychologues ou psychosociologues et surtout des pédagogues et des enseignants (dans le cadre de l'Institut national de la recherche pédagogique, par exemple). Les nouvelles approches, qui veulent prendre en compte l'ensemble des dimensions du fait éducatif, se sont également développées et ont trouvé un contexte favorable dans les départements de sciences de l'éducation des universités. Créés au début des années soixante-dix, ces départements, qui reçoivent majoritairement des étudiants salariés, praticiens de l'éducation, dispensent des enseignements de psychologie, didactique et techniques éducatives, d'histoire et de sociologie de l'éducation. La formation et les recherches qui sont menées dans les laboratoires associés à ces départements privilégient le lien entre théorie et pratique et les approches pluridisciplinaires [Plaisance et Vergnaud, 1993].

Le développement des travaux micro-sociologiques est justifié tant par les transformations de l'institution scolaire et de la demande sociale que par la recherche d'une meilleure intelligibilité des phénomènes. Cette évolution des objets et des méthodes de recherche ne doit donc pas systématiquement être interprétée en termes de rupture par rapport aux problématiques antérieures,

il serait, au contraire, plus fécond de mettre en évidence la continuité des questionnements et la recherche d'un approfondissement des résultats. Enfin, les changements de méthodologie ne doivent pas conduire à de faux débats et à des oppositions stériles entre méthodes quantitatives et qualitatives [Héran, 1991]. Les transformations quantitatives dans le système éducatif sont d'une telle ampleur que la sociologie de l'éducation ne peut pas se désintéresser de leur mesure et de la compréhension de leurs conséquences.

II / La différenciation des trajectoires scolaires

1. De la maternelle à l'Université

Premiers contacts avec l'école et premières inégalités

L'accueil à l'école des enfants de moins de six ans, avant l'âge de la scolarité obligatoire, s'est fortement développé, notamment pour les enfants de deux et trois ans, entre 1960 et 1980. En 1994, presque tous les enfants de trois à cinq ans et un peu plus du tiers des enfants de deux ans fréquentent une classe relevant de l'enseignement préscolaire. Au début des années soixante, près d'un enfant sur cinq entrait à l'école primaire sans avoir été préscolarisé. De nombreux travaux ont montré que non seulement la fréquentation de l'école maternelle mais aussi sa durée étaient des facteurs favorables à la réussite des apprentissages au cours préparatoire [Plaisance, 1986]. Ce contact précoce avec l'école peut, en effet, faciliter l'adaptation et la familiarisation avec les exigences scolaires et développer chez l'enfant des attitudes et des comportements favorables aux premiers apprentissages de la langue écrite.

La forte croissance des effectifs de l'enseignement préscolaire correspond sans doute à l'augmentation d'une demande de gardiennage des jeunes enfants de la part de mères requises de plus en plus par une activité professionnelle. Mais cette évolution doit aussi se comprendre en fonction de l'intérêt pour la prime éducation, notamment dans les classes moyennes réceptives aux nouvelles théories éducatives [Chamboredon et Prévot, 1973]. L'école maternelle, dont ce n'était pas la fonction initiale, a peu à peu joué le rôle de préparation à l'entrée à l'école primaire. Ce rôle lui est explicitement confié depuis 1990 par la « nouvelle politique de l'école », qui organise le premier degré en trois cycles, intégrant l'enseignement préélémentaire dans un « cycle des apprentissages premiers ».

Le profit retiré de la fréquentation de l'enseignement préscolaire peut être évalué par la réussite de la première année d'école primaire. Ainsi, les enfants qui ont été préscolarisés redoublent moins souvent le cours préparatoire et sont plus nombreux à terminer l'école primaire à l'âge théorique. Mais, cet effet bénéfique sur les apprentissages ultérieurs s'observant dans tous les groupes sociaux, la scolarisation à l'école maternelle n'a pas l'effet égalisateur que l'on pouvait escompter et n'assure pas vraiment le rôle de compensation des différences de socialisation initiales (tableau III).

Le retard scolaire est déterminant dans les orientations

Au moment de la création des institutions scolaires républicaines, l'école primaire était la seule école pour tous, « seul le droit à l'instruction élémentaire était universel » [Charlot, 1987]. Les inégalités sociales que l'on constate à ce niveau ne seront donc pas des inégalités d'accès ou de trajectoire, mais le résultat de différences de rythmes d'acquisition. La réussite de la scolarité primaire, dans un cursus organisé en classe d'âge, peut s'apprécier par la durée du parcours. En règle générale, l'âge et le retard accumulé seront, tout au long du cursus scolaire, des composantes importantes des décisions d'orientation. Ainsi, ne pas prendre de retard, ou même avoir de l'avance pour parvenir le plus loin possible, fait partie de la stratégie des usagers de l'école les plus avertis et qui possèdent le « capital culturel » pour réaliser cet objectif.

Dès l'école primaire, des clivages se constituent alors entre deux types d'élèves : des enfants « précoces », qui réussissent d'autant mieux qu'ils rencontrent, au sein de leur famille, à la fois l'environnement culturel proche de la culture de l'école et un intérêt prononcé pour investir dans la réussite scolaire, et des enfants des classes populaires qui sont confrontés à l'échec dès les premiers apprentissages. Parmi les élèves entrés au collège en 1989, 20 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont redoublé le cours préparatoire, contre 2 % seulement des enfants d'enseignants¹. La fréquence des redoublements du cours préparatoire

1. Les données statistiques les plus fréquemment citées dans ce chapitre proviennent des enquêtes longitudinales du ministère de l'Éducation nationale (cf. encadré, p. 17). Pour plus de commodité, on parlera des élèves du « panel 1989 (ou 1980) » pour évoquer les résultats provenant des échantillons d'élèves entrés en sixième en 1989 (ou en 1980).

TABLEAU III. — PROPORTION D'ÉLÈVES ENTRÉS EN SIXIÈME À L'ÂGE
THÉORIQUE SELON LA DURÉE DE PRÉSCOLARISATION

<i>Catégorie socio-professionnelle du responsable de l'élève</i>	<i>Non préscolarisés ou un an seulement</i>	<i>Deux ans</i>	<i>Trois ou quatre ans</i>	Ensemble	<i>Proportion de non préscolarisés ou préscolarisés un an</i>
Cadres et professions intellectuelles supérieures	91,0	90,9	91,8	91,3	9,4
Professions intermédiaires	77,5	77,9	85,1	82,7	11,2
Agriculteurs	75,4	80,5	78,7	77,8	18,7
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	64,6	73,0	76,9	73,7	13,2
Employés	58,8	68,2	73,6	69,1	14,0
Ouvriers qualifiés	54,6	57,5	65,2	60,6	16,0
Ouvriers non qualifiés	43,5	55,0	56,2	51,5	20,2
Inactifs	30,2	44,1	46,5	41,6	21,8
Ensemble	60,9	68,6	74,9	69,9	14,3

Lecture du tableau : 54,6 % des enfants d'ouvriers qualifiés qui n'ont pas (ou peu) fréquenté l'enseignement préscolaire sont entrés au collège à 11 ans contre 65,2 % de ceux qui ont été préscolarisés pendant trois ou quatre ans. 16 % des enfants d'ouvriers qualifiés entrés au collège en 1989 n'ont pas été préscolarisés ou seulement un an. La durée de préscolarisation est indiquée par le collège et comporte donc quelques imprécisions.

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective ; panel d'élèves entrés en sixième en 1989, public + privé.

parmi les enfants de milieu populaire témoigne de l'importance des inégalités face aux rythmes d'acquisition requis par l'école. De plus les redoublements semblent mal jouer leur rôle de rattrapage puisque les enfants qui redoublent le CP ont une probabilité élevée de redoubler une autre classe élémentaire. Ces premiers échecs sont ainsi souvent cumulatifs et irréversibles : 5 % seulement des enfants du panel 1980 qui avaient redoublé leur première année d'école primaire obtiendront le baccalauréat entre 1987 et 1989 contre 38 % de l'ensemble de la cohorte.

L'école primaire, qui est par excellence une école pour tous, dispensant le même enseignement, opère un classement précoce et souvent définitif : « L'école primaire divise », écrivaient C. Baudelot et R. Establet en 1975. Un peu plus de deux enfants sur trois arrivent au collège après une scolarité primaire « normale », sans redoublement (ni exclusion vers des structures d'accueil pour élèves en difficulté de tous ordres). Trente pour cent des élèves qui entrent en sixième en 1989 ont déjà un ou deux ans de retard (tableau III). Cette proportion atteint près de 50 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 8 % des enfants d'enseignants (instituteurs et professeurs).

Un enseignement « spécial ». — Tous les enfants n'ont pas accès au collège : non seulement les élèves en grande difficulté sont maintenus plus longtemps dans l'enseignement primaire, mais une proportion non négligeable (qu'on peut évaluer à 3 % ou 4 % d'une génération) n'entrera pas en sixième et attendra la fin de l'obligation scolaire dans les filières de l'inadaptation, dans l'enseignement dit « spécial ». Ces structures (en particulier les sections d'éducation spécialisée devenues sections d'enseignement général et professionnel adapté, à la rentrée 1992) prennent en charge les élèves en grande difficulté, dont l'échec scolaire est partiellement médicalisé. Maintenus dans un cadre scolaire, mais à part, recevant un enseignement sans programme et ne conduisant à aucun diplôme, ces élèves sont aux frontières du scolaire, du médical, du psychiatrique, du social et du judiciaire... « Si l'école est pour tous, ceux qui n'y ont pas leur place sont forcément d'une nature "autre" » [Muel-Dreyfus, 1983]. Implantés en milieu urbain, ces établissements reçoivent une majorité d'élèves issus des classes populaires où les enfants d'immigrés sont nettement surreprésentés. En 1993, les élèves étrangers représentent 8 % des élèves des classes ordinaires de collège et 19 % des élèves de l'enseignement spécialisé. Cette filière est chargée de scolariser les plus démunis en tentant de les adapter à l'école et à ses valeurs bien qu'elle n'offre pas d'enjeu scolaire mais plutôt

une socialisation et une « domestication » minimale pour se placer sur le marché de la main-d'œuvre non qualifiée [Balazs, 1986].

Les « bons choix »...

La presque totalité d'une génération entre au collège depuis les années soixante-dix, et elle s'y maintient de plus en plus jusqu'en troisième. La répartition des élèves dans les collèges ne se fait plus au moyen de filières hiérarchisées ; à ce système ségrégatif, s'est substitué un système plus souple fondé sur le libre choix des élèves et de leurs parents parmi des disciplines optionnelles. Une des conséquences de ce système de choix est de contribuer à fonder comme inégalités de dons, de goûts ou d'aptitudes, des différences culturelles de familiarité avec le système scolaire, familiarité qui permet de réaliser le bon choix et au bon moment. Cette organisation, moins brutale et moins évidente que la répartition dans des filières distinctes, repose sur une hiérarchie implicite des disciplines, des langues, des formations, des métiers... Les familiers du système scolaire pourront construire des stratégies de choix cohérents, ajustés au niveau scolaire de l'élève, ils sauront utiliser les possibilités de distinction que le système permet. A l'opposé, ceux qui ne perçoivent pas ce qu'ils ont à gagner à ce jeu n'ont qu'à laisser faire pour que puissent s'exercer les processus d'élimination ou de relégation.

Par exemple, le choix des langues vivantes et de leur ordre d'apprentissage est socialement marqué. L'allemand était, jusqu'au début des années soixante-dix, le choix dominant en seconde langue ; il a été supplanté depuis par l'espagnol dont l'apprentissage est réputé plus facile et qui est la seconde langue la plus « choisie » par les groupes sociaux qui accèdent le plus récemment à l'enseignement secondaire. Pour répartir les élèves dans les classes en principe « indifférenciées » du collège ou les classes de seconde des lycées, la méthode du regroupement selon les options choisies par les élèves est la plus courante. La constitution des classes sur le critère des langues vivantes étudiées permet alors de créer des groupes qui retrouvent une certaine homogénéité de niveau scolaire (et, par là, une moindre hétérogénéité sociale). Ainsi, le choix de l'allemand en sixième, puis du latin en quatrième, est devenu un élément important de stratégie des groupes sociaux les plus avisés : avec l'allemand, c'est la « bonne » classe qu'ils choisissent, celle qui regroupe les « bons » élèves et attirera les « bons » enseignants (tableau IV). Chaque réforme ou aménagement des études et des cursus exige donc la recherche de nouvelles stratégies de distinction.

TABLEAU IV. — LE CHOIX DES OPTIONS AU COLLÈGE

<i>Catégorie socio-professionnelle du responsable de l'élève</i>	En classe de sixième	En classe de quatrième	
	<i>Allemand en première langue</i>	<i>Espagnol en seconde langue</i>	<i>Option latin</i>
Enseignants	25,9	39,2	55,6
Cadres et professions intellectuelles supérieures	20,6	46,2	47,3
Professions intermédiaires	15,4	50,6	34,2
Ouvriers qualifiés	10,9	53,0	18,9
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	10,8	57,5	27,9
Employés	10,5	56,5	23,6
Agriculteurs	8,3	53,0	28,6
Ouvriers non qualifiés	8,2	56,5	14,7
Autres et inactifs	8,3	58,3	13,5
Ensemble	13,0	52,3	29,2

Lecture du tableau : sur 100 fils d'enseignants entrés en sixième en 1989, 25,9 apprennent l'allemand en première langue vivante, 39,2 l'espagnol en seconde langue et 55,6 « choisissent » l'option latin en quatrième. La catégorie « enseignants » regroupe les instituteurs et les professeurs. De ce fait, les professeurs ne sont pas dans la catégorie des « cadres et professions intellectuelles supérieures » et les instituteurs, dans la catégorie des « professions intermédiaires ».

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective ; panel d'élèves entrés en sixième en 1989, public + privé.

... dans un « bon établissement »

Le choix des disciplines optionnelles n'est pas la seule décision à prendre au cours de la scolarité. Les élèves et leur famille devront « choisir » une orientation vers l'enseignement général ou professionnel, une formation littéraire ou scientifique, des études courtes ou des études longues..., mais aussi un établissement scolaire, public ou privé.

L'affectation des élèves dans les établissements publics se faisait, en règle générale, en fonction de leur lieu de résidence. Le principe d'une « carte scolaire » est arrêté en 1963 ; un de ses objectifs est d'aider à la planification en maîtrisant les flux d'élèves. En imposant aux élèves la fréquentation du collège public dépendant de leur domicile, l'administration de l'Éducation nationale se donnait les moyens de prévoir les besoins en équipements et en enseignants ; mais la préoccupation d'égalité des chances d'accès était également présente dans cette mesure : au moment où s'instituait un enseignement secondaire de masse (c'est l'épo-

que de l'ouverture d'« un collège par jour »), il s'agissait d'éviter de reproduire des inégalités de recrutement des établissements par le biais des choix différenciés des familles.

Vingt ans après, au début des années quatre-vingt, les découpages de la carte scolaire se sont révélés inadaptés aux changements de répartition de l'habitat en milieu urbain, à l'évolution des comportements de déplacements et des réseaux de transport. De surcroît, l'offre d'enseignement est maintenant perçue comme diversifiée et la contrainte de l'affectation dans les collèges publics est devenue intolérable pour certaines familles, d'autant que l'enseignement privé offrait l'image d'un enseignement « libre », en particulier de toute affectation autoritaire. Aussi, depuis 1985, la possibilité à l'entrée en sixième de choisir son collège public s'est-elle progressivement généralisée.

La répartition sociale de l'habitat suffit, à elle seule, à créer des collèges « de classes moyennes », des collèges « d'ouvriers » ou des collèges « d'immigrés », c'est-à-dire à produire une homogénéité sociale plus ou moins forte des établissements scolaires. Mais les pratiques de dérogation et la marge de choix laissée aux familles, dans le cadre des mesures d'assouplissement de la carte scolaire, contribuent à renforcer les caractéristiques sociales et scolaires des établissements. Choisir un « bon » collège est devenu une préoccupation importante d'un certain nombre de parents. Chaque établissement public ou privé a une image plus ou moins marquée et diffusée ; elle est fondée sur des critères rarement explicités où entrent en jeu l'environnement et l'équipement de l'établissement, ses enseignants, sa pédagogie, mais aussi les caractéristiques sociales et scolaires de son public. Les différents groupes sociaux n'ont ni la même propension à utiliser cette possibilité de choix, ni les mêmes motivations, pas plus qu'ils n'ont les mêmes critères ou les mêmes moyens pour conduire leur requête de manière efficace (cf. p. 61 et sq.).

Le choix de l'enseignement privé s'inscrit également dans les stratégies de recherche du bon établissement. Il peut signifier le refus d'une orientation non désirée, servant alors de recours. En 1994, l'enseignement privé, primaire et secondaire, scolarise environ 20 % de l'ensemble des élèves. Cette proportion s'est stabilisée après avoir régulièrement décru jusqu'à la fin des années soixante. Toutefois, cette moyenne recouvre de fortes variations régionales : dans les académies de Rennes et de Nantes, plus de 40 % des élèves du secondaire sont scolarisés dans le privé, plus du tiers à Paris, et moins de 15 % dans neuf autres académies (tableau V). De plus, le choix du public ou du privé n'est pas toujours définitif, les passages entre les deux secteurs ont une

fonction de recours en cas de difficulté, la proportion d'élèves qui « passe » par le privé au cours de sa scolarité est donc plus importante (cf. p. 60-61). Les groupes sociaux qui font le plus souvent le choix du privé dans le secondaire se résument principalement à trois catégories : les agriculteurs, les chefs d'entreprise, commerçants et artisans, et les professions libérales et cadres supérieurs, c'est-à-dire à la fois la bourgeoisie et les non-salariés dont les dispositions éthiques et culturelles favorisent l'adhésion aux valeurs, supposées ou réelles, véhiculées par l'école « libre », même si « l'école catholique n'est plus vraiment religieuse » [Bonvin, 1982]. Cependant, malgré cette forte spécificité de leur clientèle, les établissements privés sont eux-mêmes très hétérogènes de par les caractéristiques tant sociales que scolaires de leurs élèves.

TABLEAU V. — LE CHOIX DU PRIVÉ À L'ENTRÉE EN SIXIÈME
PAR ORIGINE SOCIALE

<i>Catégorie socio-professionnelle du responsable de l'élève</i>	<i>France métropolitaine</i>	<i>Académies de Rennes et Nantes</i>
Agriculteurs	32,9	59,5
Cadres et professions intellectuelles supérieures	29,7	45,9
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	29,3	59,2
Professions intermédiaires	20,1	38,9
Employés	17,5	41,1
Enseignants	14,4	29,3
Ouvriers qualifiés	13,9	37,4
Ouvriers non qualifiés	9,6	30,6
Inactifs	9,2	29,1
Ensemble	18,9	41,9

Lecture du tableau : sur 100 enfants d'agriculteurs entrés en sixième en 1989 dans un collège de France métropolitaine, 32,9 sont entrés dans un collège privé, et 59,5 des enfants d'agriculteurs des seules académies de Rennes et Nantes. Pour les catégories socio-professionnelles utilisées dans ce tableau voir note de lecture du tableau IV.

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective ; panel d'élèves entrés en sixième en 1989, public + privé.

La hiérarchie des filières et des formations

L'objectif de scolariser l'ensemble d'une génération dans un collège unique pendant quatre ans n'est pas encore réalisé dans les années quatre-vingt. Près du tiers des élèves entrés au collège

en 1980 ne parvient pas en troisième. Au cours de leur scolarité au collège, ils auront été orientés vers les filières plus ou moins dévalorisées de l'enseignement professionnel. L'orientation vers ces formations, qui dépend de l'âge et de l'importance de l'échec, touche majoritairement les enfants des classes populaires, et ce, d'autant plus que la filière est plus dépréciée.

Enseignement général ou technique. — L'image de l'enseignement technique, synonyme d'échec, s'est progressivement installée dans l'opinion. Antérieurement, l'accès au CAP était considéré comme une voie de promotion sociale, ou du moins d'accès à des emplois qualifiés d'ouvriers ou d'employés, pour des élèves d'origine populaire. Issus des classes de fin d'études primaires, ils poursuivaient leur formation dans les centres d'apprentissage : « A partir de l'élite des réprouvés qu'elle sélectionne parmi les enfants des classes populaires rejetés par l'enseignement traditionnel, l'école professionnelle assure la formation de l'aristocratie ouvrière » [Grignon, 1971].

La dévalorisation de l'enseignement technique s'est produite sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs. L'intégration progressive des formations professionnelles dans un système secondaire unifié a accentué la référence à l'enseignement général et contribué à faire de l'enseignement technique un « mode de scolarisation mineur ». « Les caractéristiques sociales qui légitimaient l'orientation des enfants de milieu populaire vers les centres d'apprentissage ont été converties en caractéristiques scolaires et les modalités de cette conversion imprimaient à l'enseignement technique un sens négatif » [Tanguy, 1985]. Par ailleurs, les conditions économiques qui raréfient les emplois qualifiés proposés aux titulaires d'un CAP les mettent en concurrence défavorable avec d'autres détenteurs de titres scolaires d'un niveau plus élevé, tels les BEP.

Cette orientation dans l'enseignement technique, liée à l'échec, est souvent mal vécue par les élèves et ce d'autant plus qu'ils n'ont pas toujours choisi la filière professionnelle dans laquelle on les affecte. Or les différents métiers auxquels préparent les filières professionnelles sont hiérarchisés. Ces classements ne sont pas spécifiques à l'école, mais trouvent une traduction dans le cadre scolaire.

En outre, les capacités d'accueil dans les différentes formations sont limitées et justifient la sélection qui s'opère à l'entrée de certaines préparations : parmi les élèves orientés dans l'enseignement professionnel, un nouveau tri se réalise ainsi en fonction du niveau scolaire de l'élève mais aussi de la capacité de sa famille

à trouver les moyens d'échapper à une filière ou un établissement déprécié. Une étude menée en 1985 auprès d'élèves de CAP et de BEP a mis en évidence que, dans certaines spécialités, près de la moitié des élèves n'avaient pas choisi ces métiers. Les formations qui suscitent le moins d'enthousiasme sont le secteur de la mécanique et de la chaudronnerie pour les garçons, de l'habillement et du secrétariat pour les filles [Euvrard, 1990]. Les élèves issus des classes moyennes ou supérieures orientés dans les filières professionnelles sont à la fois peu nombreux et en situation d'échec scolaire plus marqué que les élèves des milieux populaires. Cependant ils sont rarement dans les spécialités les plus dévalorisées et se concentrent dans certaines formations dont le caractère marginal ou sélectif atténue le déclassement (les métiers d'art, l'hôtellerie, par exemple).

C'est à l'issue du collège que se situe l'orientation décisive qui permettra l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. Plusieurs types de scolarisation, hiérarchisées scolairement et socialement, se présentent alors : l'enseignement long (général ou technologique), qui conduit au baccalauréat, ou l'enseignement professionnel court préparant au BEP (puis, bien souvent, au baccalauréat professionnel depuis 1985). D'après les données du panel 1980, près d'un tiers des élèves de milieu populaire quittait le collège avant la classe de troisième pour préparer un CAP et près de la moitié des enfants d'ouvriers parvenus en troisième n'entraient pas en seconde et étaient orientés vers l'enseignement professionnel, soit en BEP ou en BEPA, son équivalent pour l'enseignement agricole (tableau VI).

Près de dix ans après, la sélection s'est considérablement atténuée en cours de collège, et le premier moment important de répartition des élèves se trouve reporté en fin de troisième. Le palier d'orientation de fin de cinquième a, en effet, tendance à disparaître, sous l'effet conjugué du rôle accru des parents d'élèves dans les décisions d'orientation (ils peuvent, en particulier, refuser une orientation dans l'enseignement professionnel) et de la suppression très rapide des classes de CPPN, de CPA et surtout de formation aux CAP (140 000 élèves étaient en première année de CAP en 1985, 15 000 en 1994). Depuis 1985, le palier d'orientation en fin de troisième devient également moins sélectif et plus de 70 % des élèves de troisième accèdent en seconde générale ou technologique.

Si le barrage et la sélection sociale sont moins intenses à l'entrée au lycée, les choix parmi les différentes filières du baccalauréat, fortement hiérarchisées, ont un rôle prépondérant dans

TABLEAU VI. — PARCOURS SCOLAIRE DES ÉLÈVES ENTRÉS EN SIXIÈME EN 1980

	Enseignants	Professions libérales et cadres supérieurs	Cadres moyens	Industriels et gros commerçants	Artisans et petits commerçants	Agri-culteurs	Contre-maîtres	Employés	Ouvriers	Ensemble
Ensemble des élèves entrés au collège (effectif de l'échantillon)	100,0 646	100,0 1 436	100,0 2 085	100,0 268	100,0 1 530	100,0 1 173	100,0 874	100,0 2 433	100,0 7 036	100,0 18 474
AVANT L'ENTRÉE AU COLLÈGE :										
- n'ont pas redoublé à l'école primaire	86,2	84,1	79,0	77,2	69,2	70,0	67,4	68,6	53,4	64,5
AU COLLÈGE :										
- sont dans un collège privé	11,5	29,7	20,7	42,5	26,5	36,7	15,1	15,9	14,5	18,5
- étudient l'allemand en 1 ^{re} langue	31,6	24,0	18,4	14,6	12,1	9,9	17,6	14,0	12,6	15,0
- sont orientés, avant la fin du collège, dans l'enseignement professionnel	55,4	51,7	28,9	25,7	16,5	11,9	16,9	17,7	9,0	18,7
- parviennent en troisième	2,6 96,4	3,5 96,1	11,1 86,4	10,0 87,5	19,1 75,0	22,1 72,6	21,5 74,5	20,0 75,0	32,9 57,0	22,7 70,8
APRÈS LE COLLÈGE :										
- entrent en seconde au lycée	89,6	85,5	67,1	61,2	48,9	41,4	45,9	45,4	30,0	45,9
- préparent un BEP (ou BEPA)	7,3	9,4	20,9	24,6	25,4	39,2	28,8	28,6	35,1	26,0
Obtiennent le baccalauréat	79,1	76,2	55,1	53,5	38,6	38,4	38,0	36,4	23,5	38,2
- dont baccalauréat d'enseignement général	69,8	66,7	39,7	36,3	25,6	18,4	21,1	22,4	15,2	25,1

Lecture du tableau : sur 100 fils d'enseignants entrés au collège en 1980, 86,2 n'avaient pas redoublé à l'école primaire, 89,6 sont entrés en seconde au lycée et 79,1 ont obtenu le baccalauréat entre 1987 et 1990. Les catégories socio-professionnelles utilisées proviennent de l'ancienne nomenclature de l'INSEE. Les enseignants regroupent instituteurs et professeurs ; de ce fait, la catégorie des professions libérales et cadres supérieurs ne comprend pas les professeurs et celle des cadres moyens ne comprend pas les instituteurs. Par ailleurs, les ouvriers comprennent les salariés agricoles. Enfin, la colonne « Ensemble » tient compte des catégories non mentionnées dans le tableau : personnel de service, autres catégories et inactifs.

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective ; échantillon suivi d'élèves au 1/40^e représentatif au niveau national des élèves des collèges publics et privés.

l'accès à l'enseignement supérieur et le choix d'une discipline universitaire.

Le bac C et les autres. — Sur l'ensemble élèves entrés en 1980 dans l'enseignement secondaire, 38 % ont obtenu le baccalauréat, dont les trois quarts des enfants de cadres supérieurs et 23 % des enfants d'ouvriers. Si l'on considère le seul baccalauréat général, les premiers ont quatre fois plus de chances de l'obtenir que les seconds (tableau VI). Or, presque tous les bacheliers de l'enseignement général entrent dans l'enseignement supérieur, mais moins des trois quarts des titulaires d'un baccalauréat technologique (appelé « de technicien » jusqu'en 1992), et à peine 30 % des bacheliers professionnels.

Outre ce premier clivage (entre les voies générales et technologiques), les différentes « séries » du baccalauréat opèrent un classement des bacheliers dans lequel on distingue la filière d'« élite », scientifique, la filière C. La réforme du baccalauréat qui prend effet à la session 1995 et qui vise à rééquilibrer les filières ne semble pas avoir modifié les répartitions des élèves (tableau VII).

L'affectation dans une filière, à ce niveau du cursus, dépend de la réussite scolaire antérieure, des choix successifs déjà réalisés (options, langues vivantes et langues mortes) et de stratégies scolaires différenciées selon le sexe et les groupes sociaux. Ainsi, la filière scientifique la plus sélective (bac C jusqu'en 1994) est une filière essentiellement masculine, avec des élèves sans retard scolaire, originaires des classes moyennes et supérieures. Mais la surreprésentation des élèves d'origine sociale favorisée dans la section C ne s'explique pas uniquement par leur meilleure réussite scolaire.

Parmi les garçons arrivés sans retard en classe de terminale, près de la moitié des fils de cadres supérieurs sont dans la section C contre 18 % seulement des fils d'ouvriers (39 % de ces derniers préparent un bac de technicien contre 4 % des fils de cadres). En effet, à réussite scolaire comparable, les choix des élèves et de leur famille sont différenciés selon l'origine sociale et le sexe de l'élève. La série C du baccalauréat étant devenue progressivement la voie scolaire privilégiée pour l'accès aux grandes écoles et donc aux positions sociales dominantes, l'évolution des effectifs de cette filière a été significative de son rôle dans le système scolaire et de sa fonction sociale de sélection d'une élite. Entre 1960 et 1980, l'accès à l'ensemble des classes terminales est passé de 18 % à 35 % d'une génération mais l'accès à la section C est resté stable avec une valeur constante

TABLEAU VII. — LA RÉFORME DU BACCALAURÉAT :
 ANCIENNES ET NOUVELLES FILIÈRES DE PREMIÈRE
 DANS LES LYCÉES PUBLICS

	Répartition des élèves	% élèves à l'âge théorique (16 ans)	% filles	% enfants de cadres et professions intermédiaires
Scientifique (S) en 1993-1994	34,5	69,6	41,8	54,1
— S + E en 1992-1993	36,7	67,3	42,3	52,0
Economique et sociale (ES) en 1993-1994	16,6	59,8	62,7	43,4
— B en 1992-1993	15,4	53,9	63,0	41,4
Littéraire (L) en 1993-1994	15,6	57,5	81,5	42,0
— A en 1992-1993	14,9	52,6	82,5	39,2
Sciences et technologies tertiaires (STT) en 1993-1994	13,7	22,0	64,1	27,2
— G en 1992-1993	14,4	19,0	64,5	27,2
Sciences et technologies industrielles, médico-sociales et technique du laboratoire (STI, SMS, STL)	11,8	31,7	25,6	31,3
— F en 1992-1993	11,0	28,4	25,3	29,7
Ensemble*	100	50,1	53,0	41,8
— classes de 1 ^{re} en 1993-1994	100		52,8	40,9
— classes de 1 ^{re} en 1992-1993	100			

* Y compris les autres séries technologiques maintenues après la réforme : 7,8 % des élèves en 1993-1994, 7,6 % en 1992-1993.

Lecture du tableau : 34,5 % des élèves de première sont dans la nouvelle filière scientifique en 1993-1994. Dans cette filière 69,6 % des élèves sont à l'heure, 41,8 % sont des filles et 54,1 % des enfants de cadres. Dans les anciennes filières S et E ces proportions étaient presque identiques.

de 5 % d'une génération. Cette tendance s'est infléchi depuis cette période (environ 9 % en 1993) mais la série C conserve encore un recrutement social très élitiste. En 1994, 45 % des élèves titulaires du bac C sont fils de cadres ou de professions intellectuelles supérieures et 10 % sont des fils d'ouvriers (tableaux VIII et IX).

TABLEAU VIII. — LES BACHELIERS PAR FILIÈRE ET ORIGINE SOCIALE
EN 1993

	Baccalauréat général	Dont baccalauréat C	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel
Cadres et professions intellectuelles supérieures	32,8	45,3	14,3	10,6
Professions intermédiaires	19,3	18,6	17,7	14,9
Ouvriers	15,1	10,0	26,3	27,4
Employés	13,2	10,3	17,6	18,2
Artisans, commerçants et chefs d'entre- prise	11,4	9,3	12,5	12,0
Agriculteurs	4,0	3,5	4,6	4,0
Autres et non réponses	4,2	3,0	7,0	12,9
Total	100	100	100	100

Lecture du tableau : les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 32,8 % de l'ensemble des bacheliers des séries générales reçus en 1993 et 45,3 % des bacheliers de la seule série C.

Champ : France métropolitaine + DOM, public + privé + candidats individuels.

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.

Grande école ou IUT, médecine ou sciences... — Les différents types de baccalauréat conduisent leurs titulaires plus ou moins massivement vers l'enseignement supérieur, déterminent la durée des études envisagées, la discipline universitaire et le type d'établissement de formation (grande école, institut universitaire de technologie — IUT —, Université). Le bac C ouvre la voie vers les études supérieures les plus sélectives, les « grandes écoles » et les études médicales. Dans ces formations, les enfants d'ouvriers ne représentent que de 5 % à 7 % des effectifs (tableau X).

Par ailleurs, la représentation des étudiants originaires des classes populaires décroît à l'Université selon les cycles de formation. A cela, deux types d'explications cumulatives : le choix d'études plus courtes (IUT ou STS), mais aussi le rôle des abandons en cours d'études plus fréquents dans les deux premières années d'études supérieures. Ces abandons touchent beaucoup plus les étudiants entrés à l'Université munis d'un baccalauréat tech-

**TABEAU IX. — RÉPARTITION DES BACHELIERS PAR SÉRIE (GÉNÉRALE OU TECHNOLOGIQUE)
SELON LE SEXE ET L'ORIGINE SOCIALE**

	A	B	C	D+D'	E	F	G	Total
Agriculteurs	Garçons	5,1	9,2	20,7	30,0	6,5	19,5	9,0
	Filles	20,8	17,8	10,8	19,0	0,3	7,8	23,5
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Garçons	7,7	17,2	19,1	18,8	4,7	17,2	15,3
	Filles	28,8	21,1	9,1	14,0	0,2	5,6	21,2
Cadres et professions intellec- tuelles supérieures	Garçons	8,7	15,9	34,7	20,1	4,3	8,6	7,7
	Filles	27,4	20,7	21,3	18,3	0,3	2,6	9,4
Professions intermédiaires	Garçons	8,1	14,6	21,9	19,4	6,2	18,5	11,3
	Filles	28,4	20,0	12,5	16,4	0,4	5,8	16,5
Employés	Garçons	8,3	15,3	17,1	17,2	5,4	20,8	15,9
	Filles	28,3	19,4	8,4	12,8	0,3	6,9	23,9
Ouvriers	Garçons	7,2	13,3	13,9	15,5	6,0	27,4	16,6
	Filles	27,2	17,8	6,4	11,7	0,3	8,8	27,8
Total	Garçons	7,9	14,6	22,5	17,9	5,0	18,1	14,0
	Filles	26,9	18,8	11,7	14,3	0,3	6,5	21,5

Lecture du tableau : 5,1 % des bacheliers (garçons), fils d'agriculteurs, ont obtenu, en 1993, un baccalauréat de la série A, 20,8 % des filles d'agriculteurs sont dans ce cas. Les lignes « Ensemble » tiennent compte des catégories qui ne figurent pas dans le tableau (inactifs et non réponse à la catégorie socio-professionnelle du père).
Champ : France métropolitaine + DOM, public + privé + candidats individuels.

Source : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective

Les séries du baccalauréat (jusqu'à la session de 1994) :

- séries générales — A1 à A3 : littéraires, B : économiques et sociales, C : mathématiques et sciences physiques, D : mathématiques et sciences de la nature (et D' : sciences agronomiques, dans l'enseignement agricole), E : sciences et techniques ;
- séries technologiques — F1 à F12 : technologies industrielles et de laboratoire, sciences médico-sociales (et arts appliqués) ; G1 à G3 : gestion (secrétariat, comptabilité, commerce).

[Faint, illegible handwritten notes]

Year	Month	Day	Time	Location	Remarks
1901	Jan	1	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	2	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	3	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	4	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	5	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	6	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	7	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	8	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	9	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	10	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	11	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	12	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	13	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	14	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	15	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	16	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	17	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	18	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	19	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	20	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	21	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	22	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	23	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	24	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	25	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	26	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	27	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	28	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	29	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	30	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul
1901	Jan	31	10:00	St. Paul	Arrived from St. Paul

五言古詩一首

4. The fourth part of the document addresses the challenges faced by organizations when dealing with large volumes of data. It discusses strategies for overcoming these challenges and ensuring that data is used effectively.

5. The fifth part of the document concludes by summarizing the key findings and recommendations. It highlights the importance of continuous improvement and the need for ongoing research in this field.

nologique qui sont par ailleurs plus fréquemment des étudiants d'origine populaire.

2. « L'enseignement s'est-il démocratisé ? »

Ce titre est emprunté à un ouvrage d'Antoine Prost [1986,1992]. On dispose en effet, depuis plusieurs décennies, de données qui signalent la persistance de différences de scolarisation entre les divers groupes sociaux. L'examen de ces séries statistiques montre toutefois que ces différences ne prennent pas les mêmes formes au fil du temps. Si certains niveaux d'enseignement se sont progressivement ouverts à tous, peut-on pour autant parler de « démocratisation » ?

Des problèmes de mesure

La réponse à cette question doit faire appel à l'étude de données statistiques qui souffrent de nombreuses imperfections. Les modes de construction des données (le repérage de la profession des parents et sa codification, cf. encadré) qui ont pu diverger dans le temps et selon les sources, le changement des nomenclatures de catégories socio-professionnelles par l'INSEE en 1982 sont autant d'obstacles à une évaluation rigoureuse de l'évolution des inégalités sociales de scolarisation. De plus, la mauvaise qualité des données impose des regroupements de catégories sociales très larges qui empêchent les analyses plus fines.

L'interprétation des séries statistiques de distribution sociale d'élèves ou d'étudiants doit également tenir compte des transformations de la population active au cours de la période étudiée, telles la diminution de la population occupée dans l'agriculture, la croissance des emplois tertiaires et des postes d'encadrement, la baisse de la population non salariée... Autre conséquence de ce que l'on nomme « effets de structure », les enfants d'ouvriers forment le groupe social le plus nombreux des classes de collège comme de terminale de lycée alors qu'ils ont des chances d'accès relativement limitées à ce dernier niveau ; le poids des enfants d'ouvriers dans la population des lycées et des universités et sa croissance ne doivent pas masquer la sélectivité du système.

L'étude des statistiques d'évolution de taux d'accès à un niveau d'enseignement présente en outre des difficultés méthodologiques de choix de l'indice pertinent pour conclure sur la réduction ou non des inégalités sociales de scolarisation. Un débat s'est développé sur le sujet entre statisticiens et sociologues autour

L'information sur l'origine sociale des élèves et des étudiants dans les enquêtes exhaustives du ministère de l'Éducation nationale

Le ministère de l'Éducation nationale recueille des données exhaustives sur l'origine sociale des élèves et des étudiants depuis plusieurs dizaines d'années, mais avec une périodicité irrégulière et sur des populations pas toujours comparables. De plus, la qualité de l'information est à considérer en fonction de son mode de recueil et de son chiffrement : sur les fiches d'inscription dans un établissement secondaire, l'élève ou sa famille doit faire figurer la profession du père ou de la personne responsable de l'enfant. Le personnel administratif des établissements classe ensuite la profession déclarée (souvent imprécise) dans la nomenclature des catégories socio-professionnelles de l'INSEE, quelquefois à l'aide d'une liste d'exemples associés à chaque catégorie de la nomenclature. L'origine sociale des étudiants provient des dossiers annuels d'inscription dans l'enseignement supérieur et la codification est souvent réalisée directement par l'étudiant. Les études menées dans des établisse-

ments d'enseignement secondaire et auprès d'étudiants ont mis en évidence, sur quelques exemples, les effets tant de l'imprécision des déclarations de profession que des erreurs de codification : les résultats sont convergents, les conditions d'élaboration de ces données ne conduisent pas à surestimer le poids des enfants de cadres supérieurs dans les statistiques scolaires, mais plutôt à les sous-estimer et à gonfler les catégories de cadres moyens et d'employés [Briand, 1984 ; Merllié, 1983]. En outre, une modalité prend depuis peu de l'importance dans les statistiques scolaires, bien qu'elle ne soit pas une catégorie socio-professionnelle *stricto sensu* : celle des « inactifs » (non retraités). L'importance de cette catégorie, variable selon les niveaux scolaires et les établissements, est significative de la difficulté d'un certain nombre d'élèves à caractériser la position sociale de leurs parents autrement que par « au chômage » ou « ne travaille pas »...

de l'ouvrage de R. Boudon, *L'Inégalité des chances* [Boudon, 1973 ; Combessie, 1984 ; Merllié, 1985]. Les « chiffres ne parlent pas d'eux-mêmes » ; les conclusions peuvent être contradictoires selon l'indice utilisé (mesures des différences absolues entre les taux d'accès ou d'exclusion, des rapports entre les taux d'accès, des écarts relatifs...). Par exemple, à partir des données du tableau XI, on peut dire que les inégalités se sont accrues en vingt ans puisque les différences de taux d'obtention du bac entre cadres supérieurs et ouvriers sont passées de 45 à 52 points en valeur absolue, mais le calcul d'un autre indicateur conduit à une conclusion inverse : le taux de croissance d'obtention du bac entre les périodes extrêmes est de 35 % pour les enfants de cadres tandis que dans le même temps les enfants d'ouvriers ont multiplié par deux leurs chances d'avoir le bac.

Enfin, autre difficulté d'interprétation de ces données diachroniques, les études d'évolution de l'accès à un diplôme doivent

**TABEAU XI. — ÉVOLUTION DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES OBTENANT
LE BACCALAURÉAT SELON LEUR ORIGINE SOCIALE**

<i>Sortis de CM2 en →</i>	<i>1962</i>	<i>Entrés en sixième en →</i>	<i>1973</i>	<i>1980</i>
Cadres supérieurs	57,4	Professions libérales, cadres supérieurs	64,1	77,4
Professions libérales, industriels	51,9	Industriels et gros commerçants	49,0	53,5
Cadres moyens	50,2	Cadres moyens	46,2	56,6
Employés	25,8	Employés	28,1	36,4
Artisans, commerçants	24,4	Artisans, petits commerçants	29,0	38,6
Cultivateurs	15,9	Agriculteurs	24,8	38,4
Ouvriers	12,4	Ouvriers	16,6	25,5
		Personnels de service	16,1	21,9
Ouvriers agricoles	9,5	Salariés agricoles	11,4	17,8
Sans profession et divers	9,3	Autres et inactifs	13,1	17,1
Ensemble	21,5	Ensemble	28,1	38,2

Lecture du tableau : sur 100 élèves sortis de CM2 en 1962, 21,5 ont obtenu le baccalauréat (entre 1970 et 1972), 28,1 parmi ceux entrés en sixième en 1972, 1973 ou 1974, et 38,2 parmi ceux entrés en sixième en 1980. Les intitulés des catégories socio-professionnelles du panel 1962 sont ceux qui figurent dans les publications de l'INED : les différences de codification des professions rendent la comparaison difficile pour certains groupes sociaux. Pour les panels 1973 et 1980, les catégories sont celles de l'ancienne nomenclature des CSP.

Source : panel INED de 1962 (INED, 1970) et panels MEN-DEP : la colonne « 1973 » regroupe les échantillons d'élèves entrés en sixième en 1972, 1973 et 1974.

**TABEAU XII. — ÉVOLUTION DE L'ORIGINE SOCIALE
DES ÉTUDIANTS FRANÇAIS**

	<i>1963-1964</i>	<i>1973-1974</i>	<i>1983-1984</i>	<i>1993-1994</i>
Professions libérales et cadres supérieurs	29,8	32,6	32,9	34,8
Cadres moyens	17,9	16,2	18,7	16,5
Patrons de l'industrie et du commerce	15,5	11,9	9,2	9,4
Employés	8,7	9,4	8,7	8,7
Ouvriers et salariés agricoles	8,3	13,1	13,7	17,0
Agriculteurs	5,5	6,1	4,2	3,3
Personnels de service	0,9	0,8	1,2	0,8
Autres catégories et inactifs	13,3	9,9	11,3	9,5
Total	100	100	100	100
Effectif en milliers	308	671	795	1 255

Lecture du tableau : l'ancienne nomenclature des CSP de l'INSEE a été utilisée jusqu'en 1990-1991 pour les enquêtes nationales sur les étudiants. La répartition des étudiants de 1993-1994 selon cette ancienne nomenclature justifie les différences entre ce tableau et le tableau X. Par ailleurs, les statistiques nationales sur l'origine socio-professionnelle des étudiants sont constituées à partir d'informations souvent imprécises, les évolutions présentées ci-dessus sont donc à considérer en tendance.

Source : ministère de l'Éducation nationale. Pour les années 1963-1964 et 1973-1974, « L'enseignement supérieur en France », *Études et Documents*, n° 80-2, 1980 ; pour l'année 1983-1984, *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*, édition 1985 ; pour l'année 1993-1994, *Tableaux statistiques*, n° 6294, août 1994.

tenir compte des changements dans le temps de la valeur attachée à ce diplôme, elle-même liée à la diffusion de ce diplôme.

L'analyse de l'évolution des inégalités sociales de scolarisation met en évidence les formes renouvelées de l'inégalité, justifiant en cela l'intérêt du maintien des observatoires statistiques et des recherches dans ce domaine.

Les moments et les modalités de la sélection ont changé

Si l'on entend le terme « démocratisation » dans plusieurs sens, le premier serait synonyme de massification et, dans ce sens-là, il y a eu démocratisation par l'accès d'un plus grand nombre de jeunes aux différents niveaux de l'enseignement. L'accroissement des effectifs se traduit par une certaine démocratisation en termes de renforcement de la présence d'enfants de milieu populaire parmi les étudiants des universités, par exemple (tableau XII). Mais ces changements quantitatifs ont-ils réduit les inégalités sociales de scolarisation ? Selon l'autre acception du mot « démocratisation », qui serait l'égalisation des chances, le constat est moins positif. L'égalité formelle d'accès ne suffit pas pour garantir à tous le même parcours. La démocratisation ne peut pas s'évaluer uniquement par l'évolution des chances d'accès à un niveau d'enseignement, elle doit aussi se mesurer par la réduction des écarts de trajectoire.

L'accueil des nouveaux venus dans l'enseignement secondaire s'est fait, dans un premier temps, grâce à la différenciation des parcours scolaires, à un glissement des écarts sociaux de scolarisation par le biais de filières ou d'enseignements inégalement valorisés ; le système, devenu moins ouvertement ségrégatif, réalise alors une élimination différée des élèves en difficulté [Euvrard, 1979].

Avant les années soixante, le moment déterminant de la sélection se situait à l'entrée dans l'enseignement secondaire, en sixième. En 1962, quand l'INED commence son étude longitudinale de la scolarité, 45 % des enfants de la promotion étudiée restent dans l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'obligation scolaire et n'entrent pas en sixième. Le taux moyen de 55 % d'entrée en sixième varie de 40 % à 45 % pour les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers jusqu'à 94 % des enfants de cadres supérieurs [INED, 1970]. Quinze ans plus tard, l'accès au lycée, la poursuite d'études en seconde constituent pour les enfants des classes populaires la même rupture que celle réalisée à l'entrée en sixième, avant la prolongation de l'obligation scolaire. Les écarts entre groupes sociaux observés en 1962 à l'entrée en

sixième se sont déplacés à l'entrée en seconde pour les élèves de collège des années soixante-dix (panels d'élèves du ministère de l'Éducation nationale de 1972, 1973 et 1974). Les transformations du système scolaire et la généralisation de l'accès à certains niveaux ont provoqué un déplacement des écarts sociaux de scolarisation au cours du temps. La croissance globale des taux de scolarisation pose le problème du choix de l'indicateur de différenciation sociale pertinent : faut-il continuer à mesurer la réduction des inégalités par l'accès au lycée (puis au bac) alors que l'inégalité s'est déplacée vers l'accès à certaines filières ?

En effet, les recherches qui ont analysé les effets de l'extension de la scolarisation sur la réduction des écarts entre les groupes sociaux montrent que les inégalités de cursus se sont dans une large mesure substituées aux inégalités d'accès et que les différentes filières du bac jouent le rôle différenciateur exercé antérieurement par l'accès au bac.

Antoine Prost a étudié le développement des établissements secondaires de la région d'Orléans entre 1945 et 1990 et, de cette étude fine, il conclut à une relative démocratisation jusqu'au début des années soixante grâce aux politiques scolaires qui développent l'ouverture de collèges d'enseignement général, précédant en cela la demande sociale. Par la suite, le processus de démocratisation a stagné au niveau du lycée du fait de la multiplication des filières inégalement prestigieuses qui ont permis, en particulier, de conserver le caractère sélectif de l'enseignement général. « Le système éducatif français ne se caractérise plus par une hiérarchie d'établissements aux clientèles distinctes et aux débouchés inégaux, mais, dans tous les établissements, par une hiérarchie des filières et des sections qui obéit à des règles communes et assure efficacement le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale » [Prost, 1986, 1992].

Avec d'autres méthodes, d'autres auteurs parviennent aux mêmes constats. M. Duru-Bellat et A. Mingat étudient l'incidence du degré d'ouverture de l'enseignement secondaire sur la réduction des inégalités sociales et concluent que « les changements dans les taux d'accès des différentes catégories sociales sont imputables essentiellement aux effets mécaniques de l'ouverture quantitative du système à de plus grands nombres, et en aucune manière à une amélioration dans le caractère égalitaire des cheminements en son sein » [Duru-Bellat et Mingat, 1992]. La démocratisation des publics des lycées s'accompagne d'une différenciation interne croissante, certains auteurs parlent ainsi d'une « prolétarianisation de la section G » [Mear P. et Merle P, 1992].

Le système scolaire français est sans doute devenu moins brutalement sélectif, mais l'élimination progressive ou la relégation touchent toujours les milieux populaires et les écarts entre groupes sociaux, même s'ils se déplacent, se réduisent peu. Les inégalités n'en sont pas moins vécues, de ce fait, différemment.

L'ouverture du collège puis du lycée aux élèves des milieux populaires a modifié les attentes et l'investissement dans l'école et a pu provoquer des désillusions du fait du jeu de la translation des inégalités et de l'évolution des stratégies de distinction. « Les classes nouvellement venues à l'enseignement secondaire sont portées à en attendre, par le seul fait d'y avoir accès, ce qu'il procurait au temps où elles en étaient pratiquement exclues » [Bourdieu, 1979 a].

On assiste ainsi à une homogénéisation des niveaux d'aspiration en termes de durée de scolarisation et de niveau de diplôme souhaité : 76 % des parents des élèves de collèges, interrogés en 1990, souhaitent que leur enfant poursuive des études jusqu'à vingt ans et plus (enquête complémentaire auprès des familles des élèves du panel 1989). Même si des différences subsistent entre les groupes sociaux, elles sont beaucoup plus faibles que lorsque l'INED posait en 1962 ce même type de question à l'entrée en sixième. Ainsi, l'accès au niveau du baccalauréat devient, dans les années quatre-vingt-dix, la norme scolaire, ce qui dévalorise et marginalise d'autant ceux qui ne pourront l'atteindre.

L'affaiblissement de la sélection dans le secondaire, son caractère différé, entraînent un désarroi, des attentes déçues, des élèves et des familles désorientés parmi ceux qui sont devenus des « exclus de l'intérieur » [Bourdieu et Champagne, 1992]. Les élèves ne sont pas seulement différents en termes de niveau scolaire, mais aussi de distance vis-à-vis des normes de l'école : les écarts entre les élèves se creusent d'autant plus que la sanction de l'échec est moins visible puisque différée, notamment en collège où les passages de classes sont facilités. L'allongement des scolarités peut s'interpréter comme le résultat des politiques éducatives de lutte contre l'échec scolaire (autonomie des établissements et politique de « projet », création des zones d'éducation prioritaires...), c'est aussi le produit de politiques volontaristes : déclin très rapide des effectifs par suppression des classes dans les filières de formation les plus basses et rôle accru des parents d'élèves dans les décisions d'orientation.

Les élèves, selon les établissements, sont ainsi plus ou moins sélectionnés, et des différences de niveaux d'exigence apparais-

sent selon les classes et les établissements. La différenciation des établissements s'accroît alors, sous l'effet conjugué de problèmes extra-scolaires telle la concentration des problèmes sociaux dans certains quartiers, mais aussi scolaires, comme la mise en œuvre de politiques locales et la concurrence entre établissements scolaires (notamment les lycées) : on peut ainsi constater une accentuation de l'homogénéité sociale des collèges des zones les plus défavorisées (par exemple, les collèges des « zones d'éducation prioritaire », depuis la création des ZEP, scolarisent une plus forte proportion d'élèves démunis socialement et scolairement).

Les inégalités sociales de scolarisation en termes d'accès se sent incontestablement réduites, l'allongement de la durée des études en témoigne : le taux de scolarisation des jeunes de dix-huit et dix-neuf ans a augmenté de 32 points en dix ans (82 % à dix-huit ans et 68 % à dix-neuf ans en 1994). Mais avec le développement quantitatif de la scolarisation, les inégalités se sont déplacées et les différences de trajectoires restent très marquées. Les attentes vis-à-vis de l'école sont devenues plus fortes et sans doute plus homogènes, l'évolution des chances d'accès ayant eu un effet égalisateur en banalisant l'entrée au lycée. Mais est-ce que le rendement social des diplômes est, pour chaque groupe social, à la mesure des attentes qui y sont attachées ? Cette question sera évoquée dans le chapitre IV.

3. Inégalités sociales, mais aussi culturelles

Des trajectoires différenciées entre garçons et filles...

L'égalité formelle d'accès à tous les niveaux d'enseignement entre garçons et filles a été réalisée progressivement et tardivement. Depuis, différents indicateurs le montrent, les filles sont, à l'école, « meilleures » que les garçons : elles prennent moins de retard, redoublent moins, sont moins orientées vers les filières les plus dévalorisées, elles accèdent en proportion plus importante au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. On trouve plus de filles que de garçons parmi les bacheliers depuis les années soixante-dix et parmi les étudiants depuis 1980, résultat d'une évolution de la scolarisation des filles observable depuis plusieurs décennies. Parmi les classes d'âge de dix-neuf à vingt et un ans, 28 % des garçons sont encore scolarisés en 1993, et 36 % des filles. Mais si cette même année, plus de la moitié (56 %) des étudiants des universités sont des étudiantes, les filles ne repré-

sentent qu'un élève-ingénieur sur cinq (21 %). Malgré une meilleure réussite scolaire, les filles sont toujours sous-représentées dans les filières les plus prestigieuses et les plus sélectives (tableau IX). Ainsi, la scolarisation des filles peut faire l'objet des mêmes constats que celle des divers groupes sociaux : l'égalité de scolarisation entre garçons et filles est en bonne voie puisque l'égalité d'accès est assurée au niveau du baccalauréat et de l'enseignement supérieur, mais peut-on parler d'égalité des chances puisque les différences demeurent très marquées en termes de trajectoires ?

La croissance de la scolarisation des filles est régulière depuis le début du siècle, mais c'est au moment symbolique où bacheliers et étudiants comptaient autant de filles que de garçons que plusieurs recherches sociologiques ont pris pour objet l'incidence de cette croissance quantitative sur l'évolution des différenciations sexuelles de scolarisation, mais aussi et surtout ont voulu isoler les facteurs explicatifs des inégalités de trajectoires entre filles et garçons [Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot et Establet, 1992].

La sous-représentation des filles dans les filières scientifiques est attribuée par le sens commun, en premier lieu, à l'échec des filles en mathématiques et/ou à leur peu de goût ou d'aptitude pour cette discipline. La suprématie des mathématiques dans le système scolaire français et son rôle sélectif expliqueraient ainsi la présence trop faible des filles dans les filières les plus prestigieuses. Or, on a pu montrer, à partir des résultats à des tests nationaux d'évaluation de compétences, que les écarts de performance en mathématiques entre garçons et filles sont beaucoup plus faibles qu'entre groupes sociaux et qu'entre élèves jeunes et élèves âgés ; les écarts sont également plus faibles qu'en français (où les filles réussissent nettement mieux) et varient selon les niveaux scolaires et les types de compétences évaluées [Baudelot et Establet, 1992].

Le peu de « goût » des filles pour les disciplines scientifiques, s'il ne peut être lié à un échec spécifique, est souvent associé à un conformisme qui les inciterait à maintenir leurs aspirations dans le cadre des stéréotypes sociaux qui les excluent des voies de formation à dominante masculine. Les sources de ce conformisme sont à chercher du côté des modes de socialisation et des pratiques éducatives différenciées de façon précoce qui préparent les filles à leurs rôles familiaux et professionnels traditionnels. Ces orientations préférentielles sont confortées par l'offre de formation dans les filières professionnelles, beaucoup moins diversifiée pour les filles et concentrée sur les métiers du tertiaire. Filles et garçons sont amenés à faire un usage différent de la for-

mation dans la mesure où ils n'attendent pas les mêmes profits de leur investissement éducatif. Mais si la formation des filles a une moindre rentabilité sur le marché de l'emploi, ce gaspillage apparent peut être en fait socialement rentable. En effet, la formation des filles les conduit vers des positions professionnelles moins valorisées, ce qui constitue « au niveau de la société, un compromis acceptable entre des valeurs dominantes en fonction desquelles il serait difficile de refuser l'instruction à des individus sur la base de leur sexe, d'une part, et d'autre part, la nécessité de "contenir" l'instruction des femmes, faute de remettre en cause la répartition actuelle du travail et du pouvoir entre les sexes, tant dans la vie professionnelle que dans la vie familiale » [Duru-Bellat, 1990] (cf. également chapitre IV : « Les filles ne retirent pas de leurs diplômes autant de profits sociaux que les garçons »).

... et entre élèves français et étrangers

Il y a, en 1994, un peu plus d'un million d'élèves recensés comme étrangers dans les écoles, collèges et lycées. Toutefois, les statistiques collectées par le ministère de l'Éducation nationale souffrent dans ce domaine d'une grande imprécision, par une confusion en particulier entre la nationalité de l'élève et celle du père ou responsable de l'enfant. Ces élèves de nationalité (ou d'origine) étrangère représentent un peu plus de 8 % du total des élèves de l'enseignement primaire et secondaire en 1994. Cette proportion a peu évolué depuis dix ans, mais la répartition par nationalité s'est modifiée : parmi les élèves de sixième de la promotion 1980, le groupe majoritaire était constitué par des Portugais ; en 1989, la moitié des étrangers vient des pays du Maghreb et les élèves européens sont beaucoup moins nombreux. Il faut remarquer que les recherches portent le plus souvent sur la scolarité des enfants « étrangers » ou « immigrés » de façon indifférenciée, plutôt que sur des groupes nationaux particuliers, mais en fait sous la notion générique d'immigrés, ce sont la plupart du temps les élèves maghrébins qui font l'objet des recherches. La moyenne de 8 % d'élèves étrangers est peu représentative de la réalité puisque ces élèves sont très inégalement répartis : ils sont presque tous pris en charge par l'enseignement public (à 95 % contre 81 % pour les élèves français) ; leur poids diminue quand on s'élève dans le cursus scolaire : ils représentent 9 % des élèves des écoles, 8 % des élèves de collège, 9 % des élèves des lycées professionnels et un peu moins de 5 % des élèves des lycées généraux et technologiques (et près de 20 % des élèves des filières les plus dépréciées de l'« enseignement spécialisé »). Mais cette

proportion est également très variable selon les régions, les villes, les quartiers et les établissements scolaires.

Leur scolarité est marquée par un échec souvent précoce et irréversible ; ils rencontrent avec acuité tous les problèmes d'adaptation liés à leur distance à la langue et à la culture de l'école. Toutefois, l'absence de proximité avec la culture scolaire est commune à tous les élèves de milieu populaire. La majorité de ces élèves étrangers ou d'origine étrangère est de milieu ouvrier : en 1989, 84 % des élèves étrangers en sixième sont fils d'ouvriers ou d'inactifs contre 38 % des élèves français ; quand leur père est ouvrier, il est bien plus souvent non qualifié ; ils appartiennent pour les deux tiers d'entre eux à une famille de quatre enfants et plus, contre 16 % des élèves français. Les élèves étrangers cumulent donc bien souvent l'ensemble des caractéristiques sociales et culturelles statistiquement associées à l'échec scolaire.

Des études se sont donc attachées à dégager une éventuelle spécificité de l'échec (ou de la réussite) des enfants étrangers en comparant leur scolarité avec celle des élèves français des mêmes milieux sociaux. S'ils sont nés en France, ils connaissent la même relégation vers les filières les plus dévaluées et une aussi forte orientation vers l'enseignement professionnel court que les élèves français de même origine sociale. Parmi les élèves du panel 1980, les étrangers, fils d'ouvriers qualifiés, atteignent un niveau de scolarisation plus élevé que les élèves français fils d'ouvriers non qualifiés. Ainsi la trajectoire scolaire des élèves étrangers nés en France ressemble fort à celle des Français de même milieu social ; quelques indicateurs seraient même à l'avantage des élèves étrangers...

Le même constat avait déjà été fait en 1962 par l'INED : on n'observe pas de différence de taux d'entrée en sixième entre élèves français et étrangers des mêmes catégories socio-professionnelles [Clerc, *in* INED, 1970].

Les élèves étrangers nés hors de France ont une scolarité beaucoup plus perturbée que les autres élèves d'origine ouvrière. Arrivés en France parfois après l'âge d'entrée à l'école primaire, ils accumulent rapidement un retard important sur l'âge théorique : parmi les enfants étrangers nés hors de France et fils d'ouvriers non qualifiés, 23 % arrivent au collège, en 1989, à l'âge normal, contre 51 % des enfants étrangers nés en France, et 56 % des enfants français du même groupe social.

Ces données ne sauraient épuiser la question des difficultés scolaires des enfants d'immigrés, mais elles signalent néanmoins l'importance des facteurs sociaux dans les causes de l'échec. Toutefois, est-ce que la profession des pères des élèves étrangers est

suffisante pour rendre compte de leur position sociale et de leur rapport à l'école ? Zahia Zeroulou a analysé les conditions de la réussite scolaire et universitaire d'enfants issus de l'immigration et mis en évidence le rôle de la trajectoire sociale de la famille et notamment de sa « trajectoire migratoire » : les attentes des familles vis-à-vis de l'école, leur degré d'investissement varient selon l'histoire et la position sociale de la famille dans le pays d'origine aussi bien qu'en France [Zeroulou, 1988].

Si la scolarité des enfants d'immigrés et le processus les conduisant à l'échec ou à la réussite sont toujours l'objet de recherches, les politiques scolaires (ZEP et projets d'établissement) ou urbaines (politique de la ville, délimitation de zones en « développement social urbain ») ont contribué à insérer ces travaux dans des problématiques plus larges, de la jeunesse (les sous-cultures des minorités, les cadres identitaires) et de la relation entre école et intégration ou exclusion ; l'objet de la recherche est alors la relation entre « l'école et l'espace local » [Henriot-Van Zanten, 1990], les immigrés n'étant au centre de ces recherches que du fait de la ségrégation urbaine.

Disparités géographiques et régionales

L'étude longitudinale de l'INED de 1962 avait signalé l'importance des différences de scolarisation entre ville et campagne : 42 % des enfants habitant une zone rurale entraient en sixième, 64 % de ceux de grandes villes et 72 % de ceux de l'agglomération parisienne. Or, les seules différences de réussite scolaire ne suffisent pas à expliquer ces écarts, il faut également tenir compte de niveaux d'aspiration plus modestes des familles rurales confortées par l'avis des instituteurs. Trente ans après cette enquête, les mêmes observations peuvent être renouvelées. En 1962, l'entrée en sixième est en forte progression, mais n'est pas encore banalisée dans les milieux populaires et encore moins dans les familles rurales ; au début des années quatre-vingt-dix, alors que l'entrée en seconde au lycée se diffuse très rapidement, les élèves ruraux accèdent moins que les élèves urbains au second cycle long général et ce, à réussite scolaire comparable : ils sont en moyenne plus souvent orientés dans l'enseignement professionnel (BEP) et technologique (baccalauréat F, BTS, IUT).

Toutefois, la scolarité des enfants d'agriculteurs (qui ne forment plus le groupe social majoritaire en zone rurale) s'est beaucoup transformée au cours des trente dernières années et leur cursus est proche, désormais, de ceux des enfants d'employés, de contre-maîtres ou d'artisans et commerçants (tableaux VI et XI). Mais

pour interpréter cette évolution, il faut tenir compte des transformations de l'agriculture sur cette période : la population agricole n'a plus les mêmes caractéristiques économiques, sociales et culturelles que dans les années soixante.

Les enfants de milieu rural ont longtemps pâti de répartitions géographiques inégales d'équipements scolaires, notamment d'écoles maternelles. D'une manière générale, tout au long de la scolarité, les cheminements des enfants de milieu rural se singularisent. Leurs cursus sont en effet affectés par les effets combinés de la distance tant géographique que culturelle à l'institution scolaire [Jégouzo et Brangeon, 1976].

La dominante plus ou moins rurale ou urbaine des régions est une des composantes des disparités régionales de scolarisation, mais ne peut, à elle seule, en rendre compte. Les différences de composition de la population active entre les régions n'épuisent pas non plus ces disparités [Darbel, *in* RFS, 1967].

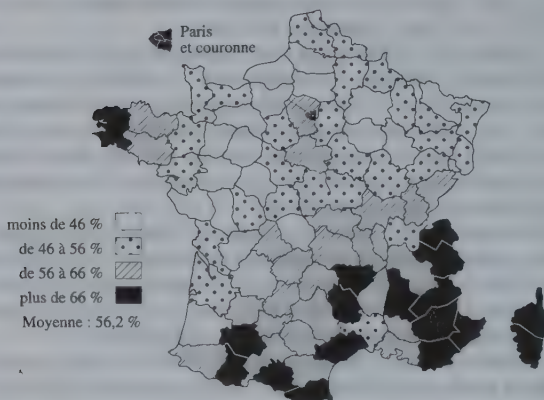
Les caractéristiques régionales de scolarisation ont toujours été marquées, mais ont évolué dans le temps et les classements se sont même inversés : au XIX^e siècle, la carte de l'alphabétisation fait apparaître un clivage entre une France industrielle du Nord alphabétisée et une France rurale du Sud et de l'Ouest restée à l'écart du développement de la scolarisation. Puis cette carte s'inverse pendant près de cinquante ans, entre 1930 et 1980, avec une zone de forte scolarisation comprenant l'ensemble des régions du sud de la Loire s'opposant à une France du Nord et de l'Est moins scolarisée, avec les exceptions notables de la Bretagne et de la région parisienne.

Pendant une longue période, on a donc pu constater des spécificités devenues des traditions régionales de scolarisation qui retentissent sur la nature et le développement de l'offre de formation et contribuent par là à la permanence et à la forte inertie de ces inégalités régionales.

Toutefois, ces classements vont être modifiés par les politiques volontaristes au début des années quatre-vingt-dix (cartes 1 et 2). D'une part, les écarts de scolarisation entre les régions sont moins marqués ; d'autre part, les classements sont moins stables et sont affectés par des politiques académiques, traductions locales des politiques nationales : par exemple, décisions de suppression plus ou moins rapide des formations aux CAP, directives facilitant le passage en seconde ou effets des lois de décentralisation sur le développement de politiques locales à travers les schémas régionaux de formation.

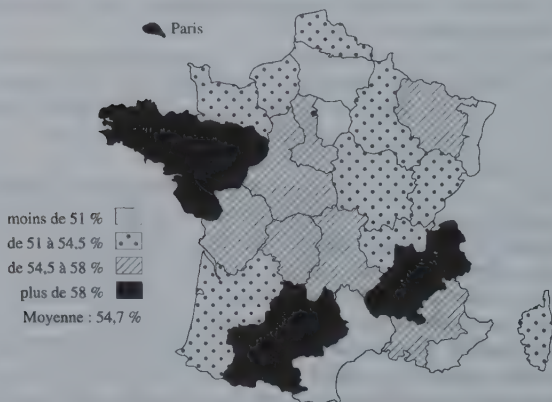
Depuis 1990, l'augmentation de l'accès au niveau du baccalauréat est très forte dans les régions qui étaient les plus « en

CARTE 1. — TAUX DE SCOLARISATION EN SIXIÈME PAR DÉPARTEMENT
EN 1962-1963



Source : MEN/DEP, *Géographie de l'école*, n° 3, février 1995.

CARTE 2. — PROPORTION DE BACHELIERS PAR GÉNÉRATION
SELON LES ACADÉMIES EN 1993



Définition : proportion de bacheliers dans une génération : voir note de lecture du tableau II.

Source : MEN/DEP, *Géographie de l'école*, n° 3, février 1995.

retard », les moins scolarisées, grâce à un développement très rapide de l'enseignement technologique et professionnel. Les académies les mieux placées pour l'obtention du baccalauréat par génération sont Rennes, Paris, Toulouse, Nantes et Grenoble avec des taux compris entre 58 % et 65 % ; à l'opposé, se trouvent les académies de Montpellier, Amiens, Strasbourg et Créteil (entre 46 % et 51 %). Les disparités régionales sont mesurées ici au niveau de l'académie, elles seraient d'une toute autre ampleur à des échelons géographiques plus fins.

Ces inégalités de scolarisation, en partie liées aux caractéristiques sociales des populations, vont elles-mêmes contribuer aux différenciations sociales des cursus scolaires dans la mesure où les élèves seront d'autant plus affectés par ces inégalités géographiques et régionales qu'ils seront de milieu populaire, les différences de cursus entre élèves de milieux favorisés et de régions différentes étant, elles, beaucoup moins marquées.

III / Les analyses des inégalités sociales de scolarisation

Les bases de données statistiques permettent d'établir le constat et de mesurer l'évolution des inégalités sociales de scolarisation observables dès le début et tout au long du cursus. S'appuyant sur ces données, de nombreux travaux sociologiques cherchent à identifier l'origine de ces inégalités. Les disparités de trajectoires scolaires sont l'effet d'un ensemble de facteurs dont le poids respectif est difficile à isoler : tout d'abord, elles traduisent les inégalités sociales de réussite, d'acquisition et de progression ; celles-ci résultent d'inégalités présentes au sein des familles. De ce fait, les enfants abordent l'école avec des prérequis inégaux. Enfin, d'autres sources d'inégalité peuvent être identifiées au sein même de l'école, liées à son mode d'organisation et de fonctionnement.

1. Les inégalités de réussite

A plusieurs reprises, psychologues, statisticiens, démographes et sociologues se sont associés, dans le cadre de l'INED et de l'Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle (INETOP), pour étudier « le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire ». Une première étude a été réalisée en 1944 et reprise en 1965 auprès de 100 000 élèves de six à quatorze ans ¹. L'enquête se situait dans la période de l'« explosion scolaire » et l'objectif était de dénombrer les enfants qui présentaient des difficultés à s'adapter à l'enseignement normal, d'analyser les facteurs qui agissent sur le développement intellectuel et la réussite scolaire. Parmi les abondants résultats de ces travaux, il faut rete-

1. Cf. *Travaux et Documents de l'INED*, n° 54, 1969, et n° 64, 1973, Paris, PUF.

nir une forte corrélation entre la mesure du niveau intellectuel et l'origine sociale des enfants dont les écarts se creusent avec l'âge, des différences entre groupes sociaux plus accentuées sur les épreuves verbales du test ou sur celles qui font appel à des connaissances scolaires, enfin, une liaison étroite entre le « niveau intellectuel » mesuré par le test et la valeur scolaire de l'élève évaluée par l'enseignant.

Ces dernières constatations, en particulier, ont suscité les critiques les plus fortes et une mise en question des mesures de l'intelligence. Les tests de niveau intellectuel, qui tendent à justifier les difficultés scolaires des élèves de milieu populaire par leurs capacités intellectuelles plus réduites, ne reproduisent que le constat d'inégalités sociales d'acquisition et de rapport à l'école. La situation de test s'inscrit dans un rapport social que les enfants des différents milieux abordent avec plus ou moins d'aisance ; de plus, le contenu des épreuves est très lié aux apprentissages scolaires [Tort, 1974].

Une différenciation précoce des acquisitions

Ainsi, les inégalités de parcours scolaire reflètent en partie les différences d'acquisition et de progression selon les milieux sociaux. L'enquête longitudinale de l'INED de 1962 en avait déjà établi le constat statistique. Les appréciations des instituteurs de CM2 sur la valeur scolaire des élèves étaient analysées en relation avec la décision d'orientation en sixième. La proportion d'élèves jugés excellents ou bons diminue fortement entre fils de cadres et fils d'ouvriers. Cependant, ce constat reposait sur une note donnée par le maître, qui pouvait être entachée de subjectivité et varier selon le niveau d'exigence dans la classe et dans l'école.

Depuis 1989, l'évaluation des connaissances en français et en mathématiques de l'ensemble des élèves de CE2 et de sixième, réalisée par le ministère de l'Éducation nationale, s'appuie sur des épreuves standardisées. Elle confirme la liaison forte entre réussite et milieu social et dégage les profils types du « bon » et du « mauvais » élève : en 1990, 33 % des élèves de CE2 ont de très bons résultats dans les deux disciplines évaluées ; ce sont plutôt des filles, d'une famille de deux enfants, où le père est cadre supérieur et où la mère travaille dans une profession intermédiaire ; à l'opposé, 7 % d'élèves ont de très faibles résultats en français et en mathématiques ; ce sont en moyenne des garçons, qui ont redoublé le CP, dont le père est ouvrier ou inactif et la mère au foyer avec une famille nombreuse. L'âge de l'élève et son origine sociale sont les deux variables, fortement corrélées, qui statisti-

quement rendent compte de la dispersion des résultats scolaires mesurés par ces évaluations nationales.

Les statistiques scolaires ont mis en évidence le lien très puissant entre milieu social et réussite scolaire. Il reste à comprendre les processus complexes qui constituent ce lien. La réussite scolaire n'est pas uniquement faite de la maîtrise de connaissances scolaires. Le « bon élève » n'est-il pas aussi celui qui sait répondre aux multiples attentes de l'école, qui ne sont pas toujours explicites et peuvent requérir des savoirs acquis hors de l'école à transposer et à adapter ?

2. L'héritage familial

La catégorie socio-professionnelle du père est l'indicateur du milieu social le plus couramment utilisé, mais la relation avec la réussite scolaire est plus forte avec le niveau d'études des parents et singulièrement de la mère. Ce constat suggère le rôle déterminant du niveau culturel de la famille dans l'interprétation des inégalités de réussite et de trajectoire scolaires. Les sociologues se sont donc attachés à décrire et comprendre les processus en jeu au sein des familles.

La réussite scolaire dépend du degré d'adéquation de la culture acquise dans le milieu familial avec celle que diffuse le système scolaire. Pour rendre compte du processus qui lie le milieu social et la réussite scolaire, P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont construit la notion d'« héritage culturel ». Élaborée à partir de bases empiriques, enquêtes et observations, leur théorie est que l'école reproduit les inégalités sociales sous forme d'inégalités scolaires résultant des différences d'héritage culturel.

Le capital culturel

Dans *Les Héritiers* (1964) puis dans *La Reproduction* (1970), P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont montré par quels processus le système scolaire exerçait un rôle de sélection sociale aux dépens des classes populaires. Les étudiants issus des classes aisées bénéficient de privilèges sociaux qui favorisent leur réussite. Ce sont surtout les aspects culturels de cet « héritage » qui sont les plus déterminants. Le système scolaire disposant d'une autonomie relative, les propriétés sociales des « héritiers », en particulier leur « capital culturel » (qui leur ouvre les voies de la réussite scolaire), sont transformées par l'école en titres scolaires, contribuant ainsi à masquer la reproduction des rapports sociaux de domina-

tion. L'école remplit sa fonction de légitimation en transformant des inégalités sociales en inégalités présentées comme naturelles (de dons, d'aptitudes, de goûts).

Parmi les indicateurs de ces inégalités culturelles, le niveau de diplôme des parents est le plus souvent utilisé, mais le niveau culturel des ascendants et de la famille étendue est également à prendre en compte (P. Bourdieu parlera alors des différences d'« ancienneté du capital »). Ces privilèges culturels peuvent se traduire également par un niveau inégal d'information sur l'école et son fonctionnement (informations d'autant plus nécessaires que les principes de différenciation de la scolarisation sont plus flous), et par des inégalités liées aux lieux de résidence qui procurent des avantages culturels et des stimulations différentes. Cet « héritage culturel » dont bénéficient les élèves issus des classes dominantes est constitué de savoirs, mais également de manières, de savoir-faire, de goûts, de rapport à l'école et à la culture, c'est-à-dire d'un ensemble d'attitudes que le sens commun met au compte d'aptitudes naturelles et de dons. Les enfants des classes dominantes ont pu acquérir dans leur famille une familiarité avec la culture (y compris avec la culture qui n'est pas enseignée à l'école) et une aptitude au maniement de la langue reconnue par l'école. Bourdieu a pu dire, en s'appuyant notamment sur les travaux de Basil Bernstein, que la langue utilisée par l'école n'est la langue maternelle que des classes cultivées [Bernstein, 1975] (cf. chapitre VI). Pour systématiser ces analyses, Bourdieu a proposé le concept de « capital culturel » en le décomposant en trois dimensions [Bourdieu, 1979 b] :

— le capital culturel peut exister « à l'état incorporé » c'est-à-dire sous forme de « dispositions durables de l'organisme », tels la présentation de soi, les manières, le langage, le rapport à l'école et à la culture ;

— « à l'état objectivé sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments »..., mais il ne suffit pas de transmettre ces biens, il faut aussi transmettre la manière de s'en servir ;

— enfin, le capital culturel a une « forme institutionnalisée », c'est-à-dire garantie par l'institution scolaire sous forme de diplômes. Cette forme de capital culturel est directement convertible en capital économique par le biais du marché du travail. Mais, là encore, la détention d'un titre scolaire ne garantit pas l'accès à une position déterminée, il faut aussi savoir en faire bon usage, savoir le placer. L'explosion scolaire et le chômage, en accentuant la concurrence entre détenteurs de titres scolaires, rendent d'autant plus nécessaire le recours à d'autres formes de capital culturel

(mais aussi social et économique) pour élaborer une stratégie de placement d'un diplôme ou une stratégie de reconversion [Bourdieu, 1979 a].

Les inégalités sociales de réussite scolaire et de cursus résultent des inégalités de répartition du capital culturel, médiatisées par les dispositions individuelles socialement déterminées : l'« habitus ». Selon P. Bourdieu, l'« habitus » est le « système de dispositions durables » acquis par l'individu au cours du processus de socialisation, c'est le principe qui structure les représentations et les conduites des agents sociaux. L'habitus permet, par exemple, aux individus d'ajuster leurs niveaux d'aspiration aux chances objectives de réussite d'un projet scolaire et professionnel [Bourdieu, 1974].

Les pratiques éducatives des familles

Pour Jacques Lautrey, les biais culturels inhérents à l'évaluation des capacités intellectuelles ne suffisent pas à expliquer les différences observées entre enfants de milieux sociaux différents. Les inégalités sociales de scolarisation commencent à se construire dans les familles, par le biais de principes éducatifs, de systèmes d'attitudes et de valeurs différents.

L'environnement familial est diversement structuré, ces différences sont liées à l'appartenance sociale et ont un impact sur le développement cognitif des enfants. Les familles de milieu populaire ont plus souvent une « forme de structuration rigide » où les relations parents-enfants se font plutôt sur le mode de l'autorité, où le respect de règles immuables est privilégié. Ce sont les contraintes liées à la position sociale et aux conditions de vie qui imposent ces règles rigides pour préserver l'équilibre dans les interactions entre les membres de la famille et entre la famille et la société. A l'opposé, les conditions de vie moins contraignantes, dans les milieux plus aisés, permettent une structuration familiale plus souple, des relations de coopération entre adultes et enfants et des règles modulables en fonction des circonstances. Ce type d'environnement familial, les systèmes de valeurs et les pratiques éducatives qui y sont liées, est associé à de meilleures performances des enfants. Le style éducatif souple ne met pas au premier plan l'obéissance et la soumission aux adultes, mais favorise le développement de la curiosité et de l'esprit critique et valorise l'activité propre de l'enfant, ensemble de conditions favorables aux activités de connaissance fondées sur l'initiative et l'invention.

Ainsi, selon Jacques Lautrey, l'environnement familial et les

comportements éducatifs interviennent dans les processus mêmes de construction des structures cognitives. Ils ont une contribution majeure dans les différenciations sociales de réussite scolaire et se cumulent avec les inégalités de familiarisation avec les contenus culturels [Lautrey, 1980].

Par la famille se transmettent des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des valeurs qui ont un rôle dans la réussite scolaire. Le « style éducatif » prédominant dans les familles populaires, leur système de valeurs et leur langage ne favorisent pas l'adaptation aux normes scolaires et la réussite des apprentissages.

L'investissement dans la scolarité et les rapports à l'école

Certes, les enfants arrivent à l'école avec des atouts inégaux et des conditions de socialisation plus ou moins favorables, mais des chercheurs se sont attachés à rendre compte non seulement des échecs, mais également des réussites des enfants de milieu populaire et à identifier les conditions éducatives favorables à la réussite dans ces milieux. Des sociologues ont voulu réagir face à des approches qui décrivent les rapports des classes populaires à l'école en termes de déficit, de carences éducatives, de langage pauvre, de manque d'ambition et de « handicap socio-culturel ».

Les réussites scolaires « paradoxales » d'enfants de milieu défavorisé supposent, dans la plupart des familles, une forte mobilisation autour d'un projet scolaire pour l'enfant. Ainsi, Jean-Pierre Terrail analyse « quelques histoires de transfuges » d'origine ouvrière et montre que, dans ces familles populaires où un enfant a réussi, il existe un projet qui trouve son origine dans une ambition de promotion sociale, d'émancipation par rapport à la condition socialement dévalorisée des parents ou dans un désir d'ouverture des possibilités de choix professionnels ou culturels. Cette ambition n'est pas toujours portée par les parents, l'enfant lui-même peut être à l'origine de cette obstination à réussir et concevoir le projet de « s'en sortir », né de la souffrance ressentie de la situation familiale. Cette scolarité réussie débute toujours par des années d'école primaire heureuses qui ont permis d'établir une relation favorable avec l'institution scolaire. Pour ces enfants, l'attitude des maîtres et leurs encouragements sont déterminants. Mais, étrangers à la culture dispensée par l'école, ils doivent en retour subir le choc de la rupture avec le milieu d'origine : « Pour-suivant leurs études, ils réalisent le désir des parents, mais en faisant tout pour ne pas être ce qu'ils sont... » Les rapports à l'école ne se construisent pas uniquement dans une famille, ils se comprennent aussi en référence avec les comportements et les atti-

tudes de l'ensemble d'un groupe social et à travers l'histoire scolaire de ce groupe. Les transformations du rapport à l'école des familles ouvrières s'inscrivent dans le processus global des changements du mode de vie des ouvriers. La priorité à l'acquisition d'un métier, privilégiée dans la culture ouvrière traditionnelle, fait place, à partir des années quatre-vingt, à une forte mobilisation autour de la scolarité [Terrail, 1990]. Les ouvriers ont pris conscience de « la centralité de l'enjeu scolaire sans pour autant que les capacités réelles de s'en saisir [...] se soient améliorées », amenant un malaise et une « désorientation » [Queiroz, 1992] chez les plus démunis d'entre eux.

Les relations des familles populaires (urbaines ou rurales) avec l'école sont affectées par la perception qu'elles ont des changements du système éducatif. Elles peuvent exprimer une nostalgie d'un passé idéalisé (évoquant la discipline, le sérieux de « leur » école primaire), ou bien se montrer déconcertées devant le fonctionnement actuel du système secondaire qu'elles connaissent mal et dont elles n'ont pas l'expérience. Leur discours sur l'école peut encore traduire leur confiance aveugle envers une institution dont elles attendent la promotion sociale de leurs enfants. Les familles populaires ont, pour la plupart, une image positive de l'école, mais cette confiance est fragile et peut être remise en cause par leur expérience des difficultés et de l'échec scolaires [Henriot-Van Zanten, 1990].

Il n'existe pas un seul type de rapport entre familles populaires et école. Les attitudes sont différenciées, et vont de la confiance à la méfiance en passant par la soumission. Dominique Glasman, à l'occasion d'une enquête sur les actions de soutien scolaire hors école dans des quartiers populaires, met en question les représentations des familles « défavorisées » et leurs relations avec l'école. Les familles ont, à l'égard de l'institution scolaire, une attitude et des attentes qui varient selon leur trajectoire sociale. Celles qui sont les plus marginalisées socialement expriment la même méfiance qu'envers l'ensemble des institutions comme la justice, la police ou le patronat avec lesquelles elles entretiennent des rapports conflictuels. Elles s'impliquent peu dans la scolarité, ne répondent pas aux sollicitations de l'école, n'envisagent pas d'avenir scolaire précis... A l'opposé, les familles populaires dont la situation sociale est moins dégradée (emploi et situation familiale stables) attendent beaucoup de l'école, s'investissent dans le suivi du travail scolaire et envisagent un avenir scolaire à leurs enfants.

Zahia Zeroulou a également montré les différences de mobilisation familiale autour de l'école dans les familles immigrées et

le rôle de la réussite scolaire des enfants dans la constitution d'une identité familiale positive [Zeroulou, 1988]. Les politiques de lutte contre l'échec scolaire, en particulier dans les ZEP, insistent sur l'importance de l'implication des familles en laissant supposer que ces familles (considérées comme un ensemble indifférencié) n'investissent pas dans la scolarité de leurs enfants : « Le modèle d'investissement sur l'enfant qui est celui des classes moyennes est un modèle auquel toutes les fractions des couches populaires n'adhèrent pas nécessairement. C'est pourtant bien à l'adoption de ce modèle que les engage le "prosélytisme scolaire" des classes moyennes représentées par les enseignants d'un côté et les travailleurs sociaux de l'autre » [Glasman et *al.*, 1992].

Les différences d'investissement dans la scolarité peuvent se traduire dans l'intensité et les formes de soutien, de suivi ou d'accompagnement assurés par la famille. Il ne s'agit pas uniquement de l'aide pédagogique, tributaire des niveaux de compétence de la famille ou de cours particuliers, mais aussi de l'attention et de la surveillance quotidienne qui témoignent de l'intérêt ou même de la mobilisation familiale autour de la réussite scolaire. Ce suivi de la scolarité est le plus souvent assuré par la mère, mais aussi par une personne de la fratrie ou de la famille étendue dans les familles immigrées [Léger et Tripier, 1986].

Les stratégies individuelles

Les sociologues qui se rattachent au courant théorique de l'« individualisme méthodologique », autour de Raymond Boudon, s'opposent aux interprétations « macrosociales » du fonctionnement de l'école. Pour ces chercheurs, les causes des inégalités sociales de scolarisation sont à rechercher auprès des acteurs eux-mêmes. Ces inégalités sont le résultat de l'agrégation de stratégies individuelles d'acteurs poursuivant leurs propres intérêts. Les différences d'orientation dans le cursus scolaire sont la traduction des différents comportements individuels. A chaque étape du cursus scolaire, les familles ou les élèves font un choix, s'engagent dans une stratégie d'investissement. L'individu oriente sa décision à partir de l'analyse qu'il fait du bénéfice escompté et des coûts anticipés. Si les facteurs sociaux et culturels ont un rôle dans l'élaboration de la décision individuelle, l'institution scolaire est en partie construite par les individus qui, par leurs choix agrégés, contribuent à la transformer. Mais, dans de nombreux cas, les comportements et les décisions des individus entrent en conflit avec ceux des autres acteurs placés dans la même situation, l'agrég-

gation de ces actions individuellement rationnelles pouvant alors avoir des « effets pervers », c'est-à-dire des résultats contraires aux intentions [Boudon, 1973].

3. Le contexte de scolarisation

Les trajectoires scolaires ne sont pas seulement le reflet des niveaux inégaux d'acquisition résultant des inégalités de répartition de privilèges culturels et d'investissement éducatif des familles. Alain Girard, par l'enquête longitudinale de l'INED, avait montré que la décision d'orientation à l'issue du CM2 ne s'expliquait qu'en partie par les différences de valeur scolaire des élèves. A niveau égal, l'élève aura une carrière différente selon qu'il vit à la ville ou à la campagne, selon les ambitions de sa famille, mais aussi selon l'opinion de l'instituteur sur ses chances de réussite. Les inégalités sociales de scolarisation ne se construisent pas seulement dans les familles, mais également à l'intérieur des établissements et des classes : les évaluations du niveau des élèves varient selon les enseignants, les classes et les établissements, les modalités de sélection des élèves au moment de l'orientation connaissant de grandes disparités selon les établissements.

L'établissement et ses « effets »

Paradoxalement, c'est avec la création du collège unique et l'uniformisation du premier cycle secondaire qu'est apparue, en France, la problématique de l'« effet établissement ». Dans la préface d'un des premiers ouvrages sur ce thème, publié en 1981, Michel Crozier écrivait : « On a presque l'impression qu'à la diversité inégalitaire ancienne, fondée sur les différents ordres d'enseignement, s'est substituée une diversité davantage centrée sur l'établissement, son insertion dans un milieu et sa politique. » Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie des organisations ; les établissements scolaires — ici, les collèges — sont étudiés en tant qu'organisations qui ont chacune leur propre mode de fonctionnement avec des types particuliers de relations entre les enseignants et de style de direction [Paty, 1981]. Il apparaît alors que les établissements scolaires ont une efficacité propre, indépendamment des caractéristiques scolaires et sociales de leur public. A partir des années quatre-vingt va alors se développer un courant de recherches sur les établissements et les processus de différenciation liés à la scolarisation dans un établissement donné.

Le fonctionnement de l'établissement. — L'établissement scolaire est une organisation qui a ses spécificités de fonctionnement ; c'est également un lieu où sont mis en œuvre les objectifs nationaux assignés à l'éducation. Là sont confrontées des « politiques d'institution et les pratiques des acteurs », comme l'annonce un ouvrage réunissant des contributions de sociologues suisses et français sur ce thème [Perrenoud et Montandon éd., 1988].

Différentes logiques d'action peuvent se développer et même s'affronter dans les établissements : recherche de l'équité, de l'épanouissement de l'enfant, de la performance ou de la concurrence entre des établissements sur le modèle de l'entreprise. Localement, dans chaque établissement, ces logiques entrent en conflit et doivent se concilier pour que l'établissement fonctionne ; entre les différents acteurs doit se construire l'accord sur un principe qui va justifier les décisions et les politiques d'orientation des élèves [Derouet, 1992].

De nombreuses recherches ont mis en évidence les différences d'acquisition, de progression et de trajectoire dans des établissements comparables. Cependant, étant donné le nombre de facteurs en jeu, il est difficile de déduire de ces travaux les caractéristiques communes des établissements « performants » qui constitueraient un modèle d'« école efficace » pour des élèves de différents milieux sociaux. Il reste, en particulier, à élucider les composantes du « climat » d'un établissement, favorable à la réussite.

Des établissements inégalement sélectifs. — Chaque établissement produit des effets différents sur les résultats scolaires et les modalités de sélection. Une recherche sur les processus d'orientation dans les collèges de l'académie de Dijon a montré que le contexte de scolarisation jouait un rôle dans la modulation des différences sociales initiales de réussite [Duru-Bellat, 1988]. Des élèves de même milieu social et de même niveau scolaire initial progressent différemment selon le collège où ils sont scolarisés. Ils sont diversement évalués et orientés par les enseignants selon le public accueilli dans le collège, les enseignants étant d'autant plus « sévères » que le collège scolarise plutôt en moyenne de bons élèves d'origine sociale aisée.

Au-delà des disparités géographiques et régionales dans les inégalités de parcours scolaires (cf. chapitre II), l'orientation des élèves dépend des politiques d'établissement, mais les choix des familles et les décisions d'orientation tiennent compte également de l'offre de formation et des capacités d'accueil locales dont vont pâtir en premier lieu les élèves ruraux. L'offre d'enseignement joue un rôle dans la construction de l'avenir scolaire envisageable,

les élèves de milieu populaire étant plus affectés par ces disparités d'offre.

Public ou privé

Les établissements scolaires forment un marché où certains groupes sociaux sauront être des clients avertis, certains parents devenant, d'après la formule de Robert Ballion, des « consommateurs d'école » [1982]. Le recours à l'enseignement privé peut être un élément des stratégies éducatives familiales, même en milieu populaire. En moyenne, un élève sur cinq est dans un établissement privé dans l'enseignement secondaire (cf. p. 26), mais cette proportion ne reflète que partiellement l'importance du choix du privé puisqu'elle néglige les aller et retour entre les deux secteurs. En fait, sur toute une scolarité primaire et secondaire, on a pu estimer, d'après les données des panels d'élèves de 1972, 1973 et 1974, à plus du tiers de l'ensemble des élèves ceux qui ont fréquenté une classe de l'enseignement privé à un moment au moins de leur scolarité, sur une période plus ou moins longue. Parmi les usagers du privé, les plus nombreux sont « les clients de passage ». Les transferts depuis le public concernent des élèves en difficulté, en retard par rapport à l'âge normal, et ce recours est diversement utilisé selon les milieux sociaux. Les « clients fidèles du privé » et ceux qui s'en serviront le plus en cas de difficulté dans le public se recrutent dans les mêmes groupes sociaux : les agriculteurs, les cadres supérieurs et professions libérales et les chefs d'entreprise [Langouet et Léger, 1991]. Les auteurs analysent l'efficacité comparée du public et du privé en prenant comme indicateur la capacité de chaque secteur à conduire ses élèves jusqu'en terminale. Parmi les élèves entrés en sixième au début des années soixante-dix, 21,7 % de ceux qui ont fait toute leur scolarité dans le public ont obtenu le baccalauréat contre 28 % de ceux du privé. La population socialement plus sélectionnée dans le privé explique en partie cet écart, mais si l'on considère les probabilités d'obtention du baccalauréat pour les mêmes groupes sociaux selon le secteur, les auteurs constatent que les enfants d'agriculteurs pâtiennent d'une scolarité dans le privé, que pour les cadres supérieurs il y a peu d'écart, tandis que les enfants d'employés et d'ouvriers sont moins éliminés en cours d'études et atteignent plus fréquemment le baccalauréat dans le privé que dans le public. Un prolongement de la recherche est envisagé pour dépasser le constat statistique et conclure sur l'« efficacité » relative de chaque secteur et sa capacité à faire réussir les élèves d'origine populaire. En effet, au-delà de la simi-

litude de classement dans la nomenclature des catégories socio-professionnelles, les enfants d'ouvriers du public et du privé sont-ils les mêmes ? Tout d'abord, les enfants d'ouvriers d'origine étrangère sont en majorité scolarisés dans le public. Mais surtout, la décision, associée à un investissement financier, d'inscrire un enfant dans le privé suggère que la famille est motivée, porteuse d'un projet scolaire, qu'il existe une forte mobilisation, c'est-à-dire un ensemble de conditions favorables à la réussite de l'enfant.

Différenciation et « choix » des établissements

Les différences entre les établissements ne sont pas nouvelles ; dans les années 1960, le lycée traditionnel de centre-ville était déjà bien éloigné du nouveau lycée accueillant des élèves de banlieue. Mais ce qui change depuis le début des années quatre-vingt-dix, c'est que cette différenciation est rendue plus visible par le jeu d'un ensemble de choix politiques, qui demandent la prise en charge par l'établissement des problèmes soulevés par la scolarisation de masse et l'incite à se créer une identité propre. Les écarts entre établissements ont, de plus, tendance à s'accroître avec, d'un côté, les établissements protégés d'une intrusion trop importante des nouveaux venus et, de l'autre, ceux qui concentrent les difficultés de prise en charge des plus démunis [Broccolichi et Œuvrard, 1993].

Les expériences d'assouplissement de la carte scolaire ont abouti, en 1992, à étendre à la moitié des collèges publics (et un quart des lycées) les zones où les familles ont le choix entre plusieurs établissements. Plusieurs études sur ces expériences ont mis en évidence les déterminants des conduites de choix des familles et ont signalé les conséquences de ces mesures sur la différenciation croissante des établissements (compte rendu dans Ballion [1991]).

Tous les groupes sociaux ne profitent pas également des possibilités de choix qui sont théoriquement offertes. Ainsi, au moment où l'expérience a démarré, 11 % des familles, en moyenne, usaient de cette faculté de choix d'un collège. Parmi les demandeurs de dérogation, les plus représentés sont tout d'abord les enseignants ; ils en perçoivent l'intérêt et ils ont l'information nécessaire sur les procédures à suivre et sur les ressources du « marché local » ; viennent ensuite les employés et les cadres supérieurs (autres que professeurs). Les employés sont demandeurs parce que leurs lieux de résidence excentrés les conduisent à n'être pas affectés dans les collèges de centre-ville

les mieux cotés ; en outre, ils partagent souvent avec les classes moyennes un fort investissement dans la réussite scolaire de leurs enfants. Mais ils sont les plus fréquemment déboutés de leur demande de changement parce qu'ils ont plus tendance à la présenter de façon irrecevable pour l'administration. Ils mettent en avant, par exemple, la mauvaise réputation ou fréquentation du collège qu'ils refusent, alors que d'autres familles sauront présenter des motifs acceptables, d'ordre scolaire, tel le choix d'une langue non enseignée dans le collège du quartier.

Les parents d'élèves les mieux informés et dont les attentes sont fortes cherchent le « bon » établissement, la « bonne » classe pour leurs enfants, sans disposer pour autant de l'information objective nécessaire pour faire ce choix. Ils reprennent le plus souvent la représentation dominante de leur groupe social sur les établissements voisins qui constituent l'univers des choix possibles. Ces représentations sont élaborées à partir d'indicateurs frustes sur les caractéristiques sociales des élèves qui fréquentent l'établissement, de rumeurs sur des événements quelquefois exagérés (violences, dégradations, drogues...) et sur les performances scolaires des élèves de l'établissement publiées dans la presse.

L'étude des flux d'élèves provoqués par ces possibilités de choix illustre une tendance qui vaut sans doute pour l'ensemble des établissements (« déssectorisés » ou non) : les changements d'établissement conduisent à renforcer les caractéristiques initiales des collèges ou des lycées. Ils amènent des « bons » élèves là où ils sont déjà en forte proportion et, inversement, permettent aux élèves les moins en échec de fuir les collèges et les lycées où se concentrent les difficultés.

IV / Des trajectoires scolaires aux trajectoires sociales

Dans les années soixante et soixante-dix, le développement de la scolarisation secondaire, l'augmentation du nombre des étudiants, la diversification des filières dans l'enseignement technique et professionnel suscitent des interrogations qui portent sur la relation entre la formation, scolaire et universitaire, et l'utilisation des diplômes sur le marché de l'emploi. La question posée est celle de la rentabilité des diplômes et de leur rôle protecteur contre le chômage. En effet, après une période d'optimisme pendant laquelle un lien positif est établi dans les discours officiels entre la croissance économique et celle de la population étudiante, les premiers signes de la crise, à partir de 1973, réactivent dans l'opinion et chez les étudiants eux-mêmes la crainte du déclassement social et du « chômage des diplômés » [Baudelot, Benoit, Cukrowicz et Establet, 1981]. Afin de réunir des données chiffrées qui permettent d'appréhender de manière objective la « valeur » des études sur le marché de l'emploi, des sociologues choisissent pour terrain d'enquête leurs propres universités et s'attachent à suivre des cohortes d'étudiants depuis leur entrée dans l'enseignement supérieur jusqu'à leur insertion dans la vie professionnelle.

A partir de 1976, avec l'aggravation du chômage et des problèmes économiques et sociaux, l'interrogation se déplace et le champ de la réflexion s'élargit. La relation entre le niveau de formation et l'expérience du sous-emploi constitue désormais la préoccupation majeure, d'autant plus qu'on est en face d'une situation paradoxale : l'école semble avoir accompli sa mission, la proportion des jeunes sortant du système scolaire sans diplôme a diminué entre 1973 et 1980, ceux qui obtiennent un baccalauréat ou un titre universitaire ont vu leurs effectifs progresser (tableau XIII). Comment expliquer dans ce contexte les difficultés

TABLEAU XIII. — RÉPARTITION DES SORTIES DU SYSTÈME ÉDUCATIF
PAR NIVEAU

	1973	1980	1990	1992
Effectif total	835 200	832 200	789 700	827 400
	100 %	100 %	100 %	100 %
Niveaux I, II, III (Deug et plus)	15,9	19,3	31,3	32,7
Niveau IV (baccalauréat)	17,4	17,4	22,3	28,5
Niveau V (CAP, BEP)	39,9	47,5	34,7	29,2
Niveaux VI et V bis (sans qualification)	26,8	15,8	11,7	9,6

Lecture du tableau : en 1973, 15,9 % des jeunes sortant de formation initiale venaient de l'enseignement supérieur (niveaux I, II et III); en 1992, 32,7 % des sortants sont dans ce cas.

Source : MEN/DEP, *L'État de l'école*, n° 4, octobre 1994.

d'insertion ? Les lycées techniques et professionnels ainsi que les filières « professionnalisées » du supérieur échouent-ils à préparer des jeunes à un métier, à une fonction ? Les chercheurs se trouvent confrontés à une demande sociale d'explications, voire de solutions [Tanguy, 1986]. Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) produit des données quantitatives sur la situation des jeunes qui ont quitté depuis une date récente les différents niveaux et filières du système d'enseignement. Cet organisme effectue, en outre, des enquêtes de cheminement professionnel qui permettent de savoir si les jeunes ont obtenu une position stable au bout de quelques années, s'ils font l'expérience de la précarité ou du chômage de longue durée. Conjointement, les bilans « formation-emploi » font le point sur les évolutions qui marquent la population active, et la relation entre niveau de formation et situation professionnelle [INSEE, 1993]. Les approches longitudinales des trajectoires individuelles sont elles-mêmes complétées, ou discutées, à partir d'enquêtes qualitatives qui cherchent à saisir, outre les déterminants structurels de l'accès à l'emploi (état du marché du travail, qualification, conditions de vie), les pratiques et les stratégies des acteurs « mobilisés » dans le cadre de la recherche d'un emploi ou d'une formation. La notion d'insertion fait problème dans la mesure où les statuts intermédiaires entre l'activité et le chômage se sont multipliés dans les années quatre-vingt [Maruani et Reynaud, 1993].

Sans entrer ici dans le débat théorique et méthodologique [Nicole-Drancourt, 1994], il est important de signaler que le diplôme et la formation sont appréhendés comme un élément dynamique parmi d'autres au sein du « processus » d'intégration

dans l'emploi. Comment faut-il interpréter, par exemple, les inégalités observables entre des jeunes qui possèdent des diplômes équivalents ou qui en sont pareillement démunis ? Pourquoi les stages d'insertion sont-ils efficaces pour les uns, sans résultats pour les autres ? Les études réalisées mettent l'accent sur la complexité des facteurs qui entrent en jeu (expérience positive ou négative de la scolarité, histoire familiale, réseaux de relations, caractéristiques de l'offre de travail d'une région à l'autre).

On s'interroge sur la représentation de l'avenir qui est celle des enquêtés en fonction du sexe, des milieux d'origine et des scolarités, et sur les expériences qui marquent « la phase intermédiaire entre la fin des études et la stabilisation dans l'emploi », phase « considérablement allongée » si l'on se réfère pour comparaison aux années soixante [Galland, 1993]. Cette période définit « la jeunesse » dans la décennie quatre-vingt, mais n'est pas vécue de manière uniforme par un groupe d'âge. Sociologues du travail, de l'éducation et de la famille sont amenés à collaborer, ils rencontrent également les économistes lorsqu'il s'agit de penser la relation entre le système d'éducation et le système de production. Si les sociologues s'intéressent surtout aux « conditions objectives d'entrée dans la vie active », les économistes prennent en compte les impératifs du système de production pour expliquer la vulnérabilité des jeunes comme celle d'autres populations « débutantes » (les femmes qui veulent retravailler, notamment) [Dubar, 1987]. Les emplois précaires, la mobilité, une relation lâche entre la formation détenue et l'emploi proposé seraient « fonctionnels » dans le cadre des transformations du système économique. Ces changements modifient le sens et les usages de la formation continue : elle apparaît comme une nécessité non plus seulement dans une perspective de promotion professionnelle, mais encore pour assurer la reconversion de ceux dont la qualification est devenue obsolète ou l'insertion des jeunes sans diplôme.

1. Les enjeux des études et des diplômes universitaires

A qui profite l'Université ?

Entre 1959-1960 et 1975-1976, le taux d'accès à l'Université a augmenté pour toutes les classes sociales, mais ce sont surtout les couches moyennes et supérieures qui envoient leurs enfants en grand nombre poursuivre des études. L'immense majorité des filles et fils d'ouvriers et d'agriculteurs restent exclus des facultés. Si l'on considère toutefois la répartition des étudiants selon le

sexe, on constate que la proportion des filles a notablement augmenté. Les filières prestigieuses comme la médecine et les écoles d'ingénieurs se distinguent des facultés de lettres et de sciences par l'origine des étudiants, plus bourgeoise ou plus populaire, la présence féminine plus ou moins importante (les filles se dirigent vers les lettres), les emplois visés. Ainsi, qu'ils soient d'origine populaire ou favorisée, la majorité des étudiants en médecine pensent trouver un emploi correspondant à leur « formation » et à leurs « souhaits », confiance partagée par moins du quart de leurs homologues fréquentant les facultés de lettres et de sciences. Ces doutes sont-ils justifiés ?

*Les études : une protection contre le sous-emploi
et le déclassement social*

Si l'on considère, en s'appuyant sur les données des recensements et des enquêtes de l'INSEE, la situation des diplômés du point de vue de l'accès à l'emploi, les craintes sont vaines. La fréquentation d'une faculté et le diplôme protègent du chômage. Selon l'enquête « Emploi » de 1980, les « simples » bacheliers ont « échappé » à la condition ouvrière et occupent des emplois moyens ; chez les hommes, une minorité a pu prétendre à une position de cadre. Parmi les titulaires du DEUG, la proportion des cadres moyens et supérieurs s'élève. Enfin, avec un diplôme égal ou supérieur à la licence, 70 % des hommes et 55 % des femmes se retrouvent dans la catégorie des « professions libérales et cadres supérieurs » (19,8 % des étudiants et 35,5 % des étudiantes sont devenus des « cadres moyens »). En résumé, les études bénéficient à l'ensemble des étudiants et favorisent l'activité professionnelle des femmes, même si elles rentabilisent moins bien leurs diplômes que leurs homologues masculins en termes de position sociale et de salaire [Baudelot et al., 1981]. Alors que la situation de l'emploi s'est dégradée entre 1980 et 1990, le taux de chômage des jeunes qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur est de 13 % en 1993, il atteint 35,7 % pour les non-diplômés (tableau XIV).

Ces conclusions une fois établies, les espoirs de promotion sociale par rapport au milieu d'origine — ou de maintien d'une position — sont-ils concrétisés ? On distingue les diplômés des années soixante-dix et ceux de la décennie quatre-vingt, étant donné les évolutions du système universitaire et de l'état du marché du travail entre ces deux périodes.

TABLEAU XIV. — TAUX DE CHÔMAGE DES JEUNES ACTIFS
DE MOINS DE 25 ANS SELON LEUR DIPLÔME EN 1993

	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>	<i>Ensemble</i>
Aucun diplôme ou brevet des collèges	31,8	41,2	35,7
CAP, BEP	19,7	28,9	23,5
Baccalauréat	17,6	25,6	22,1
Diplôme d'enseignement supérieur	11,2	14,4	13,0
Total	21,5	28,4	24,6

Lecture du tableau : 24,6 % des jeunes de moins de 25 ans qui se sont présentés en 1993 sur le marché du travail sont au chômage, 35,7 % des non-diplômés (ou titulaires du seul brevet des collèges) et 22,1 % des titulaires du seul baccalauréat. Ces données ne concernent que les actifs, c'est-à-dire 32 % de ces classes d'âge. Aussi, les jeunes au chômage représentent 7,9 % de l'ensemble des jeunes de moins de 25 ans (7,5 % des hommes et 8,3 % des femmes).

Source : INSEE, Enquête sur l'Emploi de 1993, in MEN/DEP, L'État de l'école, n° 4, octobre 1994.

La formation, l'emploi, le statut : des relations complexes et évolutives

Les enquêtes effectuées dans des cadres aussi différents, sous l'angle de l'activité économique, que le sud de la France et la région lilloise, confirment l'effet protecteur du diplôme, même quand la scolarité dans le supérieur est courte, ainsi que la discrimination en fonction du sexe [Cukrowicz, 1980 ; Heraux, 1975]. Toutefois, le volet qualitatif de ces travaux met en lumière la déconvenue des anciens étudiants par rapport aux emplois qu'ils ont obtenus. Le décalage entre la culture acquise et le contenu des tâches, les bas salaires, l'inadéquation entre la formation universitaire et les demandes des employeurs sont invoqués quel que soit le contexte régional. Les Niçois, quant à eux, se plaignent de l'« expatriation », « obligatoire » pour trouver du travail. Pourtant, le passage à l'Université n'apparaît pas inutile car il joue un rôle dans l'orientation des étudiants ; loin de signifier la fin des études, la non-réinscription dans une filière se traduit souvent par le choix d'une autre faculté ou d'une école professionnelle. L'« échec » débouche finalement sur l'acquisition d'une formation longue ou spécialisée. Pour ce qui est de l'« inadéquation » entre la formation et les emplois occupés, la question est complexe : moyen de sélection et signe de distinction, les titres et les diplômes des grandes écoles scientifiques, par exemple, mènent à des positions de pouvoir où les connaissances spécialisées jouent en tant que telles un rôle mineur [Saint-Martin, 1971].

Par ailleurs, l'accès aux professions libérales et aux emplois de

cadres du secteur public s'effectue selon des modalités précises et par le biais d'une sélection au début ou à la fin des études universitaires. C'est surtout pour les étudiants qui ne possèdent pas de titres prestigieux, qui n'ont pas subi une sélection ou passé avec succès des concours de recrutement, que la phase d'adaptation à l'univers professionnel est génératrice de malaise. Ils perçoivent des rémunérations faibles en début de carrière et sont contraints d'accepter des statuts précaires (dont les emplois d'auxiliaires dans l'enseignement) qui créent une forte désillusion par rapport aux attentes liées à l'accès aux études universitaires. Les difficultés sont d'autant plus grandes que l'origine sociale est plus modeste et le réseau de relations moins dense.

D'une façon générale, la probabilité d'obtenir une position de cadre supérieur a diminué entre 1965 et 1977 pour les titulaires d'un DEUG, d'une licence, d'une maîtrise, ou d'un diplôme du technique supérieur (BTS ou DUT).

Malgré ces restrictions, l'ensemble des travaux cités met en garde contre les jugements hâtifs sur « une prétendue inadaptation des formations aux débouchés » [Amiot et Frickey, 1978]. En effet, les situations des débutants diplômés sont destinées à évoluer par le biais de la promotion interne. Il est difficile, en outre, d'accuser l'Université de ne pas avoir « formé » les étudiants qui ont renoncé prématurément à suivre un cycle d'études. Selon les conclusions des chercheurs, il est souhaitable d'offrir des formations courtes comme celles des IUT, créés en 1966, et de professionnaliser certains cursus. Des mesures en ce sens ont été prises dans la seconde moitié des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt ; des licences « appliquées » ont été créées, le système de l'alternance a été développé pour que les étudiants suivent des stages en entreprise [Vasconcellos, 1993].

Filières classiques et professionnelles : quels débouchés ?

Des enquêtes effectuées en 1987 et 1991 font le point sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur qui furent à même de choisir des filières courtes ou longues, des filières classiques ou professionnalisées. La valeur du diplôme reste constante, 85 % des diplômés de deuxième et troisième cycle ont attendu moins d'un an pour trouver un emploi. Les deux tiers des enquêtés n'ont pas connu le chômage après la sortie de l'Université, ceux qui ont accepté des emplois précaires se sont stabilisés au bout de trois ans maximum [Charlot et Pottier, 1989 ; Martinelli, 1994]. L'enquête de 1991 conclut à une légère amélioration pour les

diplômés des IUT et des STS, les titulaires de DEA/DESS et les littéraires.

Néanmoins, les formations n'ont pas toutes la même efficacité, des difficultés d'insertion existent pour une minorité de diplômés. Chez les scientifiques, le clivage passe entre les sciences exactes, qui conduisent à l'enseignement (le recrutement de professeurs s'est intensifié après 1980), et les sciences expérimentales dont les spécialistes subissent davantage le chômage ou la précarité à l'issue des études. Les formations professionnalisées comme les maîtrises de méthodes informatiques appliquées à la gestion (MIAGE) procurent une insertion rapide et des gains appréciables, ainsi que les spécialités qui conduisent aux postes d'ingénieurs. Posséder un DEA constitue un atout important. Les diplômés en droit, économie et gestion sont en position favorable, avec un avantage pour les « gestionnaires ». Toutefois, la filière administration économique et sociale est moins sûre : selon l'enquête de 1987, 13,3 % des diplômés ont été au chômage pendant plus d'un an, parmi eux 33 % seulement accèdent à des emplois de cadres supérieurs (27,8 % en 1991). En revanche, 66 % de ceux qui ont achevé un second cycle en droit public ou en gestion occupent des postes d'encadrement.

Pour les étudiants de lettres et langues, l'enseignement demeure le débouché principal, l'auxiliariat concernant un quart des diplômés. Les langues étrangères appliquées, à finalité professionnelle, ne permettent pas d'échapper au chômage ou à des emplois déclassés (50 % des licenciés sont des employés). Les difficultés ne sont pas épargnées non plus aux étudiants de sciences humaines quand ils ne deviennent pas enseignants. Les psychologues et les sociologues ont intérêt à posséder un diplôme de troisième cycle. Comparativement, les titulaires d'un BTS ou d'un DUT accèdent rapidement à un premier emploi, ce qui confirmerait l'intérêt des formations courtes. Néanmoins, un déclassement à l'embauche est souvent le prix à payer ; les diplômés de 1988 dans les filières tertiaires ont pour la majorité, en 1991, un statut d'employé, ce qui incite à poursuivre des études. Comme dans les années soixante-dix, l'origine sociale et le sexe sont des facteurs aussi déterminants pour l'insertion que la spécialité : la probabilité d'accéder à un emploi de cadre atteint 76 % chez les hommes titulaires d'une maîtrise de sciences exactes dont le père est cadre, et seulement 21 % chez les femmes titulaires d'une maîtrise de lettres dont le père est exploitant agricole [Martinelli, 1994].

2. Scolarités moyennes et trajectoires socio-professionnelles

En amont des universités, l'allongement des études dans l'enseignement du second degré concerne la plupart des jeunes à partir des années soixante. Les études et le diplôme deviennent la condition d'accès à l'emploi, ceux qui n'en possèdent pas ont des difficultés à s'intégrer dans une entreprise pour acquérir une formation et bénéficier de la promotion interne. On peut distinguer deux groupes de jeunes : les diplômés de l'enseignement du second degré, d'une part, les jeunes dépourvus de qualification, d'autre part. Comment les premiers utilisent-ils la formation obtenue grâce à une scolarité prolongée dans les filières du secondaire long ou de l'enseignement professionnel ?

Le diplôme, la classe et le sexe

Une enquête menée entre 1971 et 1976 sur les situations scolaires et professionnelles de la génération née en 1955 montre que le rendement du diplôme dépend non seulement de sa nature et de l'état du marché du travail, mais encore des caractéristiques sociales des individus, soit le milieu d'origine et le sexe [Faguer, 1980]. Ce qui vaut pour les études supérieures vaut également pour les scolarités « secondaires ». Ainsi, les titulaires d'un CAP ou d'un BEP d'origine populaire occupent plus souvent des emplois manuels que les jeunes issus des classes moyennes. Ce sont les garçons qui apparaissent les plus stables, même s'ils n'évitent pas complètement le risque du chômage et le déclassement [Affichard, 1983]. Certains bénéficient plus que d'autres des réseaux de relations liés à l'activité professionnelle du père quand ils cherchent un premier emploi [Marry, 1983]. Pour les filles des classes populaires, les diplômes de niveau V [cf. tableau XIII pour la signification des différents niveaux] constituent une garantie relative contre l'inactivité professionnelle et par rapport au statut de mère au foyer. Elles occupent toutefois des emplois peu qualifiés et restent vulnérables au chômage. Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les différences entre les qualifications et les univers professionnels masculin et féminin restent tranchées : les spécialités industrielles favorisent l'insertion des garçons, les filles utilisent des compétences « domestiques » dans les emplois de service, et les périodes de chômage sont fréquentes [Paul, 1989 ; CEREQ, 1994].

Les études longues se négocient différemment selon la classe d'origine, puisque les enfants d'ouvriers cherchent à obtenir un baccalauréat général ou technique afin de prétendre aux emplois

qualifiés comme ceux de techniciens, tandis que leurs homologues des milieux moyens et supérieurs sont moins pressés d'obtenir une position professionnelle définitive. Il n'est donc pas rare de les voir occuper pendant quelques années des emplois déclassés (par rapport au niveau d'études et à la condition sociale de la famille) qui ne sont que des positions transitoires [Faguer, 1976]. Il s'agit de stratégies de résistance par rapport à la « dévaluation relative » des formations de niveau IV, qui supposent la mise en jeu d'un capital économique et social. A cette condition, les nouvelles professions de l'artisanat et du commerce (production et vente d'objets décoratifs, métiers de l'esthétique) offrent une chance de lutter contre le déclassement social [Bourdieu, 1979 a].

En outre, un même niveau de formation n'implique pas nécessairement des situations professionnelles homogènes car les spécialités entrent en ligne de compte. Si le premier emploi à statut précaire est quasi la règle dans les années quatre-vingt, la minorité de jeunes qui accède à un emploi stable a fait des études générales scientifiques ou est issue des filières du technique « masculin » (F2 électronique, F1 construction mécanique) [CEREQ, 1989]. A propos des titulaires de bacs professionnels dont l'insertion est rapide, en général, on observe que les garçons s'insèrent mieux que les filles car ils fréquentent les filières industrielles. Les femmes, formées pour le tertiaire, rentabilisent moins bien leur diplôme (la mobilité dans l'emploi est ascendante pour les hommes qui débutent comme ouvrier, descendante pour les femmes qui passent des professions intermédiaires à la position d'employée) [CEREQ, 1991].

La concurrence entre les filières et les diplômes

Par ailleurs, la diversification des filières dans les établissements de second degré, justifiée par la recherche d'une meilleure adaptation aux emplois, entraîne un phénomène de concurrence entre les diplômés. La filière E, par exemple, appartient à la fois à l'enseignement général et technique par ses contenus de formation et les élèves sont sélectionnés bien qu'ils n'aient pu s'orienter vers la section C. Ils sont en principe destinés à occuper des postes d'encadrement « au-dessus » de l'ouvrier, « en dessous » du cadre. Toutefois, les postes correspondant à la formation et aux espoirs des bacheliers E n'existent pas nécessairement dans l'industrie, ils sont amenés à occuper des emplois d'ouvriers ou de cadres (et non des postes intermédiaires), qui pourraient convenir, les uns, à des titulaires de BEP, les autres, à des techniciens supérieurs ou à des ingénieurs [Faguer, 1983].

La logique de l'orientation scolaire qui est de favoriser la poursuite des études, de dégager des voies de rattrapage, se heurte au flou qui entoure la définition des postes et aux évolutions qu'ils subissent quand de nouvelles techniques (comme l'informatique) sont introduites. Les « qualités personnelles » manifestées dans le milieu de travail, l'aptitude à s'adapter aux exigences de l'entreprise deviennent un élément déterminant. Dans la mesure où ces qualités sont associées à un niveau élevé de diplôme, la politique scolaire d'incitation à poursuivre des études contribue à la dévaluation de spécialisations professionnelles qui correspondent à des besoins de l'industrie, de l'administration ou du commerce [Tanguy, 1991]. Ainsi, le bac G et les bacs généraux concurrencent-ils les BEP sur le marché du travail féminin. De tels constats conduisent à conclure que « les filières de formation ne sont pas déterminantes dans le profil des trajectoires professionnelles des jeunes tant les politiques d'embauche répondent à des processus complexes, contradictoires, voire arbitraires... » [Nicole-Drancourt, 1991]. Le « savoir-être », l'alternance travail/chômage, la mobilité professionnelle influent sur les modalités d'insertion, même si le diplôme reste un atout capital. Dans cette optique, l'attitude des jeunes à l'égard du travail et des emplois disponibles constitue un thème de réflexion : certains emplois, dans le bâtiment par exemple, sont jugés peu attractifs étant donné les conditions de travail ; d'autres sont perçus comme déclassants parce que trop éloignés de la qualification scolaire.

Les méthodes qualitatives s'imposent afin de reconstruire des combinaisons de facteurs hétérogènes et d'en saisir les effets dans le temps. Les relations des jeunes avec leur famille, l'attitude par rapport à la mise en couple et au mariage (qui impliquait, dans une époque antérieure, la stabilisation dans l'emploi) sont prises en considération en même temps que les acquis de la scolarisation et l'expérience professionnelle [Battagliola, 1988 ; Galland 1993].

L'entrée dans la vie active et la vie adulte

A la sortie de l'enseignement du second degré, après un cycle court ou au niveau du baccalauréat, le chômage est important (tableau XIV). Se pose alors la question des formes de « l'inactivité », selon le niveau de formation et la condition sociale d'origine. L'absence de position stable ne signifie pas nécessairement le non-travail, les emplois occupés, même s'ils sont précaires, temporaires, apparentés à des « petits boulots », constituent un enjeu dans le processus de qualification et d'insertion professionnelle. Jean-Claude Chamboredon parle de « latence » sociale et

professionnelle pour désigner le temps qui sépare le moment où s'achève la formation et celui où l'on entre dans une profession « qu'on exercera normalement » [1985]. Olivier Galland distingue deux « modèles d'entrée dans la vie » qui vont de pair avec des manières différentes de vivre le report de l'insertion [1984]. Dans les classes populaires, l'objectif, c'est l'utilisation du diplôme dans un emploi définitif ; aussi la famille continue-t-elle d'entretenir le jeune qui cherche un travail. Mais cette solidarité a des limites, et les jeunes se trouvent, après une période probatoire, contraints de travailler pour survivre et d'occuper des emplois non qualifiants. Le fait de différer l'installation dans l'emploi offrirait une chance d'échapper à un destin ouvrier ; toutefois la partie est beaucoup plus difficile à jouer pour ces jeunes que pour les enfants des classes moyennes. Ces derniers, grâce au capital économique et social de la famille, ont davantage la possibilité d'exploiter les situations de précarité et la mobilité professionnelle pour éviter le déclassement et rejoindre une position conforme à leurs aspirations. La mobilité, nous allons le voir à propos des jeunes sans diplômes, représente une situation ambiguë, susceptible d'augmenter mais aussi de diminuer les chances de réussir une insertion professionnelle.

3. Les jeunes « sans diplôme »

Des mesures ont été prises par les pouvoirs publics au fil des années quatre-vingt afin d'apporter une réponse au chômage particulièrement élevé des jeunes « sans diplôme » (il concerne 40 % d'entre eux en 1983), et pour offrir une « seconde chance » à ceux qui ont échoué dans les filières scolaires (tableau XV). Le dispositif de formation et d'insertion des jeunes de seize à dix-huit ans mis en place en 1982 propose des contenus de formation générale et professionnelle sur le modèle de l'alternance, ainsi qu'une découverte de l'environnement socio-économique. Cette opération a suscité des recherches menées par des économistes et des sociologues dans différentes régions. Il s'agissait d'évaluer l'efficacité des mesures adoptées (les jeunes passés par le dispositif ont-ils amélioré leur situation sur le marché du travail ?) et de repérer les facteurs susceptibles d'expliquer l'échec ou la réussite des stagiaires concernés. Les caractéristiques individuelles et sociales, les trajectoires socio-professionnelles (quel est le poids du passé scolaire, familial et professionnel ?), les projets des jeunes et de leurs parents ont été étudiés au moyen d'enquêtes par questionnaire et par entretiens biographiques.

TABLEAU XV. — LA SITUATION DES JEUNES DE 16 À 25 ANS

	1983	1985	1987	1989	1993
Scolarisés	29,9	32,0	34,6	38,2	44,4
Stagiaires	1,6	1,5	1,3	1,4	1,8
dont : programmes 16-25 ans	1,1	1,0	0,6	0,9	1,2
Actifs ayant un emploi	45,2	41,3	41,5	39,3	35,9
dont mesures spécifiques jeunes					
• apprentis	2,6	2,5	2,6	2,7	2,3
• contrats emploi-formation	1,0	0,9	—	—	—
• TUC	—	0,6	2,7	2,1	—
• jeunes volontaires	0,1	0,1	—	—	—
• formation en alternance :					
- SIVP	—	—	1,0	0,7	—
- contrats emploi-solidarité	—	—	—	—	1,6
- contrats de qualification	—	—	0,3	2,0	1,7
- contrats d'adaptation	—	—	2,7	—	0,5
- contrats de retour à l'emploi	—	—	—	—	0,1
• Exo-jeunes	—	—	—	—	1,4
Actifs ayant un emploi (hors mesures spécifiques jeunes)	41,5	37,2	32,2	31,8	28,3
Service national	2,9	2,9	2,7	2,7	3,0
Chômeurs	9,8	12,4	11,3	8,7	9,4
Inactifs	6,8	6,6	5,7	5,1	4,9
Solde	3,8	3,3	2,9	4,6	0,5

Lecture du tableau : en 1983, 29,9 % des jeunes de 16 à 25 ans étaient scolarisés, ils sont 44,4 % dans ce cas en 1993.

NB : ce tableau ne concerne pas les mêmes classes d'âge que le tableau XIV (16 à 25 ans inclus dans ce tableau et moins de 25 ans dans le tableau XIV).

Source : INSEE, in GALLAND [1993] pour les années de 1983 à 1989 ; INSEE première, juin 1994, pour l'année 1993.

Qui sont-ils ? Que deviennent-ils ?

Les résultats scolaires orientent le classement des jeunes chômeurs et leur répartition dans les dispositifs d'insertion, il est tenu compte aussi des difficultés familiales. On distingue ceux qui sortent des filières de relégation, ceux qui ont un CAP ou un BEP inachevé, ou dont la qualification est inopérante, et d'autres jeunes sans formation professionnelle qui n'ont pas mené à son terme un cursus secondaire [Dubar, 1987]. La notion de socialisation est au centre de la recherche menée par Claude Dubar et une équipe de chercheurs. Il s'agit d'objectiver et d'interpréter un « processus éducatif » qui met en jeu l'école, la famille, les milieux de travail hors de l'école. Ces « vécus » ont une dimension et une valeur subjective pour les jeunes et leur entourage. L'expérience négative

de la scolarité pèse plus lourdement sur l'avenir des garçons quand la relation avec la famille est conflictuelle, quand les pères ou les frères ne sont pas en mesure d'apporter une aide dans la recherche d'un emploi ou d'offrir un modèle d'intégration professionnelle positif. Les filles, de leur côté, entretiennent un rapport ambivalent à l'emploi car elles assument déjà un rôle d'aide ménagère auprès de leur mère. Si elles s'engagent dans les filières masculines, *a priori* susceptibles d'offrir des débouchés professionnels, elles ne sont encouragées ni par les enseignants des LP ni par les employeurs potentiels.

L'étude citée met l'accent sur la complexité des relations entre socialisation scolaire, professionnelle et familiale, sur les contradictions ou les complémentarités observables. Les jeunes se montrent « actifs » au cours de leur passage dans le dispositif de formation, mais leurs attitudes, leurs stratégies par rapport aux possibilités de qualification et d'insertion professionnelle dépendent de la nature des expériences antérieures dans les différents lieux de socialisation tout autant que de ce qui est offert dans les cours et dans les stages en entreprise. Représentent-ils, cependant, un nouvel instrument de socialisation et de formation, capable de réussir là où l'école, la famille, d'autres instances éducatives, ont échoué, au moins partiellement ? Représentent-ils une voie d'accès à des emplois non précaires grâce, notamment, aux stages d'insertion ?

La réponse des chercheurs est plutôt positive concernant la première finalité, plutôt négative concernant la seconde. L'évaluation des stages seize/dix-huit ans en Bourgogne montre que les personnes qui sont passées par le dispositif d'insertion connaissent un taux de chômage aussi élevé que les autres jeunes présentant des caractéristiques comparables [Giffard, Paul et Richard, 1985]. Indiquant les limites de leur travail, les auteurs soulignent qu'il est difficile de mesurer les effets à long terme des stages (les jeunes dans leur ensemble ont apprécié la pédagogie mise en œuvre par les formateurs). Les démarches des sociologues et des économistes sont complémentaires dans la mesure où elles permettent d'éviter les conclusions trop rapides. En effet, la méthode biographique sert à interpréter d'un point de vue complexe et ouvert les trajectoires des stagiaires en aval et en amont de leur passage dans le dispositif d'insertion. Conjointement, les relations statistiques établies entre les différentes situations d'apprentissage et d'emploi, que les jeunes suivent ou non des stages, mettent en évidence l'importance des déterminations structurelles liées aux caractéristiques du marché du travail des jeunes.

Les travaux que nous venons d'évoquer contribuent à la

réflexion sur les nouvelles démarches de formation qui s'écartent de la forme scolaire tant par les pédagogies adoptées que par le rapprochement opéré avec les entreprises. Ces expériences induites par la crise de l'emploi et la peur d'une marginalisation d'un nombre important de jeunes, préfigurent-elles une extension de l'alternance inspirée des pratiques en vigueur en Allemagne ? La question reste ouverte dans la mesure où les « stages jeunes » forment surtout une main-d'œuvre déqualifiée, très dépendante des normes imposées par les employeurs.

4. La formation continue

Dans le cadre des dispositions légales adoptées depuis 1971, les entreprises doivent consacrer 1 % de leur masse salariale à la FCP, mais elles disposent d'une grande autonomie pour gérer les formations, même si obligation est faite depuis 1984 de consulter le comité d'entreprise quand l'effectif est de 200 salariés au moins. Comme le souligne Claude Dubar dans un ouvrage de synthèse [1990], la FPC concerne des niveaux de formation, des types de qualification et des publics très divers. Les actions menées sont hétérogènes si l'on considère les personnels formateurs, la durée des stages et les buts poursuivis. À côté des organismes privés vendeurs de stages, les établissements publics d'enseignement secondaire et supérieur sont engagés dans les actions de formation continue [Vasconcellos, 1993]. Les stagiaires accueillis dans ce cadre-là représentaient, en 1991, plus du quart des demandeurs d'emploi et 6,8 % des salariés d'entreprises.

À partir des années soixante-dix, les caractéristiques des formations évoluent : les formations courtes réunissent un plus grand nombre de stagiaires que les formations longues, les effectifs de salariés qui visent une promotion diminuent, pendant que des jeunes chômeurs qui n'ont pas occupé d'emploi sont intégrés dans le dispositif. Dans ce cas précis, la multiplicité des objectifs est manifeste. Le souci de faire accéder à la maîtrise des savoirs fondamentaux s'articule avec le projet de donner une formation professionnelle (ou l'occasion d'une expérience de travail en entreprise), et d'améliorer les relations avec l'entourage éducatif, familial et professionnel. Deux fonctions de la FPC se dessinent donc : l'une consiste à favoriser la promotion sociale de personnels déjà qualifiés ; l'autre à fournir une seconde chance à ceux qui ont « manqué » la formation initiale dans le cadre scolaire. Il faut ajouter une troisième vocation qui serait d'amortir les chocs créés par les mutations technologiques, les restructura-

tions et les licenciements, et d'offrir aux travailleurs des possibilités de reconversion et de reclassement.

Cette voie originale de qualification et de promotion réussit-elle à corriger des inégalités liées à la formation initiale ? Si 31 % des actifs ont bénéficié d'une action de formation continue en 1991, 25 % seulement des non-cadres ont eu accès aux stages organisés dans les entreprises (pour lesquels on connaît la catégorie socio-professionnelle des stagiaires) et 51 % des cadres ; le taux de participation chute à 14 % pour les ouvriers qualifiés et s'élève à 53 % pour le personnel de maîtrise [MEN/DEP, 1993]. Les salariés dotés d'une bonne qualification de départ, générale et professionnelle, sont les mieux représentés dans les stages. Néanmoins, les caractéristiques de la formation initiale ne conditionnent pas directement l'accès à la formation continue. La taille des entreprises entre en jeu : plus l'entreprise est importante, plus les opportunités de suivre une formation sont nombreuses. Le secteur d'activité contribue encore à créer des différences. Selon les études du CEREQ, les secteurs « à haute technologie », les compagnies bancaires et les assurances, les industries du pétrole consacrent des fonds plus importants à la FPC de leurs salariés que l'hôtellerie ou le bâtiment qui emploient beaucoup de personnel peu qualifié [Santoni, 1993]. Le statut d'activité joue lui aussi un rôle discriminant : alors que les actifs continus entre 1972 et 1977 « ont eu plus de 15 % de chances de suivre une formation post-scolaire, cette probabilité d'accès tombe à... 2 % pour les inactifs ayant travaillé et à 1,3 % pour les inactifs n'ayant jamais travaillé » [Dubar, 1990].

En résumé, la difficulté d'accès à la formation continue renforce le handicap initial pour ceux et celles dont la position sur le marché du travail est la moins favorable. Les femmes sont défavorisées puisqu'elles suivent des stages moins souvent que les hommes, même quand elles occupent une position de cadre (*a fortiori* quand elles sont femmes au foyer). Cet élément contribue à expliquer les disparités qui marquent les carrières féminines et masculines : l'accès moins fréquent des femmes à la formation continue implique, entre autres, une moins bonne rentabilisation de leur formation initiale. Dans l'ensemble, parmi les stagiaires interrogés par le CEREQ, les personnes qui ont déjà une formation supérieure sont mieux représentées que celles de niveau CAP-BEP ou possédant un diplôme de fin d'études primaires. Par rapport à cette inégalité liée au diplôme, les caractéristiques de l'entreprise exercent un effet correcteur (un diplômé de niveau V dans une grande entreprise de pointe a plus de chances d'accéder à la FPC qu'un travailleur de même niveau dans une petite entre-

prise) qui reste limité car les secteurs les plus « offrants » dans le domaine des stages emploient les salariés les plus qualifiés.

Doit-on conclure que ce deuxième type de formation a pour effet de renforcer les inégalités premières ? La formation continue joue un rôle positif par rapport aux problèmes d'insertion professionnelle des jeunes, d'une part, de reclassement, d'autre part, quand l'embauche s'accompagne d'un déclassement au regard du diplôme détenu. Quant aux stagiaires adultes, les études qualitatives montrent que les usages de la FCP sont multiples et s'inscrivent dans des trajectoires individuelles et collectives qui recèlent une dynamique propre. Pour ceux dont les trajectoires sont ascendantes, l'objectif de promotion (ou de rattrapage) est dominant ; pour ceux qui vivent un échec personnel et professionnel (difficultés d'insertion, chômage, qualification devenue obsolète, mise à la retraite), les stages ont un sens plus ambigu. Il s'agit de retrouver un avenir, au sens réel et symbolique du terme, d'avoir des activités gratuites mais valorisantes afin de réparer la perte subie dans le domaine professionnel (désengagement contraint, manque d'intérêt du travail). Une troisième catégorie de formés effectue une reconversion professionnelle, plus difficile pour les chômeurs — à moins qu'ils soient soutenus par l'entourage — que pour les travailleurs qui ont conservé leur emploi.

En résumé, la formation continue ouvre des perspectives dans la mesure où elle prend le relais du système d'enseignement et constitue dans une certaine mesure un correctif des processus de sélection scolaire. Toutefois, les efforts fournis par les stagiaires situés aux échelons les moins élevés de la hiérarchie ne sont pas toujours récompensés par une amélioration de leurs conditions de travail et de rémunération. Par ailleurs, les effets de concurrence liés à l'augmentation du nombre des diplômés d'études secondaires et supérieures se trouvent renforcés dans le cadre des formations suivies après l'intégration dans l'emploi.

V / Les enseignants

Le recrutement massif d'enseignants s'impose dans les décennies de l'après-guerre, pour faire face à l'augmentation des effectifs d'élèves dans les collèges et dans les lycées publics (tableau I). Le nombre des professeurs certifiés est multiplié par quatre entre 1962 et 1989, ils représentent 55 % des enseignants dans les lycées en 1993, et 44 % dans les collèges (tableau XVI). A côté des agrégés et des certifiés qui continuent d'exercer dans les deux cycles du secondaire, les PEGC, anciens instituteurs, sont affectés dans les premiers cycles où ils enseignent généralement plusieurs matières. Le professorat du second degré correspond, en conséquence, à des qualifications, à des statuts, à des lieux d'affectation hétérogènes. De leur côté, les corps d'enseignants-chercheurs des universités ont connu une croissance spectaculaire entre 1961 et 1971 suivie d'une période de stagnation ; le recrutement a augmenté depuis 1988, avec des disparités selon les disciplines. En outre, la part des contractuels et des professeurs du second degré s'est accrue dans les universités entre 1981 et 1992 [CERC, 1992]. Ces transferts de personnels du primaire au secondaire, du secondaire au supérieur, ont-ils contribué à brouiller les frontières traditionnelles ?

De fait, l'emploi générique du terme « enseignants » pour désigner les maîtres du second degré comme ceux du primaire, ainsi que les enseignants du supérieur, est de plus en plus fréquent à partir des années soixante [Hirschhorn, 1993]. C'est bien l'indice d'une évolution, puisque, dans la première moitié du XIX^e siècle, la volonté de créer et d'organiser des corps enseignants allait de pair avec l'idée d'une spécialisation correspondant à chaque ordre d'enseignement, primaire ou secondaire. Cette division, qui suppose un rapport au savoir, une formation, des fonctions et des statuts différenciés, est clairement formulée à travers le choix des

TABLEAU XVI. — RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ,
PUBLIC PAR GRADE ET TYPE D'ÉTABLISSEMENT EN 1993-1994

	<i>Lycées</i> ¹	<i>Collèges</i>	<i>Lycées profes- sionnels</i>	<i>% femmes</i>	<i>Effectif</i>
Chaires supérieures	1,0	—	—	24,9	1 233
Agrégés	19,3	3,0	0,2	50,4	29 871
Bi-admissibles	1,3	0,5	0,0	51,3	2 583
Certifiés et assimilés	55,3	44,1	4,2	58,9	151 454
Adjoints et chargés d'enseignement	5,2	6,8	2,6	62,7	20 214
Stagiaires	6,8	3,9	0,5	58,5	15 894
<i>Sous-total enseignants de type lycée</i>	<i>88,8</i>	<i>58,4</i>	<i>7,4</i>	<i>57,8</i>	<i>221 249</i>
<i>Enseignants de type collège</i>	<i>0,1</i>	<i>32,8</i>	<i>0,3</i>	<i>58,9</i>	<i>59 304</i>
<i>Enseignants de type L.P.</i>	<i>4,9</i>	<i>2,5</i>	<i>76,9</i>	<i>44,1</i>	<i>52 831</i>
<i>Non-titulaires</i>	<i>6,3</i>	<i>6,3</i>	<i>15,4</i>	<i>53,8</i>	<i>27 659</i>
Ensemble	100	100	100	55,7	361 043

1. Lycées d'enseignement général et technologique.

Lecture du tableau : 19,3 % des enseignants des lycées et 3 % des enseignants des collèges sont agrégés.

Source : MEN/DEP, *Note d'information*, n° 94-49, décembre 1994.

dénominations, qui sont aussi des titres, celles d'instituteur ou de professeur. Or, les instituteurs sont devenus des « professeurs des écoles », tandis que les professeurs de lycée se fondent désormais dans le groupe élargi des « enseignants du second degré ».

Faut-il voir ici une volonté institutionnelle de traduire le rapprochement qui s'est opéré entre les objectifs du primaire et ceux du collège unique ? Quelle est la part du réel et du symbolique dans cette redistribution des titres ? Les changements qui affectent les positions sociales et professionnelles respectives des enseignants ainsi que leurs conditions de travail font apparaître des principes de division et des points communs, qui ne correspondent plus, dans une certaine mesure, aux distinctions traditionnelles. Pour mesurer l'importance et la nature de ces transformations, qui n'excluent pas les permanences, il est nécessaire d'évoquer la genèse et le développement des « corps enseignants », pièces maîtresses dans l'édification d'un système d'enseignement et d'éducation publique.

1. La naissance des corps enseignants

Éduquer, une affaire d'État

Les discussions sur l'organisation d'un corps enseignant du secondaire, contrôlé et rémunéré par l'État, tiennent une place importante dans les débats des assemblées révolutionnaires. La question centrale est celle de l'unité de ce corps, unité de formation, d'objectifs et de moyens d'action, nécessaire pour la mise en œuvre d'un plan d'éducation nationale. Cette volonté d'uniformisation et de contrôle apparaît déjà sous l'Ancien Régime, et l'expulsion des Jésuites en 1762 pose concrètement le problème du choix et du recrutement des professeurs [Julia, 1981]. En effet, les 106 collèges que détenait en France la première congrégation enseignante sont désormais privés de leur personnel. Les premières mesures révolutionnaires, comme la Constitution civile du clergé (1790) et la suppression des congrégations (1792), remettent en question le pouvoir de l'Église et son influence sur l'éducation des citoyens. Les élus de la Révolution sont donc amenés à concevoir un corps de professeurs et un corps d'instituteurs entièrement laïques.

Des maîtres pour l'école républicaine

L'enseignement primaire, dispensé par des religieux (l'Oratoire, les frères de la Doctrine chrétienne) ou des laïcs, ne saurait être abandonné plus longtemps à l'initiative et à l'arbitraire des maîtres. Livrés à eux-mêmes sans directives, ils ne peuvent agir efficacement pour diffuser l'instruction dans les campagnes. La création d'une École normale, celle de l'an III (1794), concrétise l'idée d'une formation spécialisée qui serait d'abord destinée aux enseignants du primaire. Ancêtre de l'ENS, cette institution s'est vite écartée du but initial pour devenir un lieu de formation des professeurs du secondaire. C'est seulement au XIX^e siècle que le métier d'instituteur sera l'objet d'une réglementation précise : un brevet est exigé pour enseigner, une administration scolaire centralisée et autonome se met en place. La loi Guizot de 1833 oblige les communes à entretenir une école primaire et le département à subvenir aux besoins d'une École normale de garçons. La première EN d'instituteurs date de 1810, la première EN d'institutrices est fondée en 1838. Les maîtres obtiennent un traitement fixe, leur compétence est soumise au contrôle des inspecteurs. Les lois Ferry de 1880 et la loi Goblet (1889) achèvent d'instituer une école laïque, gratuite et obligatoire, avec des enseignants rému-

nerés par l'État. La précarité ou une situation modeste sont encore le lot des instituteurs de la Belle Époque [Ozouf, 1973]. En revanche, la mission d'instruire et d'éduquer le peuple dont la République les a investis leur confère un prestige social qu'ils conserveront pendant plusieurs décennies.

Les professeurs, de l'Université impériale à la gratuité du secondaire

Quant au personnel masculin de l'enseignement secondaire, il est nommé dans les lycées créés en 1802, et dans les collèges communaux [Compère, 1985]. Il forme un groupe de dimension modeste, 9 000 fonctionnaires environ en 1887 [Prost, 1968]. Le modèle clérical reste prégnant, 45 % des administrateurs et des enseignants sont des célibataires en 1880 [Gerbod, 1965]. Après cette date, le recrutement s'intensifie et les professeurs ont pour la plupart fréquenté les facultés, l'élite d'entre eux étant issue de l'École normale supérieure. Les agrégés sont majoritaires dans les lycées au début du siècle, les licenciés exerçant surtout dans les collèges. Les répétiteurs, licenciés et bacheliers, assument des tâches de surveillance et des heures d'enseignement, ils sont situés au bas de l'échelle dans un corps très hiérarchisé. Toutefois, la division du travail se précise après 1914 : les surveillants d'internat et d'externat, bacheliers, sont dorénavant une catégorie à part, qui n'accède pas aux fonctions d'enseignement. Les traitements des professeurs varient en fonction du grade et du lieu d'affectation, à l'avantage des Parisiens. Si la condition matérielle s'est améliorée entre 1880 et 1930, il est tout de même difficile pour un professeur de s'intégrer dans la bourgeoisie, étant donné les mutations fréquentes et l'absence de fortune personnelle.

Avec l'avènement du lycée de jeunes filles (loi Camille Sée de 1880), un corps enseignant féminin est organisé à partir de 1881, année de fondation de l'École normale de Sèvres [Mayeur, 1977]. Jusqu'en 1924, l'enseignement secondaire des jeunes filles ne conduit pas officiellement au baccalauréat (le diplôme représente une simple attestation d'études), et les professeurs femmes sont moins spécialisées que leurs homologues masculins. Le certificat exigé pour enseigner et les agrégations correspondent à des groupes de matières, lettres ou sciences. Après 1924 (réforme Léon Bérard), le latin figure aux programmes des lycées féminins qui deviennent identiques à ceux des établissements masculins. Les traitements des femmes sont alignés sur ceux des hommes en 1926, mais l'assimilation reste incomplète pour ce qui est des concours d'agrégation. La plupart restent séparés jusque dans les

années soixante-dix. Le célibat, qui ne concerne plus les hommes au début du siècle, caractérise un nombre élevé de professeurs femmes avant la dernière guerre, et même dans les années cinquante [Cacouault, 1984].

Les corps enseignants ainsi constitués sont à la fois très homogènes (par le mode de recrutement, d'organisation et de contrôle) et profondément divisés. Le grade, la situation géographique, des établissements non mixtes séparent les enseignants du secondaire. En outre, la division entre les professeurs de lycées et les instituteurs est particulièrement marquée. Ces derniers, même s'ils exercent dans le primaire supérieur, ne sont pas de « vrais » professeurs au sens où ils se consacraient uniquement à l'enseignement dans une discipline donnée [Chapoulie, 1987]. Comme le baccalauréat n'est pas exigé avant 1940 pour l'enseignement primaire, il reste — avec le latin — le signe distinctif d'une culture secondaire [Goblot, 1925].

Les travaux des historiens ont donc permis de nuancer l'idée d'un âge d'or des corps enseignants, qui aurait précédé l'ouverture du secondaire à tous les enfants, au moins pour le premier cycle, et les transformations corrélatives des objectifs de l'école primaire. Malgré les nuances introduites, l'entre-deux-guerres apparaît comme l'ère de la stabilité pour les instituteurs et les professeurs. L'image du boursier qui accède au diplôme par son seul mérite (le pourcentage de bacheliers dans une génération est de 2,5 % en 1931) et celle de l'instituteur « fils du peuple » symbolisent la mobilité sociale et la promotion liée aux études. Cette image correspond à des faits pour les instituteurs nés avant 1914 ; ils sont issus de milieux économiquement pauvres, qui se distinguent par un goût très vif de l'instruction [Ozouf, 1992]. Les professeurs, à la même époque, appartiennent en majorité à des familles de salariés modestes ou moyens. Néanmoins, les pères des hommes qui exercent dans le secondaire comptent environ 13 % de cadres supérieurs et de membres des professions libérales, pendant que le pourcentage des ouvriers dans ce groupe est inférieur à 10 % [Vincent, 1966 ; Karady, 1972]. Ces données concernent des effectifs limités ; après la Seconde Guerre mondiale, les corps enseignants vont connaître une extension considérable, surtout dans le second degré. Que signifie, dans ce contexte, l'accès au métier d'instituteur ou de professeur ? Est-il resté un moyen d'ascension sociale, revêt-il d'autres sens pour une partie des nouveaux recrutés, qui sont dans une large mesure des enseignantes ?

2. Les mutations des années soixante et soixante-dix : extension des corps enseignants, hétérogénéité sociale et professionnelle

La sociologie de l'éducation à partir de 1960 fournit tout à la fois une contribution aux études de mobilité sociale [Berger et Benjamin, 1964] et des éléments de réflexion sur le fonctionnement du système d'enseignement, au sens où il met en présence des maîtres et des élèves situés dans la structure de classes [Léger, 1983] et dans l'éventail des catégories socio-professionnelles. En effet, dans un contexte d'intense recrutement, l'origine sociale des enseignants s'est diversifiée. Le mariage, qui s'est généralisé, introduit un deuxième facteur d'hétérogénéité. Le rapport au métier, les positions idéologiques et politiques, les relations dans le milieu professionnel connaissent aussi des évolutions notables. En conséquence, la vie extra-scolaire des instituteurs et des professeurs est un objet de réflexion [Berger, 1979 ; Chapoulie, 1987], au même titre que les attitudes et les pratiques dans le milieu de travail. Enfin, la démocratisation du secondaire, les changements qu'elle entraîne dans les collèges et dans les lycées, ses conséquences sur le primaire et sur le métier d'instituteur constituent la toile de fond sur laquelle se développent l'ensemble des analyses menées dans les années soixante et soixante-dix.

Des générations d'instituteurs

Ida Berger, lorsqu'elle rend compte d'un travail de recherche sur les instituteurs et les institutrices de la Seine à la fin des années cinquante, met l'accent sur la supériorité numérique des femmes. Pour la France entière, le taux de féminisation chez les enseignants du primaire atteint 68 % en 1962.

Dans l'ensemble, les instituteurs interrogés sont issus de familles en ascension sociale, eux-mêmes effectuant une promotion par les études et l'accès au métier. Les pères ont quitté la terre pour occuper des emplois d'ouvriers, de cadres moyens dans le tertiaire, ou pour s'installer à leur compte. Ces dernières catégories sont encore mieux représentées dans les familles des institutrices. Le mariage, de surcroît, leur confère un statut social plus élevé que celui des hommes : 27 % d'entre elles ont épousé des cadres supérieurs, ce qui concerne 1,8 % seulement des instituteurs, et 47 % ont des maris cadres moyens. La proportion des cadres moyens est comparable chez les conjointes des instituteurs, mais un tiers d'entre eux ont une épouse au foyer.

Malgré la promotion effectuée, et l'amélioration de la situation

financière comparée à celle des premières générations, une carrière dans l'enseignement primaire, pour un tiers des hommes, apparaît comme un « pis-aller ». L'influence de la famille et des enseignants est mise en avant, seuls 35 % des enquêtés présentent leur engagement comme une décision personnelle. De fait, le nombre des candidatures masculines aux écoles normales a diminué depuis la Seconde Guerre mondiale, et le recours à l'auxiliaariat s'intensifie ; le métier d'instituteur subit une perte de prestige, en particulier dans le milieu urbain. L'augmentation du nombre des diplômés, d'une façon générale et chez les parents d'élèves, l'extension des moyens de communication de masse placent les maîtres en situation de concurrence. La recherche d'une autonomie grâce au travail salarié expliquerait la relative satisfaction des femmes qui perçoivent l'enseignement comme un choix professionnel réaliste [Berger et Benjamin, 1964].

Les résultats d'une seconde enquête menée dans les années soixante-dix confirment l'embourgeoisement du recrutement des instituteurs [Berger, 1979], ce trait demeurant plus appuyé chez les institutrices : 25 % d'entre elles ont un père cadre supérieur ou membre d'une profession libérale, contre 17 % des hommes, ces derniers étant plus souvent issus d'une famille d'ouvriers ou d'employés. La proportion des maris d'institutrices « cadres supérieurs » a même augmenté en vingt ans, passant de 27,5 % à 41 % ; celle des épouses d'instituteurs « cadres moyens » reste stable. Pourtant, quelles que soient les disparités de revenus liées à la situation matrimoniale, la majorité des enseignants pense appartenir aux franges inférieures de la classe moyenne étant donné les salaires perçus et le manque de considération sociale envers leur profession. Enfin, la satisfaction professionnelle a diminué chez les institutrices, ce qui laisse penser que les avantages du métier « pour une femme » n'arrivent plus à contrebalancer les sources de malaise dans les jeunes générations.

Les transformations du mode de recrutement des instituteurs apparaissent comme un facteur clef pour expliquer la crise qui affecte les écoles normales, l'image de la profession et les enseignants en poste dans les années soixante-dix et quatre-vingt [Charles, 1988]. Cette crise va déboucher sur la disparition des EN en 1990. En effet, l'afflux des normaliens recrutés avec le baccalauréat, la raréfaction puis l'arrêt du recrutement par le concours « fin de troisième » modifient la composition sociale du public, son rapport à l'institution et au métier d'enseignant. Aux normaliens et normaliennes promus, modelés par l'École normale et reconnaissants à son égard, succèdent des bacheliers et des étudiants de milieu moyen ou favorisé qui font leur deuil, en y entrant, d'autres

études et d'une carrière plus prestigieuse. A partir de 1979 et jusqu'en 1984, un DEUG, préparé à l'EN, sera exigé pour enseigner dans le primaire, mais il n'est pas reconnu dans les universités. Moins disposés à accepter la formation dispensée et les règles de comportement, les nouveaux recrutés s'identifient plus difficilement au rôle d'instituteur et s'adaptent moins bien que les « vrais » normaliens aux conditions d'exercice dans le primaire. De surcroît, les jeunes femmes des années quatre-vingt sont davantage portées que les enseignantes rencontrées par Ida Berger à voir dans leur salaire un revenu à part entière, médiocre en tant que tel, et non un salaire d'appoint. Il faut prendre en compte, désormais, la fragilité des alliances matrimoniales, l'apparition de nouveaux modes de vie, et la recherche d'une émancipation personnelle.

Ces traits s'articulent avec d'autres changements concernant la fonction de l'école primaire. Elle n'offre plus à ses élèves, notamment à ceux des milieux populaires, une formation qui ait en elle-même une valeur sur le marché du travail. Antichambre du secondaire, elle doit préparer des enfants inégalement pourvus en capital culturel à affronter une compétition scolaire de plus en plus serrée. Aussi l'insatisfaction professionnelle est-elle d'autant plus vive que les enseignants exercent dans des quartiers populaires. Ils évoquent les conditions de travail défavorables, le manque de formation pédagogique, l'incohérence des réformes successives qui « déboussolent » les élèves et les maîtres. Une mutation à Paris est donc vue comme une promotion par les instituteurs des banlieues.

Les doutes des nouvelles générations s'expriment encore par des positions moins affirmées que celles de leurs aînés sur des sujets traditionnels comme la laïcité, ou sur des problèmes d'actualité : en 1959, 90 % des hommes et 70 % des femmes pensent que la laïcité est menacée, et les instituteurs des deux sexes sont plus favorables à l'indépendance de l'Algérie que l'ensemble des Français interrogés par l'IFOP. Les réponses obtenues à des questions de ce type, en 1973-1974, manifestent une distance par rapport aux aspects conflictuels de la société. Un repliement sur la vie privée serait observable chez les enseignants du primaire comme dans l'ensemble de la population. Néanmoins, la syndicalisation reste importante dans les années soixante-dix.

En 1987, en revanche, de jeunes instituteurs adoptent une forme d'organisation inédite, la coordination [Geay, 1991]. Cette remise en cause de la représentation syndicale va de pair avec la contestation d'une culture primaire qui fait du métier d'instituteur une vocation, impliquant d'accepter les limites inhérentes à des tâches

et à un statut social déterminés [Muel-Dreyfus, 1983]. Comme Frédéric Charles l'a montré, cette démarche collective n'exclut pas les stratégies individuelles de reconversion, de promotion ou de fuite, surtout chez les normaliens issus des classes supérieures.

En forçant quelque peu le trait, la profession d'enseignant dans le primaire serait devenue, à la fin du xx^e siècle, un choix opéré « faute de mieux » par des candidats qui ont échoué dans les études universitaires auxquelles ils pouvaient prétendre de par leurs origines et la politique d'ouverture de l'institution. Jusqu'à la dernière guerre, cette profession était la voie principale d'ascension sociale et de promotion intellectuelle pour des enfants de milieux modestes, le secondaire et, *a fortiori*, l'enseignement supérieur, demeurant inaccessibles. L'attention portée à cette évolution explique l'étroite collaboration, observable ces quinze dernières années, entre la sociologie et l'histoire de l'éducation. Au moment où le professeur d'école, formé dans les IUFM depuis 1990-1991, va détrôner l'instituteur, la sociologue Yvette Delsaut s'est faite historienne pour analyser les objectifs des écoles normales présentées après 1968 comme des instances répressives [Querrien, 1976]. En fait, les méthodes de formation utilisées, si rigides soient-elles au regard de l'éthique « libérée » des années soixante-dix, forgeaient un sentiment d'appartenance à une communauté, perpétuant une grande tradition, et préparaient l'instituteur ou l'institutrice à exercer une autorité légitime, à occuper « la place du maître » [Delsaut, 1992]. L'entreprise de refondation des identités enseignantes que constituent les IUFM (elle concerne aussi les professeurs du secondaire), parviendra-t-elle à conférer une nouvelle légitimité et un nouvel attrait au métier d'enseignant dans l'école élémentaire ? Ne sera-t-il au contraire, pour beaucoup de licenciés en mal de débouché professionnel, qu'une position transitoire ? La question continue de se poser malgré l'afflux des candidatures dans les IUFM depuis 1991, qui contraste avec le déficit de candidats au concours des EN dans les années quatre-vingt.

Les professeurs, héritiers et nouveaux venus

Appréhender d'un point de vue sociologique le groupe des *professeurs du secondaire*, c'est se livrer d'abord à un travail de définition. En effet, le CAPES double l'agrégation à partir de 1950, et de nombreux auxiliaires occupent des postes dans les lycées, sans avoir nécessairement les diplômes requis, c'est-à-dire une licence complète d'enseignement. Le taux d'auxiliariat est particulièrement élevé au début des années soixante-dix, c'est aussi

l'époque où la féminisation atteint son apogée, avec des disparités selon la discipline et le grade [Cacouault, 1986]. La proportion des enseignantes chez les agrégés s'est élevée à 56 % en 1978, elle atteint juste 50 % en 1994 (tableau XVI). En outre, la création des CES en 1963 et la multiplication des baccalauréats technologiques dans les lycées polyvalents entraînent une diversification des postes sur lesquels peuvent être nommés des spécialistes d'une discipline de l'enseignement général ou technique long.

En conséquence, une nouvelle appellation désigne les professeurs du secondaire : ils ne sont plus des *professeurs « de lycée »*, mais des *enseignants « de type lycée »* qui exercent pour une part d'entre eux uniquement dans le premier cycle. L'étude de Gérard Vincent sur le personnel de plusieurs lycées parisiens autour de 1960 [Vincent, 1967] livre une image encore traditionnelle de la vie scolaire qui ne vaudra plus pour de nombreux établissements au cours des décennies ultérieures. La répartition des deux cycles du secondaire dans des lieux distincts, CES et lycées, se généralise dans la première moitié des années soixante-dix ; des professeurs « *de type collège* » sont recrutés jusqu'en 1986. Au-delà de cette date le corps est en voie d'extinction, il est progressivement intégré dans la catégorie des certifiés sur liste d'aptitude ou par concours interne. Enfin, si l'on considère le second degré dans son ensemble, dont l'enseignement professionnel ou technique court, on trouve d'autres catégories de professeurs comme les PLP (professeurs de lycées professionnels), anciennement PEG pour l'enseignement général, ou PEPP/PETT pour l'enseignement pratique professionnel ou technique théorique. Lucie Tanguy a consacré une étude aux PEPP, anciens ouvriers pour une part d'entre eux (1991).

Dans les établissements du second degré long, les professeurs agrégés, symbole de la tradition secondaire, se maintiennent à côté des certifiés, même s'ils représentent à peine 20 % des enseignants qui exercent dans le second cycle en 1994 (tableau XVI). Un niveau élevé de spécialisation dans les disciplines enseignées reste valorisé dans le système français, et les classes préparatoires établies dans les lycées font le lien entre le secondaire et le supérieur.

L'accroissement du nombre des postes, la création et l'intégration de nouvelles catégories (des auxiliaires sont titularisés sur inspection, sans passer le CAPES), ont-ils eu pour conséquence de modifier sensiblement les caractéristiques personnelles des professeurs ? Autrement dit, les milieux populaires sont-ils mieux représentés chez les enseignants du secondaire en 1975 qu'ils ne l'étaient dans la phase malthusienne de l'institution ? Jean-Michel

Chapoulie met l'accent sur la part prépondérante des catégories socio-professionnelles moyennes et supérieures chez les pères des professeurs en exercice vers 1970, le phénomène étant plus net encore dans le cas des agrégés et des femmes [Chapoulie et Merllié, 1975]. En même temps, certaines fractions des classes dominantes (industriels, gros commerçants, professions libérales) sont peu représentées, pendant que les enfants d'employés, de cultivateurs et d'ouvriers forment 25 % du groupe.

En 1975, les maîtres du primaire et du secondaire se sont donc rapprochés du point de vue de leurs origines et cette tendance se trouve confirmée en 1993 (tableau XVII). Le phénomène de féminisation explique en partie cette évolution. Dans les familles d'enseignants, ce sont les filles qui s'orientent vers le professorat dans les années soixante et soixante-dix ; les garçons trouvent des emplois de cadres dans le secteur privé [Boltanski, 1982], s'inscrivent dans les facultés de droit ou de médecine. Les professeurs femmes, comme les institutrices, se distinguent de leurs collègues masculins par le mariage : elles ont épousé plus fréquemment des cadres supérieurs qui ne travaillent pas dans le secteur éducatif, des ingénieurs, des membres des professions libérales (tableau XVIII). Les revenus et les modes de vie sont donc assez divers. Ce n'est pas tant les salaires qui créent des différences que les revenus des ménages, même si les heures supplémentaires, l'attribution de classes préparatoires donnent lieu à un supplément de rémunération. Selon Jean-Michel Chapoulie, seule une minorité d'enseignants, des agrégés notamment, ont des revenus supérieurs au salaire de base défini par le grade et l'ancienneté. Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, des heures supplémentaires sont proposées pour pallier les difficultés de recrutement et des primes sont accordées pour « sujétion spéciale » dans les ZEP. Ce mode de revalorisation des salaires remet en question la forme traditionnelle de différenciation des carrières où la localisation du poste n'est pas prise en compte. Néanmoins, selon les estimations de Monique Hirschhorn, la « relative faiblesse » des rémunérations annexes et les possibilités de promotion limitées placent les enseignants à un rang inférieur si on compare leurs carrières avec celles d'autres fonctionnaires de même niveau.

Qu'ils aient ou non un impact sur les revenus des professeurs, le type d'établissement, sa localisation géographique, les situations d'enseignement rencontrées en fonction du niveau scolaire des élèves constituent des facteurs d'hétérogénéité. La sociologie de l'éducation aborde ce problème sous plusieurs angles. D'une part, elle focalise l'attention sur les intérêts « de classe » des professeurs du secondaire qui, socialement proches des élèves de

TABLEAU XVII. — ORIGINE SOCIALE DES ENSEIGNANTS PAR ÂGE EN 1993

CSP du père profession et âge		Agriculteurs	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Non- réponse	Total
Instituteurs	total	11,6	12,6	12,9	21,5	15,8	23,5	2,1	100
	dont :								
	- < 30 ans	8,1	10,5	15,2	33,2	13,3	18,1	1,5	100
	- 40 à 49 ans	13,9	14,6	10,3	17,7	16,6	25,0	1,8	100
Professeurs agrégés et certifiés	total	6,2	14,5	22,7	21,5	15,8	16,2	3,1	100
	dont :								
	- < 30 ans	3,1	7,6	24,1	28,1	14,9	21,3	1,0	100
	- 40 à 49 ans	7,0	16,7	20,7	20,2	15,7	16,0	3,7	100

Lecture du tableau : 11,6 % de l'ensemble des instituteurs sont fils d'agriculteurs, 8,1 % des instituteurs de moins de 30 ans, 13,9 % de ceux âgés de 40 à 59 ans.

Définitions des catégories d'enseignants : d'après la nomenclature INSEE des professions détaillées :

— professeurs du second degré = directeurs d'établissements secondaires, agrégés, certifiés et grades assimilés (public et privé).
 — instituteurs, y compris directeurs d'école (public et privé).

Source : INSEE, *Enquête sur l'Emploi de 1993* (non publié).

TABLEAU XVIII. — LES PROFESSEURS AGRÉGÉS ET CERTIFIÉS
SELON LA CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE DE LEUR CONJOINT

<i>Catégorie socio-professionnelle du conjoint</i>	<i>Professeurs</i>	
	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>
Cadres et professions intellectuelles supérieures	32,4	58,8
– dont professeurs	26,0	28,6
Professions intermédiaires	29,6	20,1
– dont instituteurs	18,0	6,6
Employés	12,6	3,1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	1,1	5,4
Ouvriers	1,0	4,5
Agriculteurs	0,2	1,5
Inactifs	23,2	6,6
Total	100	100

Lecture du tableau : 32,4 % des hommes mariés, professeurs agrégés ou certifiés (et grades assimilés du public et du privé) ont un conjoint cadre ou profession intellectuelle supérieure, 58,8 % des femmes professeurs sont dans ce cas.

Source : INSEE, recensement de 1990, sondage au 1/4 (exploitation réalisée à la demande de M. Cacouault pour une recherche en cours).

milieux favorisés, chercheraient à fuir les établissements populaires [Léger, 1983]. D'autre part, elle tente d'expliquer des réactions et des comportements divergents face au changement, en se référant aux caractéristiques professionnelles et personnelles des enseignants. Dans cette optique, la prise en compte de la condition de femme mariée et mère de famille rend plus complexe l'analyse des carrières et du rapport au métier chez les enseignantes [Cacouault, 1986].

3. Trajectoires et rapport au métier chez les enseignants du secondaire

Quels sont les comportements et les stratégies des enseignants confrontés à des publics scolaires inégalement dotés en capital culturel ? La mobilité géographique est une réponse parmi d'autres. Étant donné les critères retenus par l'administration pour satisfaire les demandes de mutation, les professeurs les plus âgés et les plus diplômés se retrouvent en face des « meilleurs » élèves. Ils contribuent par ce biais au renforcement des discriminations négatives, bien qu'on ne puisse leur imputer les différences entre les établissements dues à l'origine sociale et géographique des enseignés. Situés dans la catégorie ambiguë de la petite bourgeoi-

sie, les professeurs de lycée se pensent au service de tous en transmettant des savoirs dont la valeur serait universelle et l'intérêt perceptible par l'ensemble des élèves. En réalité, ils s'adressent à ceux qui ont survécu à la sélection en fin de troisième. Pour Alain Léger, cette méconnaissance constitue un obstacle à une transformation des pratiques professionnelles qui serait profitable aux enfants des familles populaires. Cependant, les résultats de son enquête par questionnaire fournissent une image plus nuancée des positions adoptées par les professeurs sur des thèmes comme l'échec scolaire. Les enquêtés sont répartis entre « conservateurs » et « progressistes » selon qu'ils imputent les difficultés scolaires à des phénomènes extérieurs à l'école ou à son fonctionnement interne.

L'augmentation du nombre des élèves qui entrent dans le second cycle long à partir des années soixante-dix introduit une relative hétérogénéité dans les classes des lycées. Des positions et des attitudes pédagogiques variées sont repérables chez les enseignants, qui n'ont pas tous la même histoire : des tendances au repli sur le passé et ses normes coexistent avec des tentatives d'innovation qui ne suscitent pas toujours l'approbation de l'administration et des parents d'élèves. Selon les observations de Jean-Michel Chapoulie, le conservatisme social et scolaire est plutôt le fait des hommes les plus âgés qui se sont hissés difficilement au sommet de la hiérarchie. Ils ont passé l'agrégation après avoir renoncé à d'autres projets professionnels, ou ils ont obtenu un succès inespéré au regard d'une origine modeste. Ils pensent que le passage d'une classe à l'autre devrait être soumis à un examen, qu'il faut enseigner le latin dès la sixième et restaurer la discipline en vigueur avant 1968. Les femmes qui ont des cursus similaires expriment des opinions plus libérales, le professorat demeurant pour elles un engagement positif, quelles que soient les transformations du système éducatif. « Trop heureuses », autrement dit, d'avoir trouvé un débouché dans l'enseignement et une position de titulaire, elles s'accrochent au changement, même dans ses aspects problématiques.

Cependant, l'interprétation des différences d'attitude selon le sexe reste très générale et abstraite si l'analyse du rapport au métier ne prend pas en compte les traits de la vie personnelle et domestique. L'investissement professionnel, dont les manifestations sont diverses (refus du temps partiel, innovation pédagogique, préparation d'un concours), fait partie d'une stratégie de résistance face aux demandes de la sphère privée, chez des enseignantes dont la carrière a subi des « retards » en raison de leur implication dans la vie familiale [Cacouault, 1986 ; 1987]. Par ail-

leurs, des agrégés et des certifiés, hommes et femmes, qui ont connu un succès précoce aux concours, acceptent, voire suscitent, des évolutions dans le domaine des savoirs enseignés et des méthodes. Une trajectoire scolaire et universitaire brillante, des situations d'enseignement proches des normes traditionnelles, des activités parallèles gratifiantes autorisent un rapport au changement exempt de tensions majeures. La réussite intellectuelle est davantage considérée comme un facteur explicatif dans le cas des hommes, et l'origine « bourgeoise » quand il s'agit des femmes.

Les professeurs dont la carrière est lente et peu promotionnelle seraient les plus disposés à s'adapter à des situations éloignées de la norme scolaire : une origine populaire chez les hommes, un accès tardif à l'enseignement chez les femmes (lié à leur statut d'épouse), expliquent cette ouverture. Le sentiment d'avoir tout de même effectué une promotion, l'aspect relationnel du métier jouent comme compensation par rapport à une condition jugée médiocre au prorata du salaire et des difficultés rencontrées dans les classes. Ces professeurs, en conséquence, jugent que l'action syndicale est nécessaire pour assurer la défense des intérêts matériels et professionnels des enseignants, toutes catégories confondues. C'est d'ailleurs la raison invoquée le plus fréquemment pour justifier l'adhésion à un syndicat chez des professeurs interrogés au début des années quatre-vingt-dix [Robert et Mornettas, 1994].

En résumé, la reconstitution des trajectoires permet d'appréhender l'hétérogénéité des caractéristiques professionnelles et personnelles des enseignants, à l'intérieur des différentes catégories, et de saisir les dynamiques d'adaptation aux postes : elles impliquent non seulement une évolution des relations maîtres/élèves, mais encore des transformations dans les rapports hiérarchiques à l'intérieur des établissements. Les années soixante-dix sont marquées par des conflits entre les administrateurs et les professeurs dont l'enjeu est la définition de la compétence pédagogique [Chapoulie, 1979], une partie des enseignants étant amenée à revoir les exigences en matière de discipline et d'évaluation face à un public peu sélectionné.

4. Les enseignants du supérieur : un système de hiérarchies complexe et mouvant

Comme les autres catégories d'enseignants, ceux du supérieur ont vu leurs effectifs augmenter de façon spectaculaire au cours des dernières décennies (tableau I). Bien que la féminisation ait progressé depuis les années soixante, la part des femmes en 1994

reste limitée chez les maîtres de conférences (34, 5 %), et très faible dans le corps des professeurs (12,7 %).

Ces enseignants forment un groupe hétérogène étant donné les particularismes qui régissent dans chaque spécialité l'accès aux postes et les modalités de promotion. Les juristes et les économistes, par exemple, peuvent accéder à un poste de professeur en passant un concours d'agrégation, très sélectif ; dans d'autres disciplines, une procédure de cooptation est utilisée après l'examen du dossier des candidats ayant les titres requis pour postuler. L'organisation et le contrôle du recrutement ainsi que le suivi des carrières font donc partie des responsabilités, des tâches et des pouvoirs dévolus aux universitaires.

La complexité des règles et des usages qui structurent cet univers, le fait que l'enseignement supérieur ne soit pas fréquenté par tout le monde (à la différence des enseignements primaire et secondaire), l'implication personnelle des sociologues [Bourdieu, 1984] expliquent peut-être le nombre restreint des études menées sur cette corporation. Celles dont on dispose mettent l'accent sur les tensions engendrées par les divers aspects de la condition d'enseignant-chercheur : mener de front des activités d'enseignement et de recherche suppose une gestion compliquée du temps et des lieux et la capacité d'articuler des tâches, des compétences, des intérêts hétérogènes, ressentis parfois comme incompatibles [CERC, 1992]. Selon les témoignages recueillis auprès de physiciennes, cette difficulté est encore plus sensible quand l'universitaire se double d'une mère de famille [Fave-Bonnet, 1993]. En outre, avec l'augmentation du nombre des étudiants, des charges administratives accrues incombent aux enseignants qui participent à la gestion des unités de formation et de recherche (UER avant 1984). Quant au travail fourni pour les cours, il n'est pas toujours réutilisable sous forme d'ouvrages ou d'articles destinés à la publication. Les profils de carrière, les formes de pouvoir et d'activité sont donc variés et contrastés, ils résultent d'une combinaison entre plusieurs types d'investissement ou privilégient l'une des possibilités existantes, enseignement, recherche ou administration.

De surcroît, les disciplines et les spécialités ont chacune leur histoire propre et leurs critères de classement. Les titres qui procurent l'éligibilité et l'estime dans les disciplines anciennes comme la philosophie, les lettres ou l'histoire (agrégation du secondaire, thèse d'État) ne sont pas nécessairement valorisés dans d'autres champs, celui des sciences de la nature ou des sciences sociales où l'activité de recherche (plus novatrice que « reproductrice », en principe) est mise au premier plan. Selon les analyses

de Pierre Bourdieu, qui s'appuient sur des enquêtes menées dans les années soixante, les choix opérés entre les investissements et les bénéfices qui y sont associés n'obéissent pas seulement à la logique de « distinction » qui prédomine dans un champ ou l'autre de la connaissance. Dans ceux où la compétence et le prestige scientifiques sont d'abord valorisés, on rencontre néanmoins des universitaires dont le pouvoir est fondé sur la présence dans des organismes de cogestion, à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université, plus que sur des travaux de recherche. Ils personnifient l'un des pôles du champ universitaire, l'autre pôle étant incarné par le chercheur qui mise sur la seule production scientifique et sa diffusion auprès de spécialistes. Ces choix professionnels ne sont pas indépendants des caractéristiques sociales des individus : les professeurs les mieux pourvus en capital hérité, économique et social, recherchent les gratifications extra-scientifiques (participation au pouvoir politique, rôle d'expert), leurs collègues promus par l'institution scolaire et universitaire sont plus sensibles à la reconnaissance universitaire et scientifique.

Compte tenu des transformations qui marquent le public et les missions des universités, une dissociation des activités des enseignants-chercheurs est-elle prévisible, ou déjà inscrite dans les faits ? Quel est sur ce point l'opinion des intéressés ? Dans le rapport du CERC, Jean-Michel Berthelot souligne « l'attachement des universitaires à l'unité de l'enseignement et de la recherche », à la production et à la diffusion du savoir, malgré les déséquilibres observables dans la pratique. Cet attachement constitue la base et la garantie d'un ethos commun, défini par des manières d'être et des façons de faire, quelles que soient les différences de revenus, la diversité des conditions de travail, les disparités qui caractérisent les possibilités de promotion.

Qu'est-ce qui rapproche ou sépare « les enseignants », en dernière analyse, quelles sont les lignes de partage qui transcendent les divisions traditionnelles ? Dans leur ensemble, ils ont une représentation négative de leur statut économique et social. La faiblesse des salaires en début de carrière, le rendement inférieur des diplômes si l'on établit une comparaison avec le secteur privé et avec d'autres corps de fonctionnaires corroborent cette vision des choses ; néanmoins, certaines catégories comme les certifiés ou les professeurs de deuxième classe semblent plus « pénalisées » que d'autres [Hirschhorn, 1993].

Ce qui unit les enseignants, par ailleurs, c'est qu'ils ne bénéficient pas, quels que soient leur catégorie et leur titre, d'une garantie absolue en matière de public scolaire ou universitaire. Le problème de l'adéquation entre la qualification détenue et le

« niveau » des enseignés se pose depuis l'école primaire jusqu'à l'Université. En conséquence, les préoccupations pédagogiques sont davantage partagées qu'elles ne l'étaient dans l'entre-deux-guerres. Toutefois, des lieux et des groupes « protégés » subsistent (écoles des beaux quartiers, classes préparatoires, filières d'excellence) pendant que, dans certains établissements, le métier devient « impossible » à exercer.

L'hétérogénéité des conditions d'exercice aiguisé la concurrence pour les situations les plus valorisées, elle explique également le sentiment très vif chez une partie des enseignants de ne pas être reconnus dans leur rôle social. Les politiques visant à « démocratiser » l'accès au secondaire induisent un malaise professionnel dans la mesure où les professeurs n'ont pas les moyens d'adapter leur enseignement aux nouveaux publics [Broccolichi, Cœuvrard, 1993]. La tentation existe d'institutionnaliser les différences (et les inégalités), dans le supérieur notamment : des enseignants « secondarisés » sont affectés dans les premiers cycles avec des services d'enseignement qui excluent les activités de recherche. Dans le secondaire et dans le primaire, des postes « à profil » iraient de pair avec des établissements très différenciés. Des études montrent cependant que la concentration des difficultés dans certains collèges décourage les professeurs les plus impliqués dans l'innovation pédagogique.

VI / Du rapport pédagogique à l'espace éducatif

L'attitude des élèves en classe, les relations avec les professeurs, la représentation des études sont analysées comme autant de symptômes des difficultés rencontrées par l'institution scolaire pour faire « la synthèse de la tradition secondaire et de l'enseignement de masse » [Raynaud et Thibaud, 1990]. Des conduites d'opposition plus ou moins radicales aux normes de comportement et de travail imposées par les enseignants remplacent les anciens « chahuts » dont la violence rituelle était circonscrite dans le temps et dans l'espace [Testanière, 1967]. Le malaise suscité par l'impuissance à intégrer une minorité d'enfants ou d'adolescents « agités » favorise les explications psychologisantes : le chômage, la drogue, les grands ensembles créent des déséquilibres individuels, les problèmes familiaux influent négativement sur le travail en classe. Les difficultés scolaires se voient ainsi « déscolarisées » [Dubet, 1991], faute de trouver une réponse positive dans le cadre institutionnel. Pourtant, les problèmes d'ordre privé ne sauraient constituer à eux seuls une cause d'échec ; « parfois même », « l'envie d'apprendre, ou tout au moins de réussir à l'école » représente un moyen d'assumer les problèmes personnels [Charlot, Bautier et Rochex, 1992].

Dans un contexte où les déterminations extérieures à l'école, si importantes soient-elles, risquent d'occulter les dynamiques propres au milieu scolaire, les sociologues de l'éducation mettent l'accent sur l'autonomie relative de l'institution éducative par rapport à la société globale et sur la marge d'initiative dont disposent les maîtres et les élèves. Pour comprendre la genèse de phénomènes comme l'échec (ou la réussite) scolaire, il faut repérer tous les éléments qui contribuent à créer une situation qui n'a rien d'une fatalité puisque certains enfants échappent au destin social que les données statistiques semblent prédire. Cet objectif impli-

que de pénétrer dans l'espace privé de la classe où se déploie une dramaturgie complexe : les contenus et les méthodes d'enseignement, les attitudes des maîtres face à des sous-groupes d'élèves originaires de milieux différents, les réponses des enseignés sont appréhendés comme autant de facteurs influant quotidiennement sur les « résultats » scolaires. Toutefois, l'attention portée aux pratiques en vigueur dans l'école ne conduit pas les chercheurs à négliger, ou à sous-estimer, le poids des facteurs ou des logiques extra-scolaires. Il s'agit, au contraire, d'appréhender des processus de socialisation qui mettent en jeu des institutions, des acteurs, des lieux multiples.

Ces acteurs et ces institutions se caractérisent par des habitudes et des objectifs propres, par une conscience ou une méconnaissance variable de leurs buts et de leurs intérêts. L'école ne doit pas s'abriter derrière l'idée que d'autres instances comme la famille ou le marché du travail rendent par avance inutiles les efforts d'ajustement aux publics scolaires. En même temps, elle ne saurait ignorer l'existence de déterminations structurelles qui s'articulent avec les logiques individuelles et collectives [Berthelot, 1983]. Il reste donc à penser, dans une perspective théorique et pratique (la sociologie, ici, a partie liée avec la pédagogie), un espace de liberté et d'action où une connaissance précise de tout ce qui est en jeu devrait permettre d'échapper, dans une certaine mesure, à la logique de la reproduction. Dans cette optique, la notion même d'acte éducatif se trouve redéfinie : la relation des parents d'élèves à l'école, les liens établis avec les enseignants et d'autres « partenaires » (responsables municipaux, travailleurs sociaux) [Henriot, Thin et Vincent, 1992], la représentation de l'avenir qui prédomine chez les jeunes selon l'origine socio-culturelle sont pris en considération parce qu'ils jouent sur la relation aux études et sur les comportements dans l'univers scolaire.

1. La question des savoirs et des contenus

Dès les années soixante, les objectifs de l'enseignement primaire ou secondaire ont fait l'objet d'études soumettant des textes, instructions officielles dans le premier cas [Chobaux, 1967], discours de distribution des prix dans le second [Isambert-Jamati, 1967], à une analyse de contenu. Une conception de l'élève et de l'éducation s'exprime à travers ces documents qui entretiennent un rapport direct avec la réalité scolaire, même s'ils ne peuvent prétendre la modeler ou la refléter intégralement. Après 1930, quand l'élitisme du secondaire est dénoncé, les discours valorisent

les savoir-faire intellectuels plus que les contenus de connaissance, cette orientation paraissant aller de pair avec la démocratisation du lycée. Cette réflexion pionnière sur les programmes d'études et les méthodes pédagogiques s'inscrit dans un contexte de réforme institutionnelle. Elle sera poursuivie et développée dans les années soixante-dix et quatre-vingt, l'examen des textes normatifs et des rapports d'inspection étant prolongé par un travail d'observation dans les classes.

Ainsi, les choix opérés par les enseignants des maternelles, du primaire et des lycées, quant aux démarches intellectuelles et aux thèmes d'étude, sont analysés dans le but d'appréhender les effets de ces choix sur les performances des élèves. Quelle représentation des élèves et de leur avenir sous-tend les choix pédagogiques des enseignants dans les quartiers bourgeois et populaires ? Certaines orientations favorisent-elles la réussite des enfants d'ouvriers pendant que d'autres contribueraient à leur mise en échec ? Il semble que l'évolution des modèles éducatifs concernant la petite enfance après 1975 soit plutôt négative pour les familles populaires, l'expression libre étant plus valorisée que les productions codifiées [Paisance, 1986], et que la culture technique, déjà peu présente à l'école primaire, le soit encore moins quand les classes comptent une forte proportion d'enfants d'ouvriers. En effet, les élèves pour qui la probabilité de devenir cadre est la plus forte fabriquent des objets utilitaires et sont invités à réfléchir sur le « monde économique ». En revanche, ceux qui, étant donné leur origine, participeront directement aux activités de production, réalisent des objets dont l'aspect esthétique est privilégié, et sont tenus loin des réalités de l'économie et du travail [Isambert-Jamati, 1984].

Les enseignants pratiqueraient, à leur insu, une pédagogie qui tend à renforcer les acquis intellectuels des élèves des couches moyennes et favorisées. Cependant, des choix pédagogiques déterminés ont des répercussions positives sur les performances des élèves les moins pourvus en capital culturel, et ce n'est pas toujours ceux qu'on croit. Au niveau du second cycle, l'accent mis en cours de français sur les contenus, les savoirs et la culture, entendue au sens traditionnel, ne défavorise pas ces élèves, à la différence des démarches d'inspiration formaliste insistant sur la pluralité des méthodes applicables à l'étude des textes, et sur la diversité des langages [Isambert-Jamati, 1990]. Quel que soit le niveau considéré, une mise à l'écart relative des normes et des valeurs, qui fournissent des repères simples, a quelque chose de déroutant pour les enfants des milieux populaires. Il ressort toutefois que la culture « savante » de l'école n'est pas monolithique,

et que les enseignants, quant à eux, disposent d'une marge de manœuvre. La recherche sociologique leur permettrait d'adopter une attitude réflexive par rapport à la pratique quotidienne.

Le problème de la relation entre les savoirs dispensés, les normes imposées à l'école et les acquis de la socialisation dans le milieu familial apparaît également comme une question centrale dans les années post-soixante-dix. De fait, la bonne volonté pédagogique, les propositions d'aménagement des contenus et des méthodes se heurtent, parfois, au refus et à l'impossibilité de coopérer de certains élèves. En conséquence, les analyses des sociologues britanniques, contemporaines de la mise en place des *comprehensive schools*, équivalent du collège unique, suscitent l'intérêt en France. La « nouvelle sociologie de l'éducation » [Forquin, 1989] postule qu'une compréhension fine et concrète des dysfonctionnements qui se produisent dans le milieu scolaire (phénomènes de rejet, d'inhibition) est nécessaire si l'on veut se donner les moyens d'y remédier. Il s'agit, notamment, d'obtenir une connaissance précise de ce qui est transmis dans la famille et dans l'école, et de repérer les éléments conflictuels en jeu dans cette double socialisation.

Les travaux de Basil Bernstein ont déjà attiré l'attention sur le fait que les langages des différentes classes sociales jouent un rôle dans le développement intellectuel des individus. Le langage « formel » des classes supérieures se caractérise par un usage complexe et nuancé des mots et des possibilités variées d'organisation syntaxique ; les couches inférieures de la classe ouvrière utilisent plutôt des tournures impersonnelles, efficaces dans une situation déterminée. Ce langage « commun » ne favorise pas l'expression des sentiments et n'oriente pas l'attention de l'enfant sur la richesse potentielle des formes d'expression [1975]. Diversement socialisés, les élèves ne manifestent pas tous le même intérêt pour des types d'exercices scolaires qui font appel surtout aux compétences acquises dans les familles cultivées, et ils réalisent des performances inégales. L'explication en termes de handicap est écartée (Bernstein réfute l'idée selon laquelle ses propres travaux contribueraient à renforcer cette thèse), au profit d'une analyse des différences culturelles qui ne sont pas vues *a priori* comme des marques d'infériorité.

Néanmoins, la difficulté subsiste pour le sociologue comme pour le pédagogue : les acquis des enfants de classe supérieure sont les plus opératoires à l'école ; il est essentiel, par ailleurs, de faire accéder tous les élèves à des savoirs dont la valeur est universelle. Il convient d'approfondir la réflexion sur le « curriculum », c'est-à-dire sur les différents aspects du parcours sco-

laire, tel qu'il est prescrit par l'institution, et mis en œuvre par les maîtres et les élèves, afin d'identifier les obstacles à la transmission des connaissances et d'envisager la modification des matériaux qui servent de support à l'enseignement (choix des exemples, forme des énoncés, sujets proposés à la réflexion). Les débats sur l'absence de prise en considération par l'école de l'expérience et des valeurs des milieux populaires et sur la part qu'il faudrait leur accorder servent de toile de fond à ces travaux. Selon Bernard Lahire, qui s'intéresse au primaire, l'absence de familiarité avec le langage comme objet de réflexion « désintéressée » est justement la cause des échecs en orthographe et en grammaire chez les enfants d'ouvriers, et non l'absence de vocabulaire comme le croient les enseignants [Lahire, 1993]. Il préconise une « science » des pratiques pédagogiques ordinaires qui consiste à « décrire et analyser l'univers des exercices scolaires » afin d'objectiver les dispositions implicitement requises chez les élèves. Les parentés entre cet univers et la culture écrite — y compris pour les exercices oraux — sont démontrables, mais elles ne sont guère interrogées dans le cadre scolaire. Aussi, lorsqu'il est question des premiers apprentissages, prête-t-on une attention insuffisante au fait que les démarches, nouvelles pour une partie des élèves et souvent problématiques, se situent, pour d'autres, dans une continuité.

Les conclusions des sociologues qui s'avancent sur le terrain de la pédagogie présentent néanmoins quelques divergences. Pour Bernard Lahire, créer des situations en classe où il sera fait un usage pratique de la langue vaut mieux que de raisonner sur les formes langagières. Bernard Charlot, de son côté, met en garde contre une pédagogie qui enfermerait les élèves dans leur univers quotidien sous prétexte d'« adaptation » au « public » des établissements populaires. Il voit dans la référence systématique au concret un obstacle à la maîtrise des savoirs et à la compréhension de leurs démarches propres. Or, le rapport au savoir est la pierre de touche de la réussite scolaire. Des « bilans de savoir » produits par les élèves de plusieurs collèges situés ou non dans une ZEP (sur le mode des bilans de santé) fournissent des matériaux pour l'analyse. Les récits écrits des adolescents qui rapportent et interprètent leur histoire scolaire montrent que la réussite — ou l'échec — dépend d'une combinaison de facteurs hétérogènes qui mettent en jeu tous les aspects de l'expérience individuelle et collective à l'école et dans l'environnement immédiat. Chez les jeunes de milieu populaire et leurs familles, la « mobilisation scolaire » est traversée par des contradictions qui expliquent, paradoxalement, l'échec. En effet, ils n'entretiennent pas

un rapport négatif à l'école, mais réussite scolaire et insertion professionnelle sont pour eux étroitement liées. Cette conception à des effets négatifs en limitant l'accès au savoir qui n'est pas considéré comme intéressant en lui-même, indépendamment de l'usage qu'on peut en faire.

La question de la différenciation de la pédagogie est posée, de manière plus ou moins explicite dans ces travaux, qu'il s'agisse d'un fait inscrit dans la pratique quotidienne des enseignants et largement occulté [Favre et Perrenoud, 1985], ou d'un objectif qu'ils devraient atteindre pour traiter les difficultés scolaires.

2. Métier d'élève et nouveaux lycéens

Dans le cadre du rapport pédagogique, l'enseigné est actif, il ne subit pas les différentes phases et modalités du travail programmées par l'enseignant. La mise en relation des stratégies des enseignés et des méthodes utilisées par les enseignants a pour intérêt de montrer que le « métier d'élève » ne répond pas à une définition unique, pas plus d'ailleurs que le métier d'enseignant. Le travail scolaire, tel qu'il est prescrit, réalisé, évalué, comporte une part d'arbitraire, les partenaires évoluent dans un univers de signes qu'il s'agit de décrypter et de manipuler. Les élèves, confrontés à des tâches scolaires, disposent d'une certaine autonomie pour les exécuter : ruser avec les contraintes, s'attirer la bienveillance du maître, son indulgence ou son aide, le culpabiliser à propos d'exercices « trop difficiles » pour imposer des modifications, toutes ces conduites font partie du jeu [Perrenoud, 1988]. La « didactique traditionnelle », définie comme la succession de phases d'inculcation de savoirs et de contrôle des apprentissages réglées par l'enseignant, induit plutôt les réponses que l'on vient d'évoquer. Les « nouvelles didactiques », qui impliquent une plus grande activité de l'élève et un effacement du maître, entraînent d'autres réactions : il est facile de ne rien faire étant donné le flou qui entoure les consignes, mais on peut choisir davantage ses occupations et jouer un rôle de leader. Cette étude n'a pas pour but de focaliser l'attention sur les méthodes pédagogiques, mais sur la pluralité des choix didactiques et des attitudes qui les accompagnent. Ce n'est pas seulement la capacité à utiliser des compétences scolaires qui fait le « bon » élève ; comprendre les attentes de l'enseignant, faire preuve d'intelligence pratique pour s'y conformer compense parfois une maîtrise insuffisante des savoirs et des savoir-faire.

Cette activité de l'élève comme « acteur » de sa propre scola-

rité, dont le déroulement implique des relations et des interactions multiples, est appréhendée par François Dubet au sein de plusieurs lycées nettement différenciés en fonction de la situation géographique, de l'origine sociale des enseignés et de la représentation qu'ils se font de leur avenir. En effet, la représentation de l'avenir, plus ou moins précise selon le milieu d'appartenance et l'environnement social et culturel, influe sur la perception des savoirs dispensés dans le secondaire et des exigences manifestées par le corps enseignant, relayé par les parents.

C'est l'un des principes d'explication des différences observées entre les élèves des « bons » lycées de centre-ville, et ceux des établissements peu sélectifs ou situés dans des quartiers populaires. Les premiers suivent une scolarité secondaire perçue comme une propédeutique à l'enseignement supérieur, souvent identifié aux classes préparatoires et aux grandes écoles. Malgré les tensions inhérentes à l'obligation de maintenir un « niveau », la vie scolaire est vécue sur le mode du choix et de l'investissement personnel. Une demande d'efficacité adressée aux professeurs, et parfois une condescendance à leur égard, n'exclut pas l'intérêt pour les disciplines enseignées et la culture dispensée. Le deuxième groupe, celui des « nouveaux lycéens », témoigne au contraire d'une expérience problématique dans la mesure où les parcours scolaires se caractérisent par des redoublements et des orientations vers des filières peu prestigieuses. Le bac reste l'objectif dominant, il symbolise la promotion intellectuelle et sociale pour les parents qui n'ont pas suivi d'études secondaires. Étant donné les difficultés rencontrées tout au long de la scolarité et la crainte d'échouer à l'examen (assimilé à un rite de passage vers l'âge adulte et la liberté), les nouveaux lycéens ont des attentes à l'égard des professeurs. Il s'agit moins d'une attente qui porterait sur le cours lui-même et son intérêt intrinsèque que d'une demande de soutien psychologique (« être encouragé ») et de conseils pratiques. Chez les élèves des lycées professionnels, la ligne de fracture passe entre ceux qui exerceront un métier, et ceux qui sont voués aux emplois précaires ne permettant pas de construire une identité et un itinéraire professionnels.

Afin de saisir l'expérience lycéenne dans sa diversité et ses aspects communs, le témoignage des élèves est confronté sur certains points à celui des enseignants. Les uns et les autres produisent des interprétations de leurs situations respectives, des relations qui s'instaurent dans la vie scolaire et des enjeux inhérents aux scolarités. Il ressort de cette étude que le poids de la sélection est ressenti par tout le monde ; toutefois, les inégalités entre les établissements induisent chez les élèves des banlieues et des LP

le sentiment qu'ils sont l'objet d'un « mépris de classe ». Les lycéens n'ont donc pas tous les mêmes atouts lorsqu'ils cherchent à se conformer à la norme scolaire. Si le pragmatisme apparaît comme un trait commun, ses manifestations concrètes varient selon les caractéristiques sociales et scolaires des élèves concernés [Dubet, 1991].

3. Les pratiques professionnelles des enseignants : de la classe à l'« espace éducatif »

La politique des ZEP à partir de 1981 officialise l'idée d'une collaboration nécessaire entre les personnels des établissements scolaires et diverses catégories de responsables locaux ou d'usagers de l'école [Henriot, 1988]. Les « pratiques professionnelles » des enseignants ne se limitent plus, selon ces nouvelles dispositions, à leur action dans le cadre d'une classe ou d'un établissement scolaire. Pour le sociologue de l'éducation, le terrain de l'enquête s'élargit en cercles concentriques ; l'école constitue un noyau de base autour duquel s'étend la cité, le quartier ou la commune appréhendés comme des « espaces éducatifs ».

Les interactions entre les maîtres et les élèves sont analysées indépendamment des contenus d'enseignement dans les recherches qui portent sur les réseaux de communication identifiables dans les classes. Comment le maître intervient-il, quels sont la logique et les effets de ses interventions auprès d'élèves dont l'origine sociale est hétérogène ? Un deuxième groupe de travaux s'intéresse à l'établissement et tout particulièrement aux collèges où les principaux jouent un rôle avec les enseignants, et parfois avec les parents, dans la « mobilisation » collective, et la recherche de nouveaux types de légitimité et de consensus [Dubet, Cousin et Guillemet, 1989 ; Derouet, 1992]. D'autres études, enfin, se proposent d'objectiver les positions défendues et les attitudes adoptées par les enseignants en relation avec celles des travailleurs sociaux, des représentants des municipalités, des associations de parents d'élèves.

Pratiques pédagogiques et rapports sociaux dans les classes

Selon l'hypothèse de Régine Sirota, plusieurs réseaux de communication existent dans une classe. Chacun d'eux correspond à un mode de participation des élèves « face au maître ». Or les enseignants introduisent des principes de hiérarchisation en même temps qu'ils règlent les interactions verbales dans la classe. A

partir d'une démarche de type ethnographique, des classes « socialement mixtes » sont observées. Il s'agit d'identifier les attentes du maître à l'égard des élèves et les pratiques pédagogiques discriminantes [Sirota, 1988]. Les résultats établis confirment l'adaptation réussie des enfants de cadres supérieurs à la vie scolaire, et une adhésion sans réserve des enfants de cadres moyens qui se traduit par une forte participation, encouragée par les instituteurs. Il en est de même pour les enfants d'ouvriers quand ils appartiennent au groupe des bons élèves. Les enseignants sont tentés de s'appuyer sur les enfants qui s'inscrivent dans le réseau de communication « principal » parce qu'ils font avancer le travail. Ceux du réseau « parallèle » (d'origine modeste, dans l'ensemble) sont moins souvent repris par le maître qui évite de cette façon-là de retarder la marche de la classe. Les filles montrent plutôt de l'intérêt et de la bonne volonté, elles bénéficient en retour du soutien efficace des enseignants. En résumé, le soupçon qui pesait sur le système d'enseignement (l'auteur prend ses distances par rapport aux théories de la reproduction) pèse maintenant sur les pratiques routinisées des maîtres, symptômes d'une inconscience pédagogique qui représente un obstacle à la démocratisation des études.

Le collège comme laboratoire

Parmi les unités qui servent de cadre à l'action pédagogique, le collège représente un lieu d'observation et d'initiative privilégié, en raison même de ses aspects problématiques. En effet, il apparaît comme le lieu où la crise — crise des vocations enseignantes, de la relation pédagogique, des contenus et des objectifs de l'enseignement — s'exprime de la façon la plus aiguë. Situant ses travaux dans la perspective des recherches-actions, Lise Demailly s'interroge sur la « professionnalité » enseignante, sur les composantes traditionnelles et sur les éléments novateurs, fruit d'une adaptation aux situations d'enseignement et de l'acquisition, volontaire, de compétences nouvelles [Demailly, 1991]. L'exemple des professeurs de français est révélateur à cet égard. Les pratiques sont entendues au sens large, elles englobent aussi bien la conception du rapport maître/élèves que le choix des textes étudiés pendant les cours. Si certains professeurs maintiennent des exigences traditionnelles dans le domaine des usages linguistiques et des comportements en classe, d'autres expérimentent un nouveau style de relations avec les élèves et de nouvelles méthodes, comme les ateliers d'écriture, qui, en devenant à leur tour légittimes, contribuent à redéfinir la qualification professionnelle.

D'autres enseignants privilégient la relation avec les élèves « difficiles », la diversité des sujets d'étude et des démarches pédagogiques, quitte à faire des concessions sur le plan des exigences intellectuelles et proprement scolaires. D'autres encore, anciens maîtres du primaire, estiment que la directivité sur le plan du travail et de la discipline reste la garante la plus sûre de la démocratisation de l'école. Les jeunes femmes, bien représentées dans le groupe des professeurs « libéraux », adoptent une attitude qui serait fondée sur les valeurs de leur milieu d'appartenance (intérêt pour l'éducation de la personne, valorisation de la modernité par rapport à la tradition) quand elles essaient de s'adapter à des classes peu conformes à la norme scolaire, en composant sur le plan de la discipline et des contenus d'enseignement.

Faut-il accorder une telle valeur explicative à l'origine sociale des enseignantes quand les pratiques s'inscrivent dans un contexte où la marge de manœuvre est très étroite ? Ces pratiques relèvent-elles de l'innovation ou du sauve-qui-peut ? Des questions de ce type restent ouvertes. La recherche, néanmoins, intègre une dimension prospective : les possibilités de changement et de sortie de crise dépendraient moins d'un mode de gestion « rationnel » des « ressources humaines » (s'inspirant des formes de gestion et de pouvoir dans l'entreprise) que des initiatives des acteurs. Les professeurs élaborent des méthodes qui sont autant de réponses à la difficulté d'enseigner, d'alternatives à la fuite, réelle ou imaginaire. En même temps, les structures sont susceptibles d'encourager l'innovation, de lui donner une légitimité locale (les projets d'établissement), de fournir un cadre apte à réguler les conflits. En effet, les différences de trajectoires entre les enseignants, les choix idéologiques et pédagogiques inscrits dans l'histoire des individus et dans celle de l'établissement, créent des complicités et des oppositions très affirmées quand les actions de « rénovation » sont mises en œuvre. Le style de direction du principal ou du proviseur, qui dépend de son itinéraire professionnel, et de la manière dont il conçoit son rôle dans l'équipe pédagogique, provoque des adhésions ou des fractures qui ne sont pas sans effet sur le climat de l'établissement (voir encadré).

Peut-on penser que la formation continue des enseignants, officialisée, soutiendrait les initiatives et permettrait de formaliser les acquis ? Une certaine différenciation des carrières serait alors justifiée par la prise de responsabilité dans les activités innovantes. Une « reprofessionnalisation » du métier ainsi conçue représente pour Lise Demailly le scénario le plus optimiste, le changement étant impulsé par les enseignants eux-mêmes et par leurs partenaires « naturels » dans les établissements. L'émergence de nou-

Il n'est guère d'années où le collège bleu ne lance une opération pédagogique, centrée sur la lecture, sur l'aide aux élèves en difficulté, sur des voyages, sur la participation des parents qui devient d'ailleurs particulièrement élevée... Cette activité tient largement à la stratégie du principal qui ne se place pas à la tête du mouvement mais qui le « couvre ». La règle peut s'énoncer ainsi : la direction aide et encourage tous ceux qui veulent prendre des initiatives, n'oblige personne à les suivre, mais demande à chacun de ne pas y faire obstacle : « Chaque fois que quelqu'un veut faire quelque chose, je lui garantis le soutien de l'administration. » En fait, le principal « travaille » les autorités académiques et rectORAles pour obtenir des reconnaissances et des moyens supplémentaires. Cette politique offre aussi l'avantage de ne pas diviser le corps enseignant entre rénovateurs et conservateurs puisque personne n'est obligé de participer à un mouvement qui implique un travail supplémentaire, tout en mettant ceux qui y résistent dans une position assez difficile... Cette mobilisation et cette mutation vers une logique de l'établissement supposent donc que

les clivages traditionnels disparaissent. Ainsi, il est de règle dans le collège bleu que PEGC, certifiés et agrégés se partagent équitablement les « bonnes » et les « mauvaises » classes : ceux qui trouvent cette règle intolérable quittent l'établissement et l'homogénéité de l'équipe se renforce... Les élèves du collège bleu partagent la même image de l'établissement que les enseignants, mais pas le même enthousiasme. L'intégration de l'établissement leur apparaît parfois comme un « quadrillage », surtout aux élèves de quatrième et de troisième. Par exemple, le conseiller d'éducation connaît tous les élèves par leur prénom et s'efforce de leur parler souvent, mais ce qui manifeste l'existence d'une « grande famille » est aussi perçu par les adolescents comme une marque de défiance. D'autres parlent de maternage et avouent qu'ils se sentent si protégés qu'ils craignent la classe de seconde.

Source : extrait de DUBET F., COUSIN D. et GUILLEMET J.-Ph., « Mobilisation des établissements et performances scolaires - Le cas des collèges », *RFS*, XXX, p. 235-256.

veaux experts, qui encadreraient et normaliseraient l'activité des enseignants, peut-elle entraîner, à l'inverse, une « déprofessionnalisation » continue ? Le rôle d'expertise dans le domaine de la pédagogie va de pair avec l'introduction d'une logique « industrielle » dans l'école, logique qui « met au premier plan les contraintes de performance et d'efficacité », « qui vise le registre opératoire et travaille sur l'analyse des tâches pour améliorer les apprentissages et rendre plus précise leur évaluation » [Derouet, 1988]. Or, l'intention de fournir aux maîtres des instruments pour mesurer les performances de leurs élèves et mettre en œuvre une pédagogie « rationnelle » porte en elle-même le risque d'une taylorisation de leurs pratiques. Les maîtres seraient dépossédés de leur expérience et de leur jugement alors qu'ils ont perdu, déjà, une part de leur autonomie par rapport aux parents et aux pouvoirs locaux.

Comment les enseignants réagissent-ils, précisément, au contact des porte-parole autorisés des parents d'élèves, et des familles les moins représentées dans les associations ? L'ambiguïté des positions occupées et défendues par les parents est mise en évidence à travers une étude de type monographique portant sur plusieurs écoles primaires, rurales et urbaines, dans une ZEP. L'intérêt partagé pour l'école n'abolit pas la distance sociale entre les familles et peut légitimer la prise de pouvoir au niveau local des parents les mieux nantis [Henriot, 1988]. Les familles d'origine étrangère ou de milieu populaire se trouvent marginalisées. Les enseignants, de leur côté, adoptent une attitude de repli face à une diversité porteuse de conflits potentiels. Ils ont encore pour interlocuteurs les travailleurs sociaux qui exercent une action spécifique d'assistance et de contrôle. Des querelles de légitimité surgissent à propos du soutien scolaire assuré hors de l'école par des animateurs recrutés par les municipalités ou les associations de parents d'élèves [Glasman, 1992].

En réponse à ces interventions ou sollicitations extérieures, de nature disparate, les enseignants valorisent des projets pédagogiques afin de conserver leur spécificité et leur autonomie professionnelles. Les conclusions de Viviane Isambert-Jamati à propos des choix pédagogiques opérés dans les ZEP par des instituteurs et des professeurs de collège confirment la volonté des maîtres de centrer leurs efforts sur le travail en classe : le renforcement des apprentissages, au sens traditionnel, a été privilégié par rapport aux activités extérieures à l'école et à la collaboration avec des instances locales non scolaires [Isambert-Jamati, 1989]. Quant aux instituteurs militants qui voient les ZEP comme le terrain d'application par excellence des méthodes « nouvelles » destinées à lutter contre l'échec scolaire, ils essaient d'associer les parents aux activités de l'école et d'explicitier les buts poursuivis ainsi que les moyens mis en œuvre. Cette démarche implique d'abandonner une vision stéréotypée des familles populaires qui consiste à les définir uniquement par ce dont elles sont, ou seraient privées, et non par ce qu'elles possèdent en propre (leurs savoir-faire, leur environnement avec son type d'urbanisme et ses réseaux de relations) [Doray, 1989].

Jacques Testanière qui a réalisé des entretiens avec des militants du Groupe français d'éducation nouvelle estime que — paradoxalement — l'appartenance à un mouvement pédagogique et les pratiques novatrices n'excluent pas un certain scepticisme vis-à-vis du métier et de la condition d'instituteur [1988]. L'innova-

tion aide à mieux supporter les limites de l'action pédagogique, à redéfinir le poste, à résister au déclassement. Autrement dit, les pratiques et les stratégies des enseignants (la notion de projet est associée à ce dernier concept) oscillent entre deux pôles qui jouent parfois comme alternatives, selon les moments, pour un même individu. Ou bien le travail en équipe est valorisé pour rompre l'isolement face à des situations d'enseignement difficiles et pour mener une réflexion collective, l'innovation sur le plan des contenus et des méthodes ainsi que la participation à la gestion de l'établissement réunissant un nombre appréciable de collègues. Ou bien la prudence et le retrait répondent à une politique de type contractuel qui incite les enseignants à prendre des responsabilités accrues sans contreparties et garanties suffisantes sur le plan des rémunérations, du statut et de la considération. Les plus actifs, en raison même de la marge d'initiative qu'ils revendiquent, ne sont pas prêts à renoncer à la liberté pédagogique qui constitue une tradition dans le système français et une compensation à la baisse de prestige.

Conclusion

Les thèmes de recherche et les analyses des sociologues de l'éducation s'inscrivent dans une continuité, au sens où les évolutions des problématiques et des méthodes répondent davantage à un besoin d'approfondissement qu'à une volonté de rupture. En effet, le problème des relations entre les inégalités sociales et scolaires reste central, mais les changements qui marquent les politiques éducatives imposent de nouvelles approches : les indicateurs qui suffisaient pour rendre compte de la réalité dans les années soixante, en termes de taux d'accès à un niveau d'enseignement, ne sont plus pertinents trente ans plus tard, dans le cadre de la massification de l'enseignement.

Le maintien dans le système scolaire ne peut plus être considéré comme un indicateur de réussite ou même d'intégration. Certes, bon nombre de jeunes ne sont plus directement exclus, mais leur expérience du collège ou du lycée est faite de désengagement, d'absentéisme, d'incompréhension des normes scolaires et des attentes de l'institution, d'attitudes distanciées par rapport aux savoirs qui engagent leur réussite ultérieure et leur insertion, sociale et professionnelle. Tenir compte de la diversité des élèves et de la manière dont ils exercent leur « métier » nécessite un renouvellement des travaux empiriques. Aussi, les analyses micro-sociologiques du fonctionnement des classes et des établissements, à partir des années quatre-vingt, ont-elles permis de décrire les relations complexes et dynamiques entre les caractéristiques socio-culturelles des élèves d'une part, les pratiques des enseignants et les contenus de formation, d'autre part. Ces recherches ont posé le problème des conditions locales qui permettraient d'échapper à la « fatalité de l'échec » en milieu populaire.

Toutefois, la prudence est de mise chez les sociologues qui s'intéressent aux ressources du local et à leur mise en valeur : la

« mobilisation » des enseignants est fragile, elle repose le plus souvent sur le volontarisme et le bénévolat ou sur des intérêts circonstanciels. La question reste posée d'une diffusion des pratiques adoptées localement, assortie d'une réglementation de ces pratiques. On note, précisément, que les analyses « internes » d'unités éducatives évoquent peu les conditions concrètes de l'application de mesures innovantes, les conditions matérielles d'enseignement et les contraintes de l'organisation du travail dans les établissements. Des études ainsi orientées faciliteraient la compréhension du « malaise » des enseignants dont les médias se sont fait l'écho dans les années quatre-vingt-dix. Penser les conséquences à long terme des politiques scolaires, prévoir les « effets pervers » dans un ensemble où tous les éléments sont interdépendants demeure, en conséquence, un domaine de réflexion ouvert à la sociologie de l'éducation, où elle pourrait exercer pleinement sa fonction critique.

Conjointement, le thème de la socialisation, du rapport entre la fréquentation de l'école et le maintien du « lien social » retrouve une actualité dans un contexte où le chômage touche un nombre grandissant de jeunes dans les familles populaires. Alors que la confiance dans la valeur universelle des savoirs transmis et dans la capacité de l'école à garantir des possibilités de promotion sociale est ébranlée, cette institution est perçue, dans certains lieux, comme le dernier garant de l'intégration et le centre, réel ou symbolique, autour duquel se maintient une communauté civique. Le rôle intégrateur de l'institution scolaire, mis en avant par Durkheim, se trouve à nouveau interrogé et valorisé.

En conséquence, le champ de la sociologie de l'éducation, en passant de l'école à l'« espace éducatif », s'est élargi aux problèmes de la jeunesse, de la ville, de l'immigration. Par ailleurs, dans une conjoncture où le lien entre formation et emploi se révèle problématique, la sociologie de l'éducation s'avance sur le terrain de la sociologie du travail pour appréhender la complexité du processus d'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

Repères bibliographiques

- AFFICHARD J., « Le bilan formation-emploi 1980 », CEREQ, *Bref*, n° 4, septembre-octobre 1983.
- AMIOT M. et FRICKEY A., *A quoi sert l'Université ?*, Presses universitaires de Grenoble, 1978.
- BALAZS G., *Les Sections d'éducation spécialisée. Une éducation sociale*, Dossier de recherche n° 17, Centre d'études de l'emploi, 1986.
- BALLION R., *Les Consommateurs d'école*, Stock, Paris, 1982. — *La Bonne École*, Hatier, Paris, 1991.
- BATTAGLIOLA F., *La Fin du mariage*, Syros, Paris, 1988.
- BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H. et ESTABLET R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Maspero, Paris, 1981.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., *L'École capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971. — *L'École primaire divise*, Maspero, Paris, 1975. — *Allez les filles !*, Le Seuil, Paris, 1992.
- BENTABET E., « La formation continue des salariés dans les régions », CEREQ, *Bref*, n° 94, janvier 1994.
- BERGER I., *Les Instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF, Paris, 1979.
- BERGER I. et BENJAMIN R., *L'Univers des instituteurs*, Éd. de Minuit, Paris, 1964.
- BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éd. de Minuit, Paris, 1975 (trad. franç. et présentation de Jean-Claude Chamboredon).
- BERTHELOT J.-M., *Le Piège scolaire*, PUF, Paris, 1983.
- BOLTANSKI L., *Les Cadres*, Éd. de Minuit, Paris, 1982.
- BONVIN F., « L'école catholique est-elle encore religieuse ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°s 44-45, 1982.
- BOUDON R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, PUF, Paris, 1973.
- BOURDIEU P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966. — « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, XV, 1974. — *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Éd. de Minuit, Paris, 1979 a. — « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979 b. — *Homo academicus*, Éd. de Minuit, Paris, 1984.
- BOURDIEU P. et CHAMPAGNE P., « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°s 91-92, 1992.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Éd. de Minuit, Paris, 1964. — *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éd. de Minuit, Paris, 1970.
- BOURDIEU P., SAINT-MARTIN M. DE et PASSERON J.-C., *Rapport pédagogique et communication*, Mouton, Paris, 1965.
- BRIAND J.-P., « Sur quelques conséquences des différents emplois du code des catégories socioprofession-

- nelles », *Économie et Statistique*, n° 168, juillet-août 1984.
- BROCCOLICHI S. et ŒUVARD F., « L'engrenage », in BOURDIEU P. (sous la dir. de), *La Misère du monde*, Le Seuil, Paris, 1993.
- CACOUAULT M., « Diplôme et célibat, les femmes professeurs des lycées entre les deux guerres », in FARGE A. et KLAPISCH-ZUBER (éd.), *Madame ou Mademoiselle*, Arthaud-Montalba, Paris, 1984. — *Des Femmes professeurs à l'ère de la féminisation, positions, situations, itinéraires*, 1965-1980, thèse pour le doctorat de troisième cycle en sociologie, Paris-VIII, 1986. — « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement social*, n° 140, 1987.
- CARDI F., GAUDEMAR P. DE et PLANTIER J. (éds.), *Durkheim, sociologue de l'éducation*, INRP-L'Harmattan, Paris, 1993.
- CERC, *Les Enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*, La Documentation française, n° 105, Paris, 1992.
- CEREQ, *Niveau IV de formation et baccalauréats professionnels*, coll. des Études, n° 49, avril 1989.
- CHAMBOREDON J.-C., « Adolescence et post-adolescence : la "juvénilisation" », in ALLEON A.-M., MORVAN O. et LEOVICI S. (sous la dir. de), *Adolescence terminée, adolescence interminable*, PUF, Paris, 1985.
- CHAMBOREDON J.-C. et PRÉVOT J., « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973.
- CHAPOULIE J.-M., « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979. — *Les Professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987.
- CHAPOULIE J.-M. et MERLLIÉ D., « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire : les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, XVI-4, 1975.
- CHARLES F., *Instituteurs, un coup au moral*, Ramsay, Paris, 1988.
- CHARLOT A. et POTTIER F., « L'insertion professionnelle des diplômés de l'Université depuis dix ans », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 18, n° 1, 1989.
- CHARLOT B., *L'École en mutation*, Payot, Paris, 1987.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEIX J.-Y., *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, Paris, 1992.
- CHERKHAOUI M., *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*, PUF, Paris, 1982.
- CHOBAX J., « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », in *RFS*, 1967.
- COMBESSIE J.-C., « L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques », *Revue française de sociologie*, XXV, 1984.
- COMPÈRE M., *Du Collège au lycée*, Archives-Gallimard, Paris, 1985.
- COPPIE T. et FOURNIER C., « Emploi des femmes, une réalité de plus en plus éclatée », *CEREQ, Bref*, n° 104, décembre 1994.
- COULON A., « Ethnométhodologie et éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 82, 1988.
- CUKROWICZ H., *Université et emploi*, Presses universitaires de Lille, 1980.
- DARBEL A., « Inégalités régionales ou inégalités sociales ? Essais d'explication des taux de scolarisation », in *RFS*, 1967.
- DELSAUT Y., *La Place du maître*, L'Harmattan, Paris, 1992.
- DEMAILLY L., *Le Collège, crise, mythes et métiers*, Presses universitaires de Lille, 1991.
- DEROUET J.-L., « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987. — « Désaccord et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988. — *École et justice*,

- de l'égalité des chances aux compromis locaux ?, Metailié, Paris, 1992.
- DORAY M.-F., « L'amélioration des relations entre milieux populaires et école élémentaire dans les dynamiques écoles et quartiers », CRESAS-INRP, coll. « Rapports de recherche », n° 5, Paris, 1989.
- DUBAR C., *L'Autre Jeunesse, jeunes stagiaires sans diplôme*, Presses universitaires de Lille, 1987. — *La Formation professionnelle continue*, La Découverte, coll. « Repères », Paris, 1990.
- DUBET F., *Les Lycéens*, Le Seuil, Paris, 1991.
- DUBET F., COUSIN O. et GUILLEMET J.-Ph., « Mobilisation des collèves et performances scolaires », *Revue française de sociologie*, XXX-2, 1989.
- DURKHEIM É., *Éducation et Sociologie*, Félix Alcan, Paris, 1922. — *L'Évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1938.
- DURU-BELLAT M., *Le Fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux-Niestlé, Genève-Paris, 1988. — *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, Paris, 1990.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A., « Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace », *Sociétés contemporaines*, n°s 11-12, L'Harmattan, septembre-décembre 1992.
- FAGUER J.-P., *Les Conditions scolaires d'accès à l'emploi, les enjeux des scolarités moyennes*, Cahiers n° 15, Centre d'études de l'emploi, PUF, 1976. — *L'Entrée dans la vie active de la génération 1955, l'emploi après les études secondaires*, Cahiers n° 20, Centre d'études de l'emploi, PUF, 1980. — « Le baccalauréat E et le mythe du technicien », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, 1983.
- FAVE-BONNET M.-F., *Les Enseignants-chercheurs physiciens*, INRP, Paris, 1993.
- FAVRE B. et PERRENOUD P., « Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement », in PLAISANCE (éd.), 1985.
- FORQUIN J.-C., *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, De Boek-Westmael, Bruxelles, 1989.
- GALLAND O., « Précarité et entrée dans la vie », *Revue française de sociologie*, XXV, 1984. — *Les Jeunes*, La Découverte, coll. « Repères », Paris, 1993.
- GEAY B., « Espace social et "coordinations", le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°s 86-87, 1991.
- GERBOD P., *La Condition universitaire en France au XIX^e siècle*, PUF, Paris, 1965.
- GIFFARD A., PAUL J.-J. et RICHARD M., *Stratégies et trajectoires des jeunes sans diplôme*, Cahier de l'IREDU, n° 40, 1985.
- GLASMAN D. et al., *L'École hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF, Paris, 1992.
- GOBLOT E., *La Barrière et le Niveau*, PUF, Paris, 1925.
- GRIGNON C., *L'Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Éd. de Minuit, Paris, 1971.
- HALLIER P., « La réussite des bacheliers professionnels sur le marché du travail », *CEREQ, Bref*, n° 4, septembre-octobre 1983.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., « L'école et ses nouveaux partenariats : enjeux locaux des zones d'éducation prioritaires », in PERRENOUD P. et MONTANDON C. (éds.), 1988, *L'École et l'espace local. Les enjeux des ZEP*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1990.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., THIN D. et VINCENT G., *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, Groupe de recherche sur la socialisation, université Lumière-Lyon-II, 1992.
- HERAN F., « Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête », *Revue française de sociologie*, XXXII, 1991.
- HERAUX P., *Le Devenir des étudiants de l'université de Nice, non réinscrits après un an d'études*, Centre d'études des mouvements sociaux, Paris, labo-

- ratoire de sociologie de l'université de Nice, 1975.
- HIRSCHHORN M., *L'Ère des enseignants*, PUF, Paris, 1993.
- INED, « *Population* » et *l'enseignement*, PUF, Paris, 1970.
- INSEE, *Données sociales*, 1993.
- ISAMBERT-JAMATI V., « Permanence et variation des objectifs poursuivis par les lycées depuis cent ans », in *RFS*, 1967. — *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, PUF, Paris, 1984. — « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in *PLAISANCE* (éd.), 1985. — « Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue française de sociologie*, XXXI, 1989. — *Les Savoirs scolaires*, Éditions universitaires, Paris, 1990.
- JÉGOUZO G. et BRANGEON J.-L., *Les Paysans et l'École*, Éd. Cujas, Paris, 1976.
- JULIA D., *Les Trois Couleurs du tableau noir*, Belin, Paris, 1981.
- KARADY V., « Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle », *Revue française de sociologie*, XII-1, 1972.
- LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- LANGOUET G. et LÉGER A., *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, Publidix, Éditions de l'espace européen, Paris, 1991.
- LAUTREY J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, Paris, 1980.
- LÉGER A., *Enseignants du secondaire*, PUF, Paris, 1983.
- LÉGER A. et TRIPIER M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Méridiens / Klincksieck, Paris, 1986.
- LELÈVRE C., *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Nathan, Paris, 1990.
- MARRY C., « Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers », CERECQ, *Formation-Emploi*, n° 4, octobre-décembre 1983.
- MARTINELLI D., *Diplômés de l'Université. Insertion au début des années quatre-vingt-dix*, Documents CERECQ, n° 100, octobre 1994.
- MARUANI M. et RAYNAUD E., *Sociologie de l'emploi*, La Découverte, coll. « Repères », Paris, 1993.
- MAYEUR F., *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la III^e République*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1977.
- MEAR P. et MERLE P., « 1986-1990 : Démocratisation et / ou hiérarchisation scolaire croissantes des publics lycéens », *Sociétés contemporaines*, n°s 11-12, septembre-décembre 1992.
- MERLLIÉ D., « Analyses de l'interaction entre variables. Problème statistique ou sociologique ? », *Revue française de sociologie*, XXVI, 1985. — « Une nomenclature et sa mise en œuvre. Les statistiques sur l'origine sociale des étudiants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, novembre 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction de l'évaluation et de la prospective, *L'État de l'école*; n° 3, 1993, n° 4, 1994. — *Géographie de l'école*, n° 3, février 1995.
- MUEL-DREYFUS F., *Le Métier d'éducateur*, Éd. de Minuit, Paris, 1983.
- NICOLE-DRANCOURT C., « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994.
- ŒUVRARD F., « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979. — « L'entrée en lycée professionnel : de l'orientation positive à l'acceptation résignée », *Données sociales*, INSEE, édition 1990.
- OZOUF J., *Nous les maîtres d'école*, Archives-Gallimard, Paris, 1973.
- OZOUF J. et M., *La République des instituteurs*, Hautes Études-Seuil, Paris, 1992.
- PAUL J.-J., *La Relation formation-emploi, un défi pour l'économie*, Economica, Paris, 1989.
- PATY D., *Douze Collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, La Documentation française, Paris, 1981.
- PERRENOUD P., « Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire », in PERRENOUD P. et MONTANDON C. (éds.), 1988.

- PERRENOUD P. et MONTANDON C. (éds.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institution et pratiques des acteurs, Réalités sociales*, Lausanne, 1988.
- PLAISANCE E., *L'Enfant, la maternelle, la société*, PUF, Paris, 1986.
- PLAISANCE E. (éd.), *L'Échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches*, Éd. du CNRS, Paris, 1985.
- PLAISANCE E. et VERGNAUD G., *Les Sciences de l'éducation, La Découverte*, coll. « Repères », Paris, 1993.
- PROST A., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, A. Colin, Paris, 1968. — *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, Paris, 1^{re} édition, 1986, 2^e édition revue et commentée, 1992.
- QUEIROZ J.-M. DE, « Les familles et l'école », in SINGLY F. DE (sous la dir. de), *La Famille. L'état des savoirs, La Découverte*, Paris, 1992.
- QUERRIEN A., « Le corps enseignant », *Recherches*, n° 23, juin 1976.
- RAYNAUD P. et THIBAUD P., *La Fin de l'école républicaine*, Calmann-Lévy, Paris, 1990.
- RFS (*Revue française de sociologie*), « Sociologie de l'éducation », n° spécial, volume VIII, 1967, et volume IX, 1968.
- ROBERT A. et MORNETTAS J.-J., « Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession », *Revue française de pédagogie*, n° 109, octobre-décembre 1994.
- SAINT-MARTIN M. DE, *Les Fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Mouton, Paris, 1971.
- SANTONI F., « Formation continue des entreprises en 1991 : ralentissement de l'effort et maintien des disparités », *CEREQ, Bref*, n° 83, janvier 1993.
- SIROTA R., *L'École primaire au quotidien*, PUF, Paris, 1988.
- TANGUY L., *L'Introuvable relation formation-emploi*, La Documentation française, Paris, 1986. — « Enseignement général, enseignement technique, intégration et hiérarchies », in PLAISANCE (éd.), 1985. — *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Rapport au secrétariat d'État à l'enseignement technique, La Documentation française, Paris, 1991a. — *L'Enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, PUF, Paris, 1991b.
- TERRAIL J.-P., *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, PUF, Paris, 1990.
- TERRAIL J.-P., « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », *Population* n° 3, 1992 (b).
- TORT M., *Le Quotient intellectuel*, François Maspero, Paris, 1974.
- TESTANIÈRE J., « Chahut traditionnel et chahut anémique », in RFS, 1967. — « Des militants d'éducation nouvelle dans les zones prioritaires », in PERRENOUD P. et MONTANDON C. (éds.), 1988.
- VASCONCELLOS M., *Le Système éducatif, La Découverte*, coll. « Repères », Paris, 1993.
- VINCENT G., « Les professeurs de l'enseignement secondaire dans la société de la Belle Époque », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 13, janvier-mars 1966. — *Les Professeurs du second degré*, A. Colin, Paris, 1967.
- ZEROULOU Z., « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, XIX, 1988.

Sur des thèmes connexes ou voisins la collection « Repères » a publié :

DUBAR C., *La Formation professionnelle continue*, 1990.

GALLAND O., *Les Jeunes*, 1993.

MARUANI M. et RAYNAUD E., *Sociologie de l'emploi*, 1993.

PLAISANCE E. et VERGNAUD G., *Les Sciences de l'éducation*, 1993.

VASCONCELLOS M., *Le Système éducatif*, 1993.

ION J. et TRICART J.-P., *Les Travailleurs sociaux*.

MERLLIE D. et PREVOST J., *La Mobilité sociale*.

DEFrance J., *Sociologie du sport*.

Liste des principaux sigles

- BEP : brevet d'études professionnelles
BTS : brevet de technicien supérieur
CAP : certificat d'aptitude professionnelle
CES : collège d'enseignement secondaire
CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CPA : classe préparatoire à l'apprentissage
CPPN : classe préprofessionnelle de niveau
DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective
DEUG : diplôme d'études universitaires générales
DUT : diplôme universitaire de technologie
EN : École normale d'instituteurs ou d'institutrices
INED : Institut national d'études démographiques
INSEE : Institut national des statistiques et des études économiques
IREDU : Institut de recherche sur l'économie de l'éducation
INRP : Institut national de recherche pédagogique
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
IUT : Institut universitaire de technologie
LP : lycée professionnel (ex-LEP)
MEN : ministère de l'Éducation nationale
PEGC : professeur d'enseignement général de collège
SES : section d'éducation spécialisée
STS : section de technicien supérieur
ZEP : zone d'éducation prioritaire

Liste des tableaux et des cartes

Tableau I : Évolution des effectifs d'élèves, d'étudiants et d'enseignants depuis 1960	8
Tableau II : Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération	10
Tableau III : Proportion d'élèves entrés en sixième à l'âge théorique selon la durée de préscolarisation	22
Tableau IV : Le choix des options au collège	25
Tableau V : Le choix du privé à l'entrée en sixième par origine sociale	27
Tableau VI : Parcours scolaire des élèves entrés en sixième en 1980	30
Tableau VII : La réforme du baccalauréat : anciennes et nouvelles filières de première dans les lycées publics .	32
Tableau VIII : Les bacheliers par filière et origine sociale en 1993	33
Tableau IX : Répartition des bacheliers par série (générale ou technologique) selon le sexe et l'origine sociale .	34
Tableau X : Les étudiants français par discipline et origine sociale en 1993-1994	35
Tableau XI : Évolution de la proportion d'élèves obtenant le baccalauréat selon leur origine sociale	38
Tableau XII : Évolution de l'origine sociale des étudiants français	38
Carte 1 : Taux de scolarisation en sixième par département en 1962-1963	48
Carte 2 : Proportion de bacheliers par génération selon les académies en 1993	48
Tableau XIII : Répartition des sorties du système éducatif par niveau	64

Tableau XIV : Taux de chômage des jeunes actifs de moins de 25 ans selon leur diplôme en 1993	67
Tableau XV : La situation des jeunes de 16 à 25 ans ...	74
Tableau XVI : Répartition des enseignants du second degré public par grade et type d'établissement en 1993-1994	80
Tableau XVII : Origine sociale des enseignants par âge en 1993	90
Tableau XVIII : Les professeurs agrégés et certifiés selon la catégorie socio-professionnelle de leur conjoint	91

Table

Introduction	3
I / Les transformations du système scolaire et des thèmes de recherche	7
1. <i>Le collège, puis le lycée pour tous</i>	7
Le collège unique	9
L'allongement des scolarités	9
2. <i>Le système se décentralise</i>	11
Des établissements scolaires plus « autonomes »	11
De la différence à la concurrence	12
3. <i>Déplacements des problèmes sociaux et des objets de recherche</i>	13
L'égalité des chances	13
La découverte de l'échec scolaire	14
L'hétérogénéité des élèves dans un système unifié ..	14
Des parents d'élèves plus « consommateurs »	15
4. <i>Diversification des approches en sociologie de l'éducation</i>	15
Évolution des méthodes de recherche	16
Transformation des équipes de recherche	18
II / La différenciation des trajectoires scolaires	20
1. <i>De la maternelle à l'Université</i>	20
Premiers contacts avec l'école et premières inégalités .	20
Le retard scolaire est déterminant dans les orientations	21
Les « bons choix »... ..	24
... dans un « bon établissement »	25
La hiérarchie des filières et des formations	27
2. <i>« L'enseignement s'est-il démocratisé ? »</i>	36
Des problèmes de mesure	36

Les moments et les modalités de la sélection ont changé	39
Les effets sociaux des politiques volontaristes	41
3. <i>Inégalités sociales, mais aussi culturelles</i>	42
Des trajectoires différenciées entre garçons et filles... ..	42
... et entre élèves français et étrangers	44
Disparités géographiques et régionales	46
 III / Les analyses des inégalités sociales de scolarisation	
1. <i>Les inégalités de réussite</i>	50
Une différenciation précoce des acquisitions	51
2. <i>L'héritage familial</i>	52
Le capital culturel	52
Les pratiques éducatives des familles	54
L'investissement dans la scolarité et les rapports à l'école	55
Les stratégies individuelles	57
3. <i>Le contexte de scolarisation</i>	58
L'établissement et ses « effets »	58
Public ou privé	60
Différenciation et « choix » des établissements	61
 IV / Des trajectoires scolaires aux trajectoires sociales .	
1. <i>Les enjeux des études et des diplômes universitaires</i> .	65
A qui profite l'Université ?	65
Les études : une protection contre le sous-emploi et le déclassement social	66
La formation, l'emploi, le statut : des relations complexes et évolutives	67
Filières classiques et professionnelles : quels débouchés ?	68
2. <i>Scolarités moyennes et trajectoires socio- professionnelles</i>	70
Le diplôme, la classe et le sexe	70
La concurrence entre les filières et les diplômes	71
L'entrée dans la vie active et la vie adulte	72
3. <i>Les jeunes « sans diplôme »</i>	73
Qui sont-ils ? Que deviennent-ils ?	74
4. <i>La formation continue</i>	76

V / Les enseignants	79
1. <i>La naissance des corps enseignants</i>	81
Éduquer, une affaire d'État	81
Des maîtres pour l'école républicaine	81
Les professeurs, de l'Université impériale à la gratuité du secondaire	82
2. <i>Les mutations des années soixante et soixante-dix : extension des corps enseignants, hétérogénéité sociale et professionnelle</i>	84
Des générations d'instituteurs	84
Les professeurs, héritiers et nouveaux venus	87
3. <i>Trajectoires et rapport au métier chez les ensei- gnants du secondaire</i>	91
4. <i>Les enseignants du supérieur : un système de hié- rarchies complexe et mouvant</i>	93
VI / Du rapport pédagogique à l'espace éducatif	97
1. <i>La question des savoirs et des contenus</i>	98
2. <i>Métier d'élève et nouveaux lycéens</i>	102
3. <i>Les pratiques professionnelles des enseignants : de la classe à l'« espace éducatif »</i>	104
Pratiques pédagogiques et rapports sociaux dans les classes	104
Le collège comme laboratoire	105
Les ambiguïtés des relations école / familles dans les quartiers	108
Conclusion	110
Bibliographie	112
Liste des principaux sigles	117
Liste des tableaux et des cartes	118

La collection « Repères »
est animée par Jean-Paul Piriou
avec Bernard Colasse, Françoise Dreyfus,
Hervé Hamon, Dominique Merllié
et Christophe Prochasson

- L'affaire Dreyfus**, n° 141, Vincent Duclert.
- L'analyse de la conjoncture**, n° 90, Jean-Pierre Cling.
- L'analyse financière de l'entreprise**, n° 153, Bernard Colasse.
- Les banques**, n° 21, Claude J. Simon.
- Les biotechnologies**, n° 61, Chantal Ducos et Pierre-Benoît Joly.
- La Bourse**, n° 4, Michel Durand.
- Le budget de l'État**, n° 33, Maurice Baslé.
- Le calcul économique**, n° 89, Bernard Walliser.
- Le capitalisme historique**, n° 29, Immanuel Wallerstein.
- Les catégories socioprofessionnelles**, n° 62, Alain Desrosières et Laurent Thévenot.
- Le chômage**, n° 22, Jacques Freysinet.
- Le commerce extérieur de la France**, n° 71, Françoise Milewski.
- Le commerce international**, n° 65, Michel Rainelli.
- Le comportement électoral des Français**, n° 41, Colette Ysmal.
- La comptabilité en perspective**, n° 119, Michel Capron.
- La comptabilité nationale**, n° 57, Jean-Paul Piriou.
- La concurrence imparfaite**, n° 146, Jean Gabszewicz.
- La consommation des Français**, n° 67, Nicolas Herpin et Daniel Verger.
- La crise dans les pays de l'Est**, n° 24, Marcel Drach.
- La décentralisation**, n° 44, Xavier Greffe.
- La démographie**, n° 105, Jacques Vallin.
- La dette des tiers mondes**, n° 136, Marc Raffinot.
- Le développement économique de l'Asie orientale**, n° 172, Éric Bouteiller et Michel Fouquin.
- Le dollar**, n° 36, Monique Fouet.
- Les DOM-TOM**, n° 151, Gérard Belorgey et Geneviève Bertrand.
- L'économie britannique depuis 1945**, n° 111, Véronique Riches.
- L'économie de l'Afrique**, n° 117, Philippe Hugon.
- Économie de l'automobile**, n° 171, Jean-Jacques Chanaron et Yannick Lung.
- L'économie de la RFA**, n° 77, Magali Demotes-Mainard.
- L'économie de l'URSS**, n° 58, Gérard Duchêne.
- L'économie des États-Unis**, n° 80, Monique Fouet.
- L'économie des organisations**, n° 86, Claude Menard.
- L'économie des relations interentreprises**, n° 165, Bernard Baudry.
- L'économie des services**, n° 113, Jean Gadrey.
- L'économie informelle dans le tiers monde**, n° 155, Bruno Lau-tier.
- Économie et écologie**, n° 158, Frank-Dominique Vivien.
- L'économie française 1995**, n° 160, OFCE.
- L'économie mondiale**, n° 52, Denis Auvers.

- L'économie mondiale 1993**, n° 112, CEPII.
- L'économie mondiale 1994**, n° 127, CEPII.
- L'économie mondiale 1995**, n° 149, CEPII.
- L'économie mondiale de l'énergie**, n° 88, Jean-Marie Martin.
- L'économie mondiale des matières premières**, n° 76, Pierre-Noël Giraud.
- L'économie néo-classique**, n° 73, Bernard Guerrien.
- L'économie sociale**, n° 148, Claude Vienney.
- L'emploi en France**, n° 68, Dominique Gambier et Michel Vernières.
- Les employés**, n° 142, Alain Chenu.
- L'ergonomie**, n° 43, Maurice de Montmollin.
- L'Europe monétaire**, n° 92, Jean-Pierre Patat.
- L'Europe sociale**, n° 147, Daniel Lenoir.
- La faim dans le monde**, n° 100, Sophie Bessis.
- Le FMI**, n° 133, Patrick Lenain.
- La formation professionnelle continue**, n° 28, Claude Dubar.
- Le GATT**, n° 130, Michel Rainelli.
- Histoire de l'Algérie coloniale, 1830-1954**, n° 102, Benjamin Stora.
- Histoire de la guerre d'Algérie, 1954-1962**, n° 115, Benjamin Stora.
- Histoire de l'Algérie depuis l'indépendance**, n° 140, Benjamin Stora.
- Histoire de la philosophie**, n° 95, Christian Ruby.
- Histoire de la sociologie 1 : Avant 1918**, n° 109, Charles-Henri Cuin et François Gresle.
- Histoire de la sociologie 2 : Depuis 1918**, n° 110, Charles-Henri Cuin et François Gresle.
- Histoire de l'URSS**, n° 150, Sabine Dullin.
- L'histoire des États-Unis depuis 1945**, n° 104, Jacques Portes.
- Histoires du radicalisme**, n° 139, Gérard Baal.
- L'histoire en France**, n° 84, ouvrage collectif.
- L'immigration**, n° 8, Ezzedine Mestiri.
- L'indice des prix**, n° 9, Jean-Paul Piriou.
- L'industrie française**, n° 85, Michel Husson et Norbert Holcblat.
- Inflation et désinflation**, n° 48, Pierre Bezbakh.
- Introduction à la microéconomie**, n° 106, Gilles Rotillon.
- Introduction à l'économie de Marx**, n° 114, Pierre Salama et Tran Hai Hac.
- Introduction au droit**, n° 156, Michèle Bonnechère.
- L'Islam**, n° 82, Anne-Marie Delcambre.
- Les jeunes**, n° 27, Olivier Galland.
- La justice en France**, n° 116, Dominique Vernier.
- Macroéconomie financière**, n° 166, Michel Aglietta.
- Les médecins**, n° 59, Michel Arliaud.
- Les menaces globales sur l'environnement**, n° 91, Sylvie Faucheux et Jean-François Noël.
- Méthodologie de l'investissement dans l'entreprise**, n° 123, Daniel Fixari.
- La mobilité sociale**, n° 99, Dominique Merllié et Jean Prévot.
- Le modèle japonais de gestion**, n° 121, Annick Bourguignon.
- La modernisation des entreprises**, n° 152, Danièle Linhart.
- La monétique**, n° 55, Nezih Dinçbudak et Ugur Müldür.
- La monnaie et ses mécanismes**, n° 70, Monique Béziade.

- Les nouveaux produits financiers**, n° 60, Jacques Régniez.
- La nouvelle économie chinoise**, n° 144, Françoise Lemoine.
- Nouvelle histoire économique de la France contemporaine :**
1. **L'économie préindustrielle (1750-1840)**, n° 125, Jean-Pierre Daviet.
 2. **L'industrialisation (1830-1914)**, n° 78, Patrick Verley.
 4. **L'économie ouverte (1948-1990)**, n° 79, André Gueslin.
- La nouvelle microéconomie**, n° 126, Pierre Cahuc.
- Les nouvelles théories de la croissance**, n° 161, Dominique Guellec et Pierre Ralle.
- Les nouvelles théories du marché du travail**, n° 107, Anne Perrot.
- L'ONU**, n° 145, Maurice Bertrand.
- Les outils de la décision stratégique 1 : Avant 1980**, n° 162, José Allouche et Géraldine Schmidt.
- Les outils de la décision stratégique 2 : Depuis 1980**, n° 163, José Allouche et Géraldine Schmidt.
- Le patrimoine des Français**, n° 81, André Babeau.
- La philosophie de Marx**, n° 124, Étienne Balibar.
- Pierre Mendès France**, n° 157, Jean-Louis Rizzo.
- La population française**, n° 75, Jacques Vallin.
- La population mondiale**, n° 45, Jacques Vallin.
- La presse en France**, n° 63, Yves Guillauma.
- La protection sociale**, n° 72, Numa Murard.
- La psychanalyse**, n° 168, Catherine Desprats-Péquignot.
- La publicité**, n° 83, Armand Matelart.
- Les relations Nord-Sud**, n° 101, Christian Comélieau.
- Les revenus en France**, n° 69, Yves Chassard et Pierre Concialdi.
- Le revenu minimum garanti**, n° 98, Chantal Euzéby.
- La science économique en France**, n° 74, ouvrage collectif.
- Les sciences de l'éducation**, n° 129, Éric Plaisance et Gérard Vergnaud.
- La sociologie de Durkheim**, n° 154, Philippe Steiner.
- Sociologie de l'éducation**, n° 169, Marlaine Cacouault et Françoise Euvrard.
- Sociologie de l'emploi**, n° 132, Margaret Maruani et Emmanuèle Reynaud.
- La sociologie de Marx**, n° 173, Jean-Pierre Bertrand.
- Sociologie du sport**, n° 164, Jacques Defrance.
- La sociologie en France**, n° 64, ouvrage collectif.
- Les sondages d'opinion**, n° 38, Hélène Meynaud et Denis Duclos.
- Les stratégies des ressources humaines**, n° 137, Bernard Gazier.
- Le syndicalisme en France depuis 1945**, n° 143, René Mouriaux.
- Le système éducatif**, n° 131, Maria Vasconcellos.
- Le système monétaire international**, n° 97, Michel Lelart.
- Tableau de bord de la planète**, n° 135, Worldwatch Institute.
- Les taux de change**, n° 103, Dominique Plihon.
- La télévision**, n° 49, Alain Le Diberder, Nathalie Coste-Cerdan.
- La théorie de la décision**, n° 120, Robert Kast.
- Les théories des crises économiques**, n° 56, Bernard Rosier.

Les théories du salaire, n° 138,
Bénédicte Reynaud.

**Les théories économiques du
développement**, n° 108, Elsa
Assidon.

Le tiers monde, n° 53, Henri
Rouillé d'Orfeuil.

**Travail et travailleurs aux États-
Unis**, n° 16, Marianne Debouzy.

Travail et travailleurs en

Grande-Bretagne, n° 32, Fran-
çois Eyraud.

Les travailleurs sociaux, n° 23,
Jacques Ion et Jean-Paul Tricart.

L'union européenne, n° 170,
Jacques Léonard et Christian
Hen.

L'urbanisme, n° 96, Jean-François
Tribillon.

Collection « Guides Repères »

L'art du stage en entreprise,
Michel Villette.

**Voir, comprendre, analyser les
images**, Laurent Gervereau.

L'art de la thèse, *Comment pré-
parer et rédiger une thèse de
doctorat, un mémoire de DEA
ou de maîtrise ou tout autre tra-
vail universitaire*, Michel Beaud.

Collection « Dictionnaires Repères »

Dictionnaire de gestion, Élie Cohen.

Composition Facompo, Lisieux (Calvados).
Achevé d'imprimer en avril 1995
sur les presses de l'imprimerie Carlo Descamps,
Condé-sur-l'Escaut (Nord).
Dépôt légal : avril 1995.
Premier tirage
ISBN 2-7071-2437-0



Marlaine Cacouault, Françoise Œuvrard
Sociologie de l'éducation

Aujourd'hui, un enfant de trois ans a devant lui, en moyenne, quinze ans de scolarité. L'école réussit-elle pour autant à offrir des chances de progrès intellectuel et de promotion sociale à des élèves venus d'horizons culturels divers ? Comment cette diversité est-elle traitée dans les structures scolaires dont l'unification est plus formelle que réelle ? Comment les caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants et les pratiques pédagogiques ont-elles évolué ?

S'appuyant sur les travaux classiques et sur les recherches les plus récentes, ce livre répond à toutes ces questions et présente aussi les données les plus récentes sur les inégalités sociales de scolarisation. Il permettra aux étudiants (de sociologie, de sciences de l'éducation, des IUFM), aux enseignants, aux formateurs et aux parents d'élèves de comprendre les changements du système éducatif, les renouvellements et les continuités de la sociologie de l'éducation.

Marlaine Cacouault, sociologue, est maître de conférence à l'université de Dijon.

Françoise Œuvrard, sociologue, fait partie de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale et est chargée de cours à l'université de Paris-X-Nanterre.

La collection «Repères» a aussi publié sur des sujets connexes ou voisins : *Les sciences de l'éducation, Le système éducatif, La formation professionnelle continue, Les jeunes, La mobilité sociale, Sociologie de l'emploi, Sociologie de Durkheim, Les travailleurs sociaux.*

Collection Repères



ISBN 2-7071-2437-0

 P 33169-2 03-95

9 782707 1243

