

Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches

L'école inégalitaire : emprise libérale et vestiges sexistes

Sophie Devineau

Maîtresse de conférences de Sociologie de l'Education

Département de sociologie

Laboratoire GRIS, EA 32 32 -Université de Rouen

Sous la direction de **Roland Pfefferkorn** (Garant)

Professeur de sociologie à l'université de Strasbourg

Directeur de l'Institut de sociologie Cultures et Sociétés en Europe

UMR 7043 du CNRS

Président du jury :

Charles Gadéa, UVSQ-Centre de Recherche VIP, EA 3643

Jury : Rapporteurs

Catherine Marry, Centre Maurice Halbwachs, CNRS-EHESS-ENS, UMR 9097

Joël Zaffran, Université Bordeaux2 Lapsac EA 495

Membres

Bertrand Geay, Université de Picardie, Laboratoire CURAPP-CNRS

André Robert, Université Lyon II UMR Educpol

Rebecca Rogers, Université Paris V, CERLIS, UMR 8070

PRÉSENTATION	4
PREMIER VOLET RAPPORTS SOCIAUX DE CLASSE À L'ÉCOLE	8
Chapitre I Penser les inégalités scolaires à l'école	9
Dire les inégalités scolaires	10
Penser les inégalités sociales	30
Faire de la sociologie ?	38
Appliquer les règles de la méthode	52
A l'école de la créolité	56
Chapitre II Libéraliser les établissements scolaires	64
Mise en scène de l'établissement	68
Le projet, mot clé de l'école libérale	86
L'effet établissement orchestré par le projet	102
Autonomie et marché scolaire	110
L'apport de la sociologie du travail	118
Chapitre III Interroger la relation formation-emploi	130
Le projet des collégiens	135
Les jeunes diplômés d'un bac pro	149
Les politiques volontaristes locales d'orientation et d'insertion des jeunes	161
L'emprise du court terme	179
Conclusion	183
Bibliographie	189
Index des enquêtes	204

AVERTISSEMENT : le deuxième volume de ce dossier consacré aux rapports sociaux de sexe à l'école n'est pas rendu disponible en accès libre puisqu'il fait l'objet d'un ouvrage édité par l'Harmattan dans la collection Logiques Sociales dirigée par Bruno Péquignot :

*Le Genre à l'école des enseignantes:
embûches de la mixité et leviers de la parité.*

PRÉSENTATION

Ce texte propose une synthèse d'un parcours de recherches qui ont toutes comme point commun l'école. Il est l'occasion d'une mise en perspective des modèles interprétatifs et des méthodes mobilisés pour les diverses études menées sur vingt ans. Elles ont donné lieu à des interprétations relativement partielles dans la mesure où l'accent était porté sur des faits d'observation circonscrits, et seront ici revisités selon deux schémas problématiques permettant d'articuler de façon nouvelle des résultats précédemment isolés. Un premier volet est consacré aux rapports sociaux de classe dans l'école, le second approfondit la question des inégalités en empruntant le point de vue incontournable du genre à l'école.

Le volet I Rapports sociaux de classe, restitue la réflexion qui est au départ de toutes les recherches qui seront menées par la suite.

Ce travail est d'abord un héritage qui se réfère souvent aux textes de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Notre première orientation universitaire en lettres modernes a été marquée par la sociolinguistique et par la controverse entre Bernstein et Labov. L'analyse sociologique du rapport à la langue ne pouvait pas être anecdotique pour une étudiante salariée de l'éducation nationale en Guadeloupe. Instruite par le relativisme culturel, le fonctionnement du système d'enseignement présenté sous l'angle de la violence symbolique exercée par le groupe dominant rendait bien compte d'un nombre impressionnant de situations scolaires vécues. Le structuralisme-constructivisme de ce modèle théorique nous a permis d'intégrer différentes approches quantitatives et qualitatives, de nous approprier les enseignements de Durkheim comme de ceux de Norbert Elias.

La question de départ est propre à l'enseignante que nous avons été. Le monde scolaire est très complexe et le professeur qui y est plongé doit pouvoir recourir à des informations scientifiques clairement identifiées pour justement avoir une chance d'exercer une professionnalité. Il est curieux que l'on attende moins d'un professeur que d'un médecin ou d'un ingénieur dont l'expertise minimum s'appuie sur les savoirs validés de la connaissance la plus avancée. Alors qu'il ne serait admis par personne qu'un médecin puisse envisager d'emblée que des catégories sociales de patients ne pourront être soignées au prétexte qu'il n'y a pas d'égalité devant la santé, le fatalisme enseignant devant l'échec scolaire est un sentiment très largement partagé, l'idée étant admise que l'école unique est fatalement sélective socialement dans la mesure où les élèves d'origine populaire présentent des handicaps socioculturels. Jean-Pierre Terrail s'emploie à démontrer tout ce que cette thèse du handicap socioculturel contient de faux scientifiquement, mais aussi de terriblement pernicieux dans le fonctionnement du système d'enseignement. « Le caractère fonctionnel de cette thèse dans le contexte de l'école unique tient à ce qu'elle propose une explication de constat sans cesse renouvelé de l'échec d'une partie des élèves, mais aussi à ce qu'elle

fournit une justification aux enseignants qui pourraient autrement vivre ce constat comme signant leur propre incapacité professionnelle : elle donne « le moral » qui leur permet de tenir le coup et de continuer à faire vivre ce dispositif éducatif ».

Toute la réflexion à propos de l'autonomie relative des acteurs agents-agis par la structure sociale et institutionnelle va donc être reformulée au long de nos études successives. Les points d'appuis scientifiques ne renvoient plus directement à Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, et vont se diversifier à la faveur des contextes scientifiques des laboratoires auxquels nous avons pu être associé.

Au sein du premier laboratoire d'accueil, l'unité de recherches de Paris V-René Descartes, les travaux de Viviane Isambert-Jamati sur les pédagogies du français, ceux d'Alain Léger au sujet des enseignants ainsi que les recherches à propos des innovations pédagogiques développées par Gabriel Langouët vont tracer les grands cadres à partir desquels nous allons aborder l'étude des établissements scolaires. Mais déjà, la question de la relation entre la formation et l'emploi est au cœur de nos préoccupations et nous avons pu nous appuyer sur les recherches de Lucie Tanguy, également membre du laboratoire. Les règles de la méthode d'Emile Durkheim constitueront le cœur de la formation complétée par les enseignements de l'analyse factorielle de correspondances de Philippe Cibois et par ceux d'André Robert pour l'analyse thématique de contenu.

D'emblée, nos questions relevaient de la sociologie de l'éducation telle qu'elle était développée à Paris V. En effet, nous avons été formé à la pédagogie, aux analyses psychologiques des situations ainsi qu'aux difficultés propres à la transposition didactique des savoirs. L'épreuve de la pratique a d'abord été celle des limites de la bonne volonté du praticien, des limites des bons sentiments affichés dans les nombreuses innovations éducatives. Quelque chose d'un autre ordre se jouait, difficile d'accès à partir du terrain de l'école ou de la classe. Il était devenu nécessaire d'aller chercher des connaissances de type macrosociologique que les écoles normales nouvellement réformées en 1981 et ouvertes aux unités d'enseignement universitaires ne délivraient pas. Il s'agissait de l'anthropologie et de la sociologie.

Il s'agira donc ici de restituer les principaux résultats de nos recherches au fil de ces temps différents de la conceptualisation, en accordant une large place aux éclairages nouveaux qu'apportent les travaux récents en sociologie de l'éducation.

Le Volet II Rapports sociaux de sexe à l'école poursuit et approfondit la réflexion à propos de la complexité des rapports sociaux.

A partir de 1997, va s'ouvrir pour nous un nouveau champ de réflexion que nous développerons dans un autre laboratoire, le Lasmas-idl, dans l'équipe dirigée par Alain Degenne à la MRSH de Caen. A l'occasion de la participation à un groupe de travail de l'INSEE pour des exploitations secondaires des données de l'enquête « Jeunes et carrière ». Dans cette recherche menée avec Alain Léger, notre apport personnel a concerné l'étude systématique de la

variable « sexe » autour de la problématique des transmissions familiales par les mères, en partant du travail de thèse de Louis-André Valet, alors coordonnateur de l'axe « mobilité sociale » à Caen. Les échanges que nous avons eu avec lui, ainsi qu'avec Alain Degenne et Marie-Odile Lebeau ont permis d'assurer les analyses statistiques.

Ces travaux à propos des enseignants ont ensuite été poursuivis selon des analyses sexuées à travers l'enquête sur les candidats à l'IUFM de Caen, base de données dont l'accès a été rendu possible grâce à la collaboration avec l'ORFS¹ de Caen. Durant les sept années qui séparent le moment du post-doctorat au King's college de Londres de l'obtention d'un emploi consacré à la recherche, nous avons mis à profit les nombreuses affectations dans le premier et le second degré comme autant de postes d'observation participante. La collecte de ces données *in situ* nourrit encore aujourd'hui nos questions de recherche sur le Genre à l'école.

Par la suite, le recrutement en 2003 à l'université de Rouen nous a permis de découvrir la sociologie des professions avec Charles Gadéa et de mieux entendre les travaux de Catherine Marry qui nous ont permis de passer des analyses sexuées à une interprétation en termes de théorie du genre.

L'analyse de l'école, des enseignants que nous avons développée mettait en oeuvre la théorie des inégalités sociales fabriquées dans la distance sociale des professeurs à leurs publics d'élèves. Or du point de vue de la variable sexe, et compte tenu de nos ressources en types d'outils empiriques et conceptuels. Pour décrire la complexité des enchevêtrements des déterminants sociaux, il nous était nécessaire de repartir des profils sociodémographiques des enseignants, brossés à grands traits et de reprendre une investigation plus finement détaillée. L'effort de description qui va nous occuper plusieurs années part du profil statistique moyen de l'enseignant qui est le plus souvent une femme dans les deux premiers degrés, ancienne bonne voire très bonne élève, ayant eu un parcours « sans faute » couronné d'un bac avec mention, une licence et la réussite au concours de l'IUFM. Des parcours biographiques également marqués par des parents généralement salariés ou indépendants favorisés (cadres et enseignants notamment) qui se poursuivent dans la vie de couple auprès d'un conjoint lui aussi appartenant à ce type de catégories professionnelles. Une première conclusion simpliste pourrait conduire à inférer la fabrication des inégalités par l'école à la distance sociale ainsi établie entre les enseignant-e-s et leurs élèves, eux, en majorité d'origine populaire. Ceci serait sans compter avec un autre résultat obtenu lorsque nous avons comparé le devenir des enfants de cadres et d'enseignants à ceux des couples d'employés ou d'ouvriers. En effet, cette fois l'ethos des enseignant-e-s est plutôt favorable à la transmission aux élèves de l'égalité entre les sexes dans la mesure où ces professionnelle-s ont reçu eux-mêmes une éducation plus égalitaire qu'ailleurs. En somme, l'*habitus* enseignant-e ne se laisse pas saisir par un concept de classe grossièrement pensé (en cela les analyses de Jean Lojkine à propos des enseignants sont particulièrement

¹ Observatoire Régional des Formations Supérieures, équivalent à l'université de Caen des OVE dont sont dotées diverses autres universités.

utiles), lequel par ailleurs est en partie contredit par l'*habitus* égalitaire de ces mêmes enseignant-e-s. Nous sommes donc renvoyés au point de départ d'un programme de recherche dans lequel plutôt que d'inférer mécaniquement les réponses des enseignant-e-s au seul profil sociodémographique, il faudra effectuer également l'opération inverse, autrement dit lire et interpréter ce profil à la lumière des représentations et du rapport au travail construit autour de valeurs égalitaires entre autres. A cette étape on s'achemine vers la définition de processus de sexuaction dans et par l'école, notamment pour les femmes bonnes élèves devenues enseignantes devant un public d'élèves pour moitié féminin. Sont donc concernées aussi bien la socialisation familiale que la socialisation scolaire et professionnelle des enseignant-e-s.

Un temps assez long a donc été nécessaire pour que nous nous formions à ces deux champs scientifiques que sont les groupes professionnels et le genre. Pourtant cette réorientation théorique était nécessaire afin de dépasser l'obstacle des analyses sexuées de type quantitatif qui dressent aisément des constats, mais sont impossibles à interpréter avec comme unique concept, celui des classes sociales (surtout lorsqu'il est retraduit par l'échelle très réduite des catégories socioprofessionnelles).

Pour sortir de l'impasse, le recours au concept de genre offre l'intérêt majeur d'une analyse en termes de rapports sociaux de classe et de sexe. Le prisme des groupes professionnels a quant à lui débloqué le problème d'une analyse des enseignants uniquement abordés comme des éléments d'une structure institutionnelle reproductrice, alors que sur le terrain nous rencontrons lors des enquêtes des militantes très actives. La sociologie des groupes professionnels ouvre également l'exploration à une des questions majeures aujourd'hui qui est celle du rapport au travail chez les enseignants.

Enfin, le matériau des archives biographiques qui peut paraître une digression, répond dans la réalité au besoin de replacer le propos sociologique de la fabrication scolaire dans une perspective de longue durée. Il s'agit de tester la validité de l'hypothèse d'enseignant-e-s porteur-eus-ses ordinaires de stéréotypes sociaux de sexe comme les autres ni plus ni moins impliqués dans le changement social, et plutôt plus que moins responsables de les transmettre aux élèves. Eprouver cette imagerie à l'aune de l'histoire de l'émancipation des filles d'une part, et d'autre part la confronter à l'empreinte laissée par des figures féminines marquantes est une manière de nous tenir en alerte devant nos propres interprétations sociologiques. L'étude de cas d'une enseignante normalienne engagée pendant la guerre matérialise un exemple typique de militante dans la profession en même temps que cela oblige le regard à embrasser l'action de la fraction minoritaire. Cette étude a pu être forgée puis discutée en suivant les séminaires organisés par Catherine Marry dans l'équipe PRO du CMH où les recherches socio-historiques occupent une place de choix, ainsi que celui du groupe de travail « Femmes et travail » de Martine Sonnet à l'IHMC.

Au terme de ce parcours de recherches, deux thèmes nous semblent baliser les questions vives qui se posent à l'école contemporaine : *l'emprise du libéralisme et les vestiges sexistes*.

PREMIER VOLET

***RAPPORTS SOCIAUX DE CLASSE À
L'ÉCOLE***

Chapitre I

Penser les inégalités scolaires à l'école

*En assignant à l'essayiste la tâche de « nommer les choses », « de découvrir les mots nouveaux qui s'appliquent aux choses nouvelles », Jean-Richard Bloch nous invite à une méditation non sur l'avenir, mais sur la modernité, qui est en même temps réflexion sur la fonction de l'intellectuel. Jean-Richard Bloch ou l'optimisme du pessimisme, Préface de Michel Trebitsch, *Destin du siècle* (1931), Paris, PUF, 1996*

Ce premier chapitre restitue une réflexion à propos du discours sociologique, ses propositions, son rôle et sa place parmi les discours sociaux dans la mesure où *dire c'est faire*. Il occupe un statut un peu à part dans la mesure où il décrit un questionnement forgé à l'origine par une lecture sociologique des sociétés post-coloniales, et soulève les problèmes liés au métier de sociologue, dont les aspects méthodologiques et épistémologiques occupent notre pratique quotidienne actuelle. L'étude de la rhétorique professionnelle comme l'analyse textuelle d'une parole sexuée est une préoccupation de recherche permanente qui se poursuit aujourd'hui dans la collaboration avec les sociolinguistes du LiDiFra de Rouen. Sur les traces des travaux pionniers de W. Labov, les questions de recherche portent sur les rapports sociaux de langues défavorables au langage populaire, et mettent l'accent sur le rapport social de sexe à la langue neutre et aux usages sexués de la parole écrite et orale.

Un premier point sur l'inégalité à l'école sera étayé par l'état des connaissances constituées en sociologie de l'éducation. La réflexion sera centrée sur le rôle structurant de la notion de handicap socioculturel qui continue d'imposer une façon de poser les problèmes de l'école et de penser l'efficacité des systèmes éducatifs. *Dire les inégalités scolaires* autrement que dans les récits sociaux est la tâche délicate de la sociologie de l'éducation.

Un deuxième point vise à identifier les modèles théoriques permettant d'*énoncer les inégalités sociales* au plus près des données d'observation. On interrogera notamment l'usage de la notion de mérite à la lumière des différences de « nature » notamment sexuées et

de leurs interprétations en termes d'inégalités « justes ». Une réflexion qui croise nécessairement les théories psychologiques de l'effort, comme les théories économiques de l'efficacité ainsi que les modèles sociologiques du consensus démocratique.

Un troisième point tente d'inventorier les problèmes de la démarche de recherche et la manière que nous avons trouvée d'y répondre. Ces obstacles présentent l'intérêt d'être à la fois communs à tous les domaines scientifiques et spécifiques à la sociologie, mais encore de nourrir une réflexion constante au sein des groupes de recherche auxquels nous participons.

Le quatrième point relate l'expérience des *règles de la méthode durkheimienne* lors d'une enquête collective entre les deux secteurs de scolarisation public et privé. Des observations réalisées alors, nous avons tiré nos premières questions sexuées à travers les scolarisations des mères et des filles en Loire-Atlantique qui profileront l'orientation de recherche actuelle sur le genre.

Le cinquième point de ce premier chapitre retrace l'expérience scolaire, universitaire puis professionnelle en pays dominé, en d'autres termes ce qu'apprendre à *l'école de la créolité* veut dire. Elle constitue la fabrique de questions linguistiques et sociologiques sur l'école, ce qui explique sans doute la part non négligeable accordée aux faits sociaux de langage. L'expérience des observations directes et le recours aux concepts de scène, de rôle, de rapports de pouvoir de langage feront l'objet d'une réflexion qui à ce stade envisage le métier de sociologue à travers les questions posées par P. Bourdieu « Ce que parler veut dire », E. Goffman « Façons de parler », « De l'oralité : chapitre : Jouer avec les mots », B. Lahire « L'esprit sociologique : chapitre : Le faire et le dire sur le faire ».

Dire les inégalités scolaires

La rhétorique scolaire du handicap socioculturel comme modèle explicatif de l'échec des élèves d'origine populaire a permis d'éviter la question du système social proprement dit, celle de la lutte sans merci qui est menée pour sélectionner et éliminer les classes populaires des cycles longs, remplissant ainsi sa fonction pour assurer la division du travail.

Si les connaissances constituées en sociologie sont des outils culturels qui, une fois restitués à tous, permettent d'éliminer des stéréotypes dangereux pour la manière dont les sociétés se projettent dans l'avenir, elles ne doivent pas elles-mêmes servir à la fixation de nouveaux stéréotypes tout autant stigmatisants. Ainsi, avons-nous maintes fois observé chez les enseignants

en formation un effet de clôture de la réflexion sur l'école par un usage abusif des déterminants sociodémographiques de l'échec scolaire, associé à une simplification excessive des analyses sociologiques. La forme de cette clôture est la suivante : sachant que l'origine sociale, le sexe, l'origine ethnique sont des caractéristiques significativement corrélées aux résultats scolaires des élèves, sachant que l'institution scolaire remplit une fonction sociale de sélection corrélée à une affectation à des emplois dans la hiérarchie des positions, sachant que l'enseignant est un *agent* du « maintien de l'ordre » (P. Bourdieu, « Capital culturel et communication pédagogique », La Reproduction, 1970) dont le profil sociologique répond parfaitement à la forme académique de la sélection scolaire, alors l'école se réduit à n'être que l'instrument de la sélection sociale. Et l'enseignant ne devient qu'un rouage dans cette mécanique qui se reproduit sous l'effet linéaire autant qu'inexorable de la simple addition de ces éléments. Non seulement cette représentation sociologique est fautive du point de vue scientifique, mais elle est dangereuse en ramenant l'action éducative dans les mêmes ornières idéologiques que précédemment sous une forme prétendument scientifique non moins dangereuse.

Or dans sa théorie de la Reproduction, P. Bourdieu propose un modèle d'analyse complexe du système d'enseignement dont les fonctions sociales ne peuvent être remplies que grâce à la violence symbolique qui est une violence morale s'exerçant à l'insu des classes dominées à l'école et même à l'insu de ceux qui l'exercent, autrement dit les enseignants. Aspect que le terme d'agent utilisé par P. Bourdieu cherche à souligner alors que le terme acteur pourrait suggérer exagérément une intention libre de la part des enseignants. Outre le rappel de *l'acteur agit* par la structure sociale inégalitaire, le gain descriptif réside dans l'insistance sur la structure institutionnelle et l'organisation professionnelle.

Dès les années 1978, lors d'un colloque largement ouvert à des spécialistes de nombreux univers scientifiques, le centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS), « tordait le cou » à la fois aux explications par l'intelligence ou la génétique et aux explications par l'origine populaire des élèves. D'emblée Albert Jacquart alerte sur le vrai problème : « Ici se pose à nous le problème classique de la recherche des causes, des déterminismes. Or, notre méthode statistique ne permet jamais d'aboutir à des causes. [...] En effet, ce qui est héréditaire ce sont les gènes qui déterminent les lois de probabilités des variables aléatoires qui sont à la base de notre intellect, constitution qui résultera essentiellement de l'apprentissage ».

S'agissant de la thèse du handicap socioculturel, Monique Vial et Mira Stambak rappellent ceci : la différenciation des devenir scolaires des enfants en fonction de leur appartenance sociale, s'expliquerait en dernière analyse par des différences dans les capacités des enfants, des manques notamment linguistique (langage pauvre et mal structuré), sous-stimulation et privation culturelle. Or elles invalident magistralement cette théorie : « Nombre de travaux ont d'ailleurs déjà vérifié l'hypothèse selon laquelle les manques et infériorités attribués aux enfants des classes populaires pourraient être liés aux conditions expérimentales ou pédagogiques qui sont censées les révéler.

Ces travaux constituent de véritables contre-preuves à la thèse du handicap socioculturel ». Et Richard Hoggart spécialiste des cultures populaires (1957, 1970, 1978) de préconiser un plan d'investissement massif dans les quartiers défavorisés, la formation des enseignants à un autre regard sur ces élèves et à un cursus de tronc commun : « En dernier lieu, je préconise le principe du « tronc commun ». Sa mise en place ne se fait pas sans une formidable lutte politique car les « grammar schools », l'équivalent de vos lycées, craignent à juste titre d'être dissoutes. Des intérêts considérables, une très forte pression de la bourgeoisie soutiennent ces lycées ».

Par ailleurs, il y a dans l'enseignement une certaine marge d'autonomie qui est selon V. Isambert-Jamati « elle-même liée à l'appropriation des connaissances par les enseignants en même temps qu'à leur intervention militante. Il n'y a pas une façon unique de faire fonctionner le système scolaire. [...] Dans quelle mesure et à quelles conditions arrivons-nous (nous enseignants) à aller à contre-courant ? Comment se produit, par des pratiques pensées en ce sens, un renversement éventuel de la marche prévue ? Faut-il pour cela des individus de bonne volonté ? Des organisations ? Je crois qu'il s'agit de toutes les façons d'une lutte difficile, dans certains cas dangereuse, parce que la classe dominante sait se défendre ». Aujourd'hui, l'engagement des enseignants « désobéisseurs », des enseignants du Réseau Education Sans Frontières (RESF) sévèrement punis est là pour témoigner, comme par le passé ce fut le cas pour cette jeune professeure de philosophie dont nous avons suivi l'histoire de vie (Marguerite Buffard-Flavien).

Or c'est bien de l'occultation de cette lutte dont il est question dans l'usage du mot « handicap » puisque tout le monde poursuivrait un but identique selon un projet collectif partagé : « Ce nouveau type d'imposition idéologique pourrait correspondre à un type de formation sociale dans lequel il faut faire entrer tout le monde dans la course, et dans la course culturelle. C'est pourquoi le mot handicap est dangereux, parce qu'il implique que tout le monde entre dans la course, dans la concurrence pour les mêmes objectifs. Alors que l'enjeu pourrait être de savoir : Est-ce que, y compris en matière de culture, mais aussi en matière politique, il s'agit d'entrer dans la course et d'accepter le but ou de définir d'autres buts ? » (P. Bourdieu, 1978).

L'usage du handicap comme référence pour désigner des enfants dépourvus de handicaps au sens médical va jouer de la confusion entre des caractères acquis à la naissance et inscrits dans les corps pour ramener le travail de l'école au simple entraînement des élèves qui en ont très peu besoin. Outre le fait que par cette logique une majorité d'élèves se retrouvent quasiment rejetés en-dehors de la compétence de l'école, il devient particulièrement difficile de faire avancer la scolarisation des enfants handicapés (J. Zaffran, 1997, 2007). Sortir le problème de l'école et en appeler à l'institution médicale permet de conserver les mêmes cadres normatifs d'une école élitiste qui devrait n'avoir pour tâche que la formation de la minorité des futurs notables comme par le passé et contre tout projet démocratique.

Deux notions, l'échec scolaire et le mérite vont jouer un rôle déterminant pour arriver à une telle caricature de raisonnement à partir de résultats et

d'analyses parfaitement justes et d'ailleurs encore aujourd'hui validés par les études les plus contemporaines de l'école.

Commençons par la notion d'échec scolaire qui à partir des années 1960 désigne les déroulements chaotiques ou ratés des parcours scolaires d'une majorité d'enfants d'origine ouvrière (V. Isambert-Jamati, 1985). Progressivement les représentations des causes de l'échec vont évoluer, car une école qui fait échouer massivement des catégories entières de jeunes ne peut soutenir longtemps que son modèle de fonctionnement étant correct, seuls les élèves seraient à soigner (L'échec scolaire perçu comme une maladie, une déficience qui relève du domaine de la santé, des médecins et des spécialistes de la « dysorthographe », de la « dyscalculie » et de toute sorte de « handicaps »). La démonstration ayant été faite par les grandes enquêtes qu'il ne pouvait s'agir de cas pathologiques d'élèves ne répondant pas au standard des tests d'intelligence, ce n'est que très difficilement que l'explication sociale des inégalités de réussite va battre en brèche dans la profession l'idéologie du don, dans la mesure où l'expérience pédagogique de l'enseignant en relation duelle avec chacun de ses élèves qu'il connaît personnellement pousse l'analyse des situations vers la recherche de facteurs individuels dans la psychologie de l'élève, dans son bagage biologique (J.-P. Bourgeois, 1983).

Toutefois, l'explication innéiste, sans totalement disparaître², perd finalement du terrain pour laisser la place à l'explication sociologique, mais en empruntant le chemin d'un autre raisonnement tout aussi faux que le premier. D'élèves « non doués », les représentations de l'échec scolaire admises dans la profession sont passées progressivement à celles de facteurs sociologiques, ce qui constitue un réel progrès puisque sont ainsi abandonnées les vieilles idées biologiques d'une mesure de « l'intelligence » essentialisant et individualisant le problème pour atteindre une conception collective d'une fabrication sociale de l'échec scolaire. La voie était ainsi théoriquement ouverte à la réflexion sur les moyens de transformer l'institution en inventant de nouvelles formes scolaires, en écrivant de nouveaux programmes et en créant d'autres pédagogies adaptées à la réalité de la majorité des élèves, ainsi que Jean-Pierre Terrail le démontre dans son essai sur l'égalité des intelligences (2009). Le public scolaire pouvait en quelque sorte entrer par la grande porte de l'institution, alors que jusqu'ici régnaient des contenus et une organisation académiques, héritage d'une éducation calibrée sur le public minoritaire des enfants de la bourgeoisie³, et

² Parmi les résultats d'enquête recueillis par François Baluteau, on remarque dans deux de ses tableaux que l'intelligence (« les capacités intellectuelles ») des collégiens est un argument toujours utilisé par les professionnels lors des conseils de classe. Thèse de doctorat, « Pratiques pédagogiques en conseil de classe : effets sur la réussite scolaire », Paris V, 1990, p. 97 et 102.

³ Ce qui correspondra en France à la mise en place d'une politique scolaire de la « discrimination positive » dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP) par Alain Savary en 1981.

la culture écrite comme norme scolaire exclusive de la culture orale développée en milieu populaire⁴.

Pourtant les choses ne se sont pas passées de cette façon, à peine connus les savoirs sociaux se sont transformés en de nouvelles formes d'explications à coloration sociale mais absolument anti-sociologiques. Les catégories sociodémographiques corrélées à des échecs scolaires ont été mises au service de la théorie du handicap socioculturel qui propose encore aujourd'hui de comprendre les résultats des évaluations (évaluations nationales CE2, enquête européenne PISA) comme l'effet mécanique de caractéristiques individuelles des élèves ; selon cette logique l'effet du nombre d'enfants d'immigrés, de parents pauvres est l'explication toute trouvée de résultats en-dessous des moyennes nationales ou européennes. La force de séduction de ce raisonnement n'a d'égal que la simplicité de la logique.

Or, la théorie du handicap socioculturel bloque tout progrès soit de l'analyse sociologique, soit de l'action éducative réduite à l'impuissance devant des élèves défavorisés socialement aujourd'hui, comme elle l'était hier devant des élèves « non doués ». Qu'il s'agisse du don d'intelligence ou de la dotation sociale en capitaux économiques ou culturels, on remarquera qu'il est toujours question de traits distinctifs de cas individuels et non pas d'un projet éducatif dans une société donnée, à rebours des travaux sociologiques (C. Baudelot, R. Establet, 2009). En effet, dans la tradition durkheimienne le sociologue considère les agrégats que sont les classes, les groupes, les nations comme étant les unités les plus élémentaires des systèmes sociaux qu'il étudie, et par conséquent cherche y compris au niveau individuel des biographies les indices de la structure sociale sans qu'il n'y ait jamais aucune possibilité d'expliquer par exemple les redoublements des élèves par leur faible niveau scolaire.

Au contraire ce sont les normes de l'institution scolaire qui calibrent un type d'entraînement des élèves puis une forme de « rangement des corps des élèves » dans des classes, des filières (D. Frandji, P. Vergès, 1998). Les comparaisons internationales ont le grand avantage, comme d'ailleurs l'histoire des systèmes scolaires, de démontrer qu'il suffit de fermer une structure pour qu'aussitôt les groupes sociaux affectés de ces caractéristiques n'existent plus et pour qu'il n'y aient plus d'individus « porteurs » de ces traits typiques d'une époque, d'un système et d'un état politique des rapports sociaux. Dans les pays où le redoublement n'est même pas dans l'ordre de ce qui est imaginable alors il n'y a pas d'élèves « en retard » opposés à des élèves « à l'heure » ou « en avance », une fabrication sociale typiquement française de catégories d'élèves. Il est donc

4 Jean-Pierre Terrail propose une critique de la thèse du handicap socio-culturel à travers l'analyse de la relation qu'entretient l'école à la culture écrite excluant la culture orale. Il démonte les présupposés de ce choix scolaire dont celui liant abstraction et langage écrit : « L'un des principaux secteurs où se manifeste l'activité intellectuelle abstraite des membres des cultures orales est celui de la mise en ordre du monde au moyen de la classification systématique de ses constituants ». P. 120, 121

impossible de renverser le raisonnement en partant de propriétés individuelles « de départ » pour conclure à des positions « à l'arrivée » d'acteurs sociaux ainsi logiquement distribués⁵. La sociologie en décrivant tout ce qui contraint la socialisation de groupes entiers d'individus par définition rejette hors de son champ d'analyse l'explication par le don individuel ou par les traits culturels qui seraient par « nature » le fait de groupes. La description d'une causalité structurale met à jour l'impact par exemple d'une politique économique de distribution des richesses nationales sur la réussite scolaire (C. Baudelot, R. Establet, 2009) et démontre ainsi que les performances des élèves incarnent ces politiques collectives. Tout ceci ramène la mesure des différences à des facteurs collectifs dont les individus sont les témoins⁶. En revanche, le fait que le système de la domination balise un rapport social inégal dès le départ laissant très peu de marges à la bonne volonté individuelle n'implique pas l'absence de conscience collective oeuvrant à changer les rapports sociaux.

La sociologie des professions et des organisations a su démontrer que les décisions collectives sont au principe des variations temporelles et géographiques d'un rapport de domination constamment produit, redéfinit par la lutte de groupes sociaux aux intérêts antagonistes de classe, de genre ou encore d'origine ethnique. Les questions centrales de la division du travail ou du pouvoir permettent au contraire de suivre les changements et les faits émergents au sein d'un équilibre dont la stabilité apparente ne doit pas faire oublier l'activité permanente de construction sociale qui dans tous les cas a un fondement matériel. C'est pourquoi Danièle Kergoat souligne que « rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail sont deux termes indissociables et qui forment épistémologiquement système ; la division sexuelle du travail a le statut d'*enjeu* des rapports sociaux de sexe ». (2000). Même souterraines les tensions sociales s'exercent dans la défense d'intérêts opposés. Autrement dit, il ne saurait être question de considérer les groupes sociaux comme donnés *a priori* et définitivement, ce qui reviendrait à évacuer d'une autre façon l'histoire sociale, par exemple l'histoire des femmes. Pour *Penser le Genre*, un des enseignements qui nous paraît essentiel consiste à poser systématiquement le principe dialectique : « C'est dans le même moment et par le même mouvement que les groupes sont créés et sont créés dominants et dominés » (C. Delphy, 2009).

La causalité structurale débarrassée d'un rôle causal des différences entre les groupes circonscrit l'interprétation sociologique dans les limites de la causalité du probable : « Ainsi, on le sait, la propension à abandonner les études est d'autant plus forte, toutes choses égales d'ailleurs (et en

⁵ Par contraste donc avec le paradigme économétrique de l'individualisme : « Une explication est dite *individualiste* (au sens méthodologique) lorsqu'on fait explicitement de P la conséquence du comportement des individus appartenant au système social dans lequel P est observé » : R. Boudon, F. Bourricaud (1982), « L'individualisme méthodologique » in *Dictionnaire critique de la sociologie*, p. 305-309.

⁶ « on aura expliqué P par un autre phénomène social P' » : R. Boudon, F. Bourricaud (1982), op. cit.

particulier la réussite scolaire), que sont plus faibles, pour la classe d'appartenance, les chances objectives d'accès aux niveaux les plus élevés du système d'enseignement ; et les effets de cette « causalité du probable » s'observent au-delà des pratiques et jusque dans les représentations subjectives de l'avenir et dans l'expression déclarée des espérances. Ainsi, même à un niveau élevé du cursus et en dépit des effets de la sursélection, on observe que les étudiants sont d'autant plus modestes dans leurs ambitions scolaires (comme d'ailleurs dans l'évaluation de leurs résultats) et d'autant plus bornés dans leurs projets de carrière qu'ils appartiennent à des catégories dont les chances scolaires sont les plus faibles » (P. Bourdieu, 1974).

A défaut, on demeure dans un cercle fatal où les événements s'enchaînent de manière prévisible, où l'enseignant est uniquement l'agent d'un ordre scolaire immuable et les élèves les nouvelles pièces de biographies familiales assignées définitivement à des destins sociaux. Or, on sait de longue date que la réalité oppose à ce schéma, qui s'exerce il est vrai massivement, bien d'autres faits au nombre desquels on compte les réussites paradoxales d'enfants d'ouvriers (J.P. Terrail, 1990), la réussite des filles (M. Duru-Bellat, 1990, C. Baudelot, R. Establet, 1992). Et malgré l'homogénéité relative du corps professoral, des études ont montré un effet enseignant. Par exemple, l'interprétation de la loi scolaire qu'en ont les enseignants pour orienter leur action pédagogique produit des réussites ou des échecs parmi les enfants d'employés ou d'ouvriers, ceux qui n'ont que le professeur pour les initier. Les *pédagogies du français* engagées ont un effet bénéfique sur les résultats aux épreuves anticipées du baccalauréat (V. Isambert-Jamati, 1990). Ceci prouve que l'enseignant, tout en étant un agent d'une institution inégalitaire au service d'une société inégalitaire, possède toujours des marges non négligeables, ensuite qu'il n'est jamais trop tard pour agir contrairement au sempiternel reproche fait aux collègues qui ont précédé dans les petites classes. Il en va de même pour les orientations scolaires dont la variation à note égale souligne l'effet des contextes de la scolarisation (M. Duru-Bellat, 1988). Les travaux menés à propos de l'effet établissement conduisent à conclure qu'au sein de grandes tendances macrosociologiques, les caractéristiques de l'équipe ne sont pas sans conséquence (O. Cousin, 1993). C'est également ce que nous avons observé lors de l'étude des projets d'établissements dont les choix creusent ou contiennent les écarts sociaux d'orientation en cycle long ou en cycle court (S. Devineau 1998).

En réalité, il manque à un tel schéma toute l'histoire sociale qui a vu la progression des classes populaires au-delà d'une scolarisation primaire et du certificat d'études, la montée des filles dans l'école et des femmes dans le monde du travail, la génération d'un monde de la diversité d'origines ethniques, sans oublier les luttes menées par les enseignants (B. Geay, 2006). En revanche, en réintroduisant cette histoire surgissent des éléments essentiels au fonctionnement d'une école qui bouge dans un équilibre toujours instable, dans tous les cas jamais acquis une fois pour toutes. Au nombre des changements dont la portée culturelle est souvent sous-estimée, il faut aussi compter avec la transformation du rapport à l'école des familles ouvrières (T. Poullaouec, 2010). Tout comme *La fabrique de l'école des filles*

(R. Rogers, F. Thébaud, 2010) retrace l'histoire d'un changement considérable de l'éducation religieuse aux cours d'éducation sexuelle même si les faits massifs demeurent encore du côté des inégalités sexuées décrites par les travaux de la sociologie du *Care*.

Comment rendre compte des conflits entre l'école publique et l'école privée, la revendication de l'égalité des chances à l'école, la lutte contre les discriminations, la revendication paritaire des femmes, sinon en partant des rapports sociaux de classe, de sexe et d'origine ethnique ? Reviennent alors au premier plan la structure sociale capitaliste et le système de la domination masculine qui plantent le décor de la confrontation d'intérêts opposés sur toutes les scènes, l'école ayant le privilège de l'avant-scène. Ainsi, en partant des mêmes corrélations entre un ensemble de facteurs sociaux et l'échec scolaire, l'explication change complètement le discours possible. Le programme du conseil national de la résistance porte les intérêts d'une école populaire qui dans les années qui suivront la seconde guerre mondiale va aboutir au collège unique (1975, Loi Haby), au lycée de masse des années 1980 et à l'université de masse des années 2000. Bien entendu, personne n'a assisté à l'avènement d'une école réellement populaire, mais au spectacle des nouvelles formes de ségrégation scolaire qui se sont développées afin de contrarier ce projet et de vider systématiquement de tout contenu démocratique la généralisation d'une scolarité plus poussée (classes européennes, cursus bilingue, filières technologiques et professionnelles, écoles de commerce). Il n'en reste pas moins que tout ceci est le résultat d'une histoire scolaire conflictuelle, d'un mouvement plutôt que d'une station fixe, et ce qui est sans doute le plus important d'une étape inédite qui ne ramène jamais exactement à la situation antérieure du système scolaire.

A mesure que les classes populaires accédaient à des niveaux d'enseignement plus élevés, les intérêts distinctifs des classes favorisées étaient conservés par des réseaux d'établissements et des parcours d'enseignement dont l'entrée était gardée par les critères d'une sélection la plus probablement inadaptée aux autres. Le mécanisme de la reproduction sociale par l'école perdure, pendant que les gains démocratiques sont limités au droit de connaître des savoirs s'en pouvoir pleinement se les approprier et encore moins les faire valoir sur le marché de l'emploi (S. Beaud, 2002).

Pour autant, on peut difficilement conclure à un retour à l'identique, l'exemple du rapport des femmes à la conquête de l'outil scolaire démontre certes que le système de la domination masculine résiste à la progression de la parité, mais atteste aussi que le statut des femmes est plus enviable aujourd'hui qu'hier, au moins parce que l'argument d'une nature féminine est frappé d'obsolescence pour dire les inégalités entre les sexes. Ensuite, le diplôme scolaire reste le seul levier à la disposition des dominés, *L'arme des faibles*, (T. Poullaouec, 2010). L'étude menée par l'observatoire de l'enfance à propos des *Oubliés de l'école* (G. Langouët, 2003) souligne sans ambiguïté possible l'effet bouclier d'une qualification pour l'accès à un emploi durable dans les cas des femmes et des personnes d'origine immigrée. Les données

du Céreq tirées de l'enquête *Génération 98*⁷ montrent que l'accès durable à l'emploi des non diplômés est moins élevé pour les femmes que pour les hommes, pour les enfants des autres catégories socioprofessionnelles que pour les enfants de cadres, et pour les enfants issus de l'immigration que pour les enfants d'autres origines.

Par conséquent, les sorties sans qualification de l'école ont des conséquences d'autant plus graves qu'elles touchent des filles, des enfants d'origine populaire et des enfants d'origine immigrée. Or, seules les filles sont plus protégées des sorties sans qualification du système scolaire qui à l'inverse concernent particulièrement les enfants d'ouvriers et ceux d'origine immigrée⁸. Une étude récente à propos du poids de la scolarisation dans les dynamiques des trajectoires socioprofessionnelles démontre sans ambiguïté l'impact positif de la scolarisation sur le déroulement de long terme des carrières, mais à la condition expresse qu'un rapport positif aux savoirs scolaires ait pu se construire. La stabilité professionnelle du milieu familial accompagnée d'une bonne proximité au milieu enseignant est alors corrélée à des trajectoires professionnelles ascendantes dans un secteur, le télé-marketing, particulièrement touché par la précarité des statuts (I. Georges, 2005a, 2005b).

Dans le domaine de la politique scolaire, réintroduire les rapports sociaux propres à l'économie capitaliste est tout aussi indispensable ne serait-ce que pour suivre le sens des développements actuels. Faute de quoi, on ne comprend pas pourquoi le modèle de l'école unique est à ce point objet de toutes les attaques depuis vingt ans (Loi d'orientation sur l'éducation, 1989, Jospin), ni pourquoi il est démonté pièce par pièce pour être remplacé par le schéma du marché scolaire des établissements. On ne comprendrait pas plus les raisons qui font des évaluations un impératif absolu dont le coût doit être comparé aux coupes budgétaires dans l'accueil préscolaire. Ensuite, tout un ensemble d'acteurs défendent ces intérêts de classe, de sexe et d'origine ethnique, on citera par exemple la fédération des syndicats majoritaires de l'enseignement (FSU) et les enseignantes engagées du secteur Femmes, ou encore la fédération majoritaire des représentants des parents d'élèves (FCPE). Autant de grands absents d'une lecture de l'école réduite à une mécanique lisse, uniforme et dépourvue d'histoire.

Le champ de la réflexion est donc circonscrit par une histoire des concepts pour penser l'échec scolaire. A travers le comptage des mots présents dans les titres d'ouvrages publiés annuellement⁹ on s'aperçoit par exemple que

⁷ Interrogation en 2001 de 54000 jeunes ayant quitté pour la première fois le système éducatif.

⁸ Données de la DEP, Panel 89 : suivi d'une cohorte de 24 710 élèves entrés en sixième en septembre 1989.

⁹ Site interactif Google Labs, Books Ngram Viewer, qui réalise l'analyse de contenu des titres et des résumés des ouvrages comportant des mots clés et à l'issue du comptage produit des courbes d'évolution par périodes pour lesquelles il est possible de consulter le répertoire des ouvrages de la liste et d'en vérifier le contenu : <http://ngrams.googlelabs.com> (outil signalé par Pierre Merklé dans sa

l'échec scolaire est une question qui a littéralement explosé dans le débat sur l'école avec une accélération notoire entre les années 1980 et les années 2000, dans une période où la référence à la théorie des classes sociales régressait. Alors que l'école unique est un thème fortement présent entre 1955 et 1975, de 1995 à 2008 c'est l'effet-établissement qui impose de nouvelles représentations du paysage scolaire. Egalement, la violence scolaire n'a cessé de progresser dans la manière d'aborder l'école, dépassant très nettement vers 1998 toute la réflexion sur la violence institutionnelle. On s'aperçoit que si la notion de mérite scolaire a devancé longtemps celle d'égalité scolaire, dès 1900 la préoccupation égalitaire surclasse le mérite jusque vers 1938, puis de 1945 à 1980. Le mérite scolaire est à l'honneur pendant les années de la seconde guerre mondiale, puis à nouveau dans les années 1980, date de démarrage d'une progression continue jusque dans les années 2000 où l'égalité scolaire perd du terrain et passe au second plan.

L'usage de la référence à la notion de mérite suit une logique perpendiculaire à celle d'égalité sur le sujet de l'échec scolaire. Le passage du droit à la scolarisation par la naissance dans l'école des notables au droit pour tous dans l'école unique s'est réalisé autour des mécanismes clés du retard scolaire et de l'orientation : à l'intérieur de l'école unique, les deux réseaux de scolarisation décrits par C. Baudelot et R. Establet (1971, 1975) divisent les destins de classe par le mérite scolaire, des constats confirmés pour la période récente par l'analyse des différents types de baccalauréat (J.-P. Larue, 2005). Valeur clé de l'élitisme républicain, le calcul du mérite permet de proportionner les récompenses en termes de positions sociales ou de revenus, ce que réalise la notation scolaire en distribuant les résultats des élèves autour d'une moyenne. Les plus mauvaises notes sanctionnant les moins méritants, ce qui profile dans leur avenir la sanction sociale des bas salaires. La distribution pointilleuse des mérites assure que la justice scolaire est servie de manière sérieuse. C'est du moins le discours social qui est développé sur l'école et que l'analyse sociologique propose de démonter.

lettre du 31 janvier 2011 « Réseaux sociaux contre classes sociales : faut-il former les professeurs de SES au nouveau programme de première ?

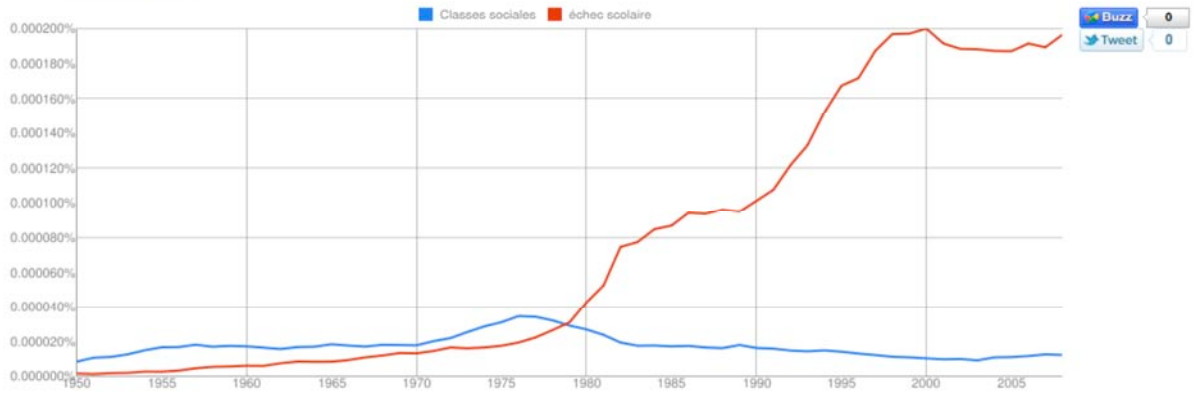
<http://pierremerckle.fr/2011/01/reseaux-sociaux-contre-classes-sociales/>

Google labs Books Ngram Viewer

Graph these **case-sensitive** comma-separated phrases:

between and from the corpus with smoothing of .

[Search lots of books](#)



Search in Google Books:

1950 - 1957	1958 - 1977	1978 - 1980	1981 - 2000	2001 - 2008	Classes sociales
1950 - 1982	1983 - 2000	2001 - 2002	2003 - 2004	2005 - 2008	échec scolaire

Run your own experiment! Raw data is available for download [here](#).

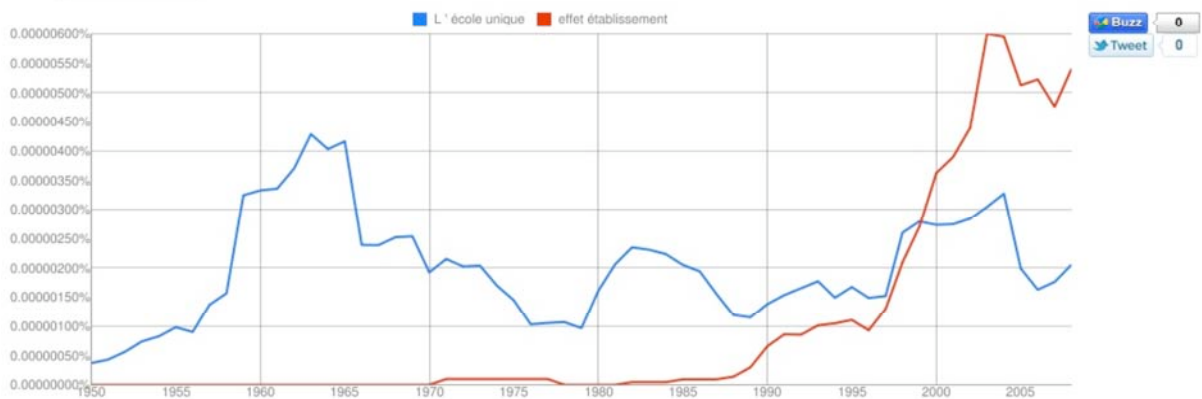
© 2010 Google - [About Google](#) - [About Google Books](#) - [About Google Books Ngram Viewer](#)

Google labs Books Ngram Viewer

Graph these **case-sensitive** comma-separated phrases:

between and from the corpus with smoothing of .

[Search lots of books](#)



Search in Google Books:

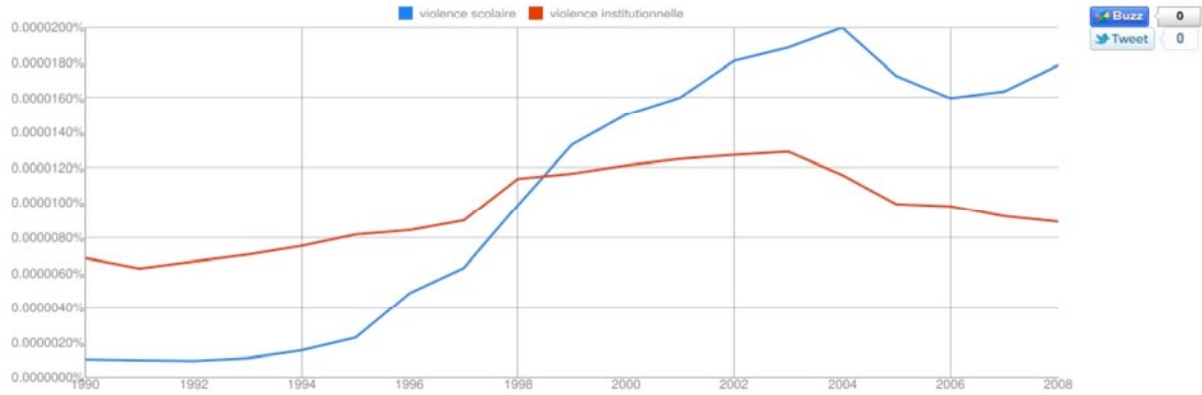
1950 - 1960	1961 - 1962	1963 - 1981	1982 - 2002	2003 - 2008	L ' école unique
1950 - 1993	1994 - 2005	2006	2007 - 2008	2009 - 2008	effet établissement

Run your own experiment! Raw data is available for download [here](#).

© 2010 Google - [About Google](#) - [About Google Books](#) - [About Google Books Ngram Viewer](#)

Google labs Books Ngram Viewer

Graph these **case-sensitive** comma-separated phrases: between and from the corpus with smoothing of .



Search in Google Books:

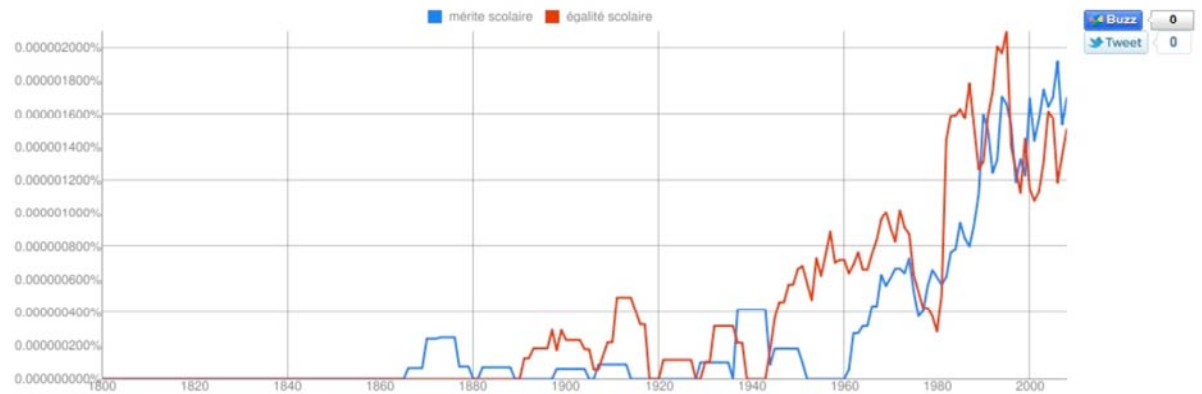
1990 - 1998	1999 - 2005	2006	2007	2008	violence scolaire
1990 - 1992	1993 - 2000	2001	2002 - 2007	2008	violence institutionnelle

Run your own experiment! Raw data is available for download [here](#).

© 2010 Google - [About Google](#) - [About Google Books](#) - [About Google Books Ngram Viewer](#)

Google labs Books Ngram Viewer

Graph these **case-sensitive** comma-separated phrases: between and from the corpus with smoothing of .



Search in Google Books:

1800 - 1924	1925 - 1984	1985 - 1986	1987 - 2002	2003 - 2008	égalité scolaire (French)
1800 - 1939	1940 - 1991	1992 - 1993	1994 - 2004	2005 - 2008	mérite scolaire (French)

Run your own experiment! Raw data is available for download [here](#).

© 2010 Google - [About Google](#) - [About Google Books](#) - [About Google Books Ngram Viewer](#)

Cette représentation du contrat social s'appuie d'ailleurs sur une opinion européenne largement en accord avec le principe méritocratique puisque la récompense du mérite au travail est jugée comme la deuxième priorité immédiatement après que les besoins essentiels à la vie aient été assurés par la société. Le souci d'égalité mentionné après les besoins essentiels et le mérite n'a donc pas la priorité dans la définition de la justice (M. Forsé, M. Parodi, 2005). Autrement dit, les inégalités peuvent être jugées parfaitement justes dans un système de valeurs méritocratique, à la condition que la confiance dans l'impartialité des règles de la distribution soit entière.

Or, on sait que d'importantes variations autour de la moyenne affectent la justesse de la note (M. Duru-Bellat, 1987). On sait également qu'à diplômes équivalents les jeunes femmes n'accèdent pas aux mêmes emplois de cadres que les hommes (C. Guillaume, S. Pochic, 2007). Surtout, la sélection de quelques bénéficiaires d'une récompense au mérite contredit un projet égalitaire d'une société de la connaissance, d'une élévation générale du niveau d'éducation et de qualification et le fait que les compétences sont des caractéristiques collectives et non des propriétés individuelles (P. Naville, 1955). Même en situation de compétition acceptée, lorsque le nombre de méritants déçus est très élevé, le mérite perd tout crédit, n'ayant plus la valeur d'un principe général, ni la rigueur d'un droit pour tous, ce qui est pourtant la situation du système scolaire.

Dans le système éducatif français le profil type de l'élève « normal » au sens d'élèves majoritaires c'est l'élève en retard (G. Langouët, A. Léger, 1991) : « Par rapport à l'effectif de sixième, 69,5% des élèves parviennent en quatrième, 40,7% sont admis en seconde, et seulement 27,3% atteignent la terminale, avec un taux final d'obtention du baccalauréat qui concerne 22,7% de la génération. Les autres, c'est-à-dire presque les trois-quarts de la génération ne parviennent pas dans le cycle long ou n'y poursuivent pas une scolarité complète. Ils se répartissent en deux parts voisines : 37,3% des élèves de sixième seront, par la suite, orientés vers l'enseignement technique, tandis que 35,4% « disparaîtront », c'est-à-dire seront éliminés et sortiront définitivement de la cohorte, sans aucune préparation à une formation professionnelle pour la quasi-totalité d'entre eux »¹⁰. Autrement dit, la norme est bien différente du modèle abstrait et très sélectif de l'élève défendu par l'école.

Au sein d'une structure inégalitaire de rapports de production, l'école tient un rôle majeur en remplissant sa fonction sociale au long des années de scolarisation : l'école primaire opère un premier tri que l'enseignement secondaire achèvera (C. Baudelot, R. Establet, 1971, 1975). Dans cette mécanique de division scolaire, la maîtrise du français standard est l'outil de sélection essentiel puisque c'est la matière principale par excellence et s'exerce dans les innombrables sous disciplines, de la lecture, de la grammaire, de la littérature, autant que comme outil d'expression de

¹⁰ Données du panel DEP 1972-1973-ou 1974, dates d'entrée en sixième d'une cohorte de 37 437 élèves dont le déroulement de la scolarité fait l'objet d'un suivi longitudinal de onze ans jusqu'à l'année du baccalauréat

l'histoire, de la géographie par exemple. L'effet multiplicateur de réussite ou d'échec étant ainsi techniquement garanti.

La psychologie et la sociologie mettront à jour un effet moins manifeste mais largement aussi redoutable ; la prophétie autoréalisatrice¹¹ vient conforter les modalités de la stigmatisation pour fabriquer de la réussite ou de l'échec scolaire, plus justement elle construit du mérite scolaire en faisant interagir des facteurs psychologiques et des comportements d'acquisition et d'apprentissage scolaires. Daniel Zimmermann démontrait en 1978 l'impact d'un facteur assez stupéfiant : « Aucun « mauvais » ou « très mauvais élève » « favorisé » n'est considéré comme « répugnant ». Seuls le sont des « mauvais » et « très mauvais » élèves fils d'ouvriers ». L'antipathie que déclenche des mauvais élèves s'exprime particulièrement pour les enfants d'ouvriers immigrés¹². On lira avec bénéfice le bilan très détaillé qu'ont réalisé David Trouilloud et Philippe Sarrazin et qui permet de valider l'effet Pygmalion à travers les nombreuses expériences internationales (2003).

En d'autres termes une analyse restreinte à des critères techniques manquera son objectif tant que la part des représentations sociales sera laissée dans l'ombre. Une étude récente de Jean-Claude Croizet et Marion Dutrévis démontrent en 2004¹³ toute l'actualité de l'hypothèse de « l'effet Volvo » formulée par Steel en 1997 sous le titre provocateur d'effet Volvo : « Dites-moi chez quel constructeur votre père a-t-il acheté sa voiture et je vous dirais quelles sont vos chances de réussite scolaire ou universitaires ». Il y a un effet de la procédure de test sur les performances des classes défavorisées soumises à la menace du stéréotype. La peur d'échouer et ainsi de confirmer leur réputation d'inaptitude est inhibante et produit justement la confirmation du stéréotype, ce que l'on appelle l'effet Pygmalion. Au cours de ses nombreuses expériences, Jean-Claude Croizet et Marion Dutrévis vont même jusqu'à mesurer le rythme cardiaque des candidats à un concours universitaire et conclue à une suractivité pour les classes populaires. La situation d'évaluation est plus anxiogène pour les dominés que pour les dominants et par conséquent discriminante. En outre, ces résultats sont une sérieuse critique de la notion de mérite jugé à l'effort individuel puisque l'effort maximum est du côté des classes populaires qui réussiront pourtant le moins aux concours d'entrée dans les universités américaines.

En matière d'échec scolaire compris à travers la sociologie du langage le débat entre Basile Bernstein et William Labov nous instruit des critères de

¹¹ Robert K. Merton : « Self-fulfilling prophecy », Chapitre IV « La prédiction créatrice » in *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, p. 140-164.

Robert Rosenthal et Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, 1968 — *Pygmalion à l'école*, traduction française (1971), rééd. Casterman, 1994.

¹² Daniel Zimmermann, « Langage non verbal de classe : le processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces dernières », *Revue Française de Pédagogie*, N° 44, Juillet-Septembre 1978, 44-70, (p. 62).

¹³ Jean-Claude Croizet, Marion Dutrévis (2004). Socioeconomic status and intelligence : Why test scores do not equal merit. *Journal of Poverty*, 8, 91-107.

compétences langagières qui servent de référence lors de l'évaluation scolaire. Basile Bernstein dans son ouvrage « Langage et classe sociales (1964) décrit l'existence au sein d'une même langue de plusieurs codes soit des systèmes d'expression que l'on peut distinguer linguistiquement entre des codes élaborés et des codes restreints, ce qu'il catégorise entre langage formel d'une part et langage commun d'autre part. Selon William Labov, il n'est pas suffisant de proposer un modèle descriptif composé d'une « langue élaborée » opposée à une langue « restreinte », car cela réduit le phénomène linguistique au comptage de formes d'expression en ignorant la qualité logique de la structure de l'argumentation. Or, il démontre l'incohérence de discours répondant malgré tout aux critères d'une expression recherchée, longue et complexe. A cette première critique de technique de classification, il en ajoute une seconde qui relève cette fois de la sociologie. Il démontre ainsi que le recueil du matériau linguistique à analyser dépend de la situation de communication et du statut de l'enquêteur. Le sociocentrisme du protocole d'enquête entraîne à valoriser positivement le langage formel et à stigmatiser le langage commun des noirs pauvres de Harlem comme un langage « pauvre ».

L'essentiel de l'analyse de William Labov consiste à rappeler qu'au lieu de codes, il s'agit avant tout de langages de classes. Ses expériences apportent la preuve que les catégories populaires développent un langage matérialiste, descriptif exprimant un souci du concret, une recherche de la simplicité et un ancrage temporel immédiat. A l'inverse, les catégories favorisées forgent un langage abstrait, analytique, exprimant le détachement envers les soucis matériels, l'intérêt pour la nuance et l'assurance d'un avenir tourné vers des projets lointains. L'apprentissage du langage est donc simultanément apprentissage d'une position de classe dans la structure sociale et des compétences ayant une efficacité au sein du groupe d'appartenance. Le rapport à la langue est donc principalement un rapport social.

Le fonctionnement de la hiérarchie langagière en tant que *Marché linguistique* (P. Bourdieu, 1978, 1984) identifie l'aspect spécifiquement profitable aux catégories dominantes d'un bien langagier rare. Le rapport de communication est un rapport de force linguistique : « Voilà des cas où une relation d'interaction dans un petit groupe laisse transparaître brusquement des rapports de force transcendants. Ce qui se passe entre un maire Béarnais et des Béarnais n'est pas réductible à ce qui se passe dans l'interaction entre eux. Si le maire béarnais peut apparaître comme marquant son attention à ses Béarnais de concitoyens, c'est parce qu'il joue du rapport objectif entre le français et le béarnais. Et si le français n'était pas une langue dominante, s'il n'y avait pas un marché linguistique unifié, si le français n'était pas la langue légitime, celle qu'il faut parler dans les situations légitimes, c'est-à-dire dans les situations officielles, à l'armée, au bureau, de poste, aux contributions, à l'école, dans les discours, etc., le fait de parler béarnais n'aurait pas cet effet « émouvant ».

Il y a donc un langage d'autorité, dont le poids est supérieur aux autres puisqu'il gouverne la situation linguistique. De la même façon, l'évaluation scolaire attribue un prix d'acceptabilité à un usage fixé en fonction de la norme légitime (P. Bourdieu, « Ce que parler veut dire, 1977, 1984). La

rétribution du travail scolaire consiste pour les élèves à recevoir par la note scolaire la récompense ou la sanction de la correction de leur langage qui en toute circonstance est un langage social.

L'invocation de la différence culturelle comme facteur explicatif des différences de réussite scolaire n'est pas neuve, puisque les résultats de Basile Bernstein ont trouvé très vite une utilité pratique dans le domaine scolaire à travers les politiques de compensation. Aux Etats-Unis mais aussi en France, diverses méthodes de rattrapage ont été développées. Des années 1970 aux années 2010, le recul de quarante ans en montre la faiblesse des résultats. Les inégalités sociales des parcours scolaires ont résisté, plus, les écarts se sont creusés (C. Baudelot, R. Establet, 1989, P. Merle, 2002).

Mais est-ce si surprenant quand l'idéologie du handicap socio-culturel continue d'ignorer les études l'ayant réfutée. En partant des résultats « paradoxaux » de réussite scolaire des enfants d'un « immeuble réussissant » malgré tous les déterminismes sociaux qui pèsent sur lui, Alain Léger conclue : « Car si l'infériorité culturelle et scolaire est constitutive de l'appartenance au peuple, il faut alors soit dissoudre le peuple et en changer, soit se résigner à l'inégalité scolaire » (2009).

Chez les enseignants, cela s'exprime à travers une neutralisation des savoirs qu'ils formulent par le souci éthique de justice : « l'opposition de la raison et de la passion devient alors celle du centrisme et de l'extrémisme. Ainsi, la neutralité du savoir viendra à la fois légitimer et occulter une fonction essentielle qui est dévolue à l'enseignant : la neutralisation, la recherche du compromis, et, finalement, la réconciliation entre les classes sociales »¹⁴.

Autrement dit faire son métier d'élève (R. Sirota, 1985, 1988, P. Perrenoud, 1994, G. Felouzis, 1994) suppose de maîtriser les codes institutionnels du jugement professoral (P. Bourdieu, M. de Saint-Martin, 1975) lesquels renferment des codes sociaux très précis : « L'hexis corporelle est le support principal d'un jugement de classe qui s'ignore comme tel. ». La sociologie des enseignants en dressant le portrait de l'être social des professeurs (A. Léger, 1981) met à jour l'aspect le plus parlant sans doute de leur préférence bourgeoise, déniée en tant que rejet des classes populaires, et cependant objective à travers leurs stratégies de carrières.

C'est ici que la sociologie de l'école devient particulièrement utile pour éclairer la confrontation des familles populaires aux attentes des enseignants (S. Devineau, 2009). Au quotidien, la rencontre avec les enseignants prend pour les familles tantôt les aspects de la connivence (J. Breton, B. Belmont, 1985) et de la confiance satisfaite, tantôt ceux de la mise en cause de l'autorité par des conflits larvés voire ouverts (M. Esterle-Hedibel, 2004), ou bien encore ceux de l'évaluation des compétences des enseignants par les familles (G. Langouet, A. Léger, 1997). La catégorie sociale des parents oriente la relation qui va se nouer entre l'école et les familles. Il s'agira d'une délégation de soi pour les cadres alors que dans le cas des parents moins diplômés l'enfant est déposé entre des mains expertes comme chez le médecin. L'attitude évaluative et la contestation du verdict scolaire chez les

¹⁴ Alain Léger, *Les enseignants du secondaire*, PUF, 1983, (p. 198).

cadres contraste avec la soumission confiante des familles populaires captives d'un système qui leur échappe (M. Duru-Bellat, A. Mingat, 1987). Mais parfois la seule voie permettant de s'affirmer contre le jugement scolaire consiste pour certaines familles à nier l'école et le pouvoir des enseignants (D. Frandji, P. Vergès, 2004).

C'est donc la dissimilarité sociale qui est l'élément central de la relation école-familles et qui explique en certains cas la divergence dans les attentes réciproques. Dans la confrontation, les parents ne sont pas égaux face au corps enseignant, de sorte qu'ouvrir l'école au dialogue comporte le risque de faire d'abord une place à une catégorie particulière de parents sans pour autant donner les clés du monde scolaire aux autres. Par ailleurs, les professeurs parmi les autres catégories ont des intérêts divergents repérables jusque dans les pratiques d'autoségrégation urbaine (E. Prêteceille, 2006).

Alors que la majorité des parents d'élèves sont d'origine populaire (60% des actifs sont soit ouvriers, soit employés), les enseignants sont d'une origine sociale favorisée et ont dans le cas des femmes très nombreuses dans l'enseignement, des conjoints cadres supérieurs (S. Devineau et A. Léger, 2002, S. Devineau, 2006). Anciens très bons voire brillants élèves, entre expérience familiale et expérience scolaire, les enseignants quelle que soit leur bonne volonté sont de fait étrangers aux expériences d'échec social et scolaire de nombre des parents qu'ils rencontrent.

Il n'y a qu'une seule attitude qui convienne à l'école ; pour les enseignants, il y a un modèle standard du bon parent d'élève et si nul ne l'ignore, tout le monde ne peut s'en prévaloir. Les familles populaires disent leur timidité et leur gêne face aux enseignants : ils se sentent mal jugés. Mais comment pourrait-il en être autrement alors qu'elles attendent de l'école une seconde famille, l'école attend quant à elle de la famille une seconde école, des parents répétiteurs et bons auxiliaires de la vie scolaire (G. Langouet, A. Léger, 1997). La violence scolaire s'exerce lors des rencontres parents-enseignants qui confirment le plus souvent à certains leur disqualification. Dans l'enquête de J. Zaffran (2004), un père illettré rapporte sa colère et son écoeurlement.

L'actualité de la thèse de la reproduction de Pierre Bourdieu, étayée notamment par une démonstration à propos des héritiers, a été testée à nouveau par Alain Léger (1993)¹⁵ . « En 1989 par conséquent, l'université reste bien l'image inversée de la nation — encore que ne figurent dans ces données publiées par la DEP (1990) ni les étudiants des grandes écoles, ni les élèves des classes préparatoires dont on sait que l'origine sociale est bien plus élevée. Bien qu'ils ne représentent que 12% de la population âgée de 17 à 19 ans (enquête Emploi, INSEE 1989), les enfants de cadres supérieurs constituent le groupe majoritaire à l'université avec 30,3% des étudiants . Inversement, les enfants d'ouvriers ne représentent que 14% des étudiants

¹⁵ Alain Léger, *Pour une sociologie non fataliste*. Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches, UFR de Sciences de l'Education, Université Paris V – René Descartes, 1993.

alors qu'ils sont plus de 41% dans les classes d'âge concernées ». Le devenir des enfants selon la profession du père et de la mère dans le couple étudié à partir de l'enquête INSEE 1997 aboutit non seulement aux mêmes conclusions, mais à des écarts sociaux de destins majorés. Aux modèles classiquement utilisés, la recherche contemporaine intègre les apports nouveaux de l'usage systématique de la variable sexe, avec au premier niveau un gain descriptif de la reproduction (S. Devineau, A. Léger, 2001).

Mais la richesse de la théorie de la reproduction réside surtout dans les modèles interprétatifs des inégalités. L'explication est selon Pierre Bourdieu à rechercher du côté de la logique propre du système d'éducation : « Le système d'éducation peut en effet assurer la perpétuation du privilège par le seul jeu de sa logique propre » (Les Héritiers, chapitre Le Choix des élus, 1964). Les présupposés académiques sont eux-mêmes facteurs de la sélection des professeurs dont l'*habitus* en fait des agents parfaitement adaptés. Ainsi focalisée sur le système scolaire, l'interprétation sociologique échappe à l'idéologie du handicap socioculturel appliquée aux élèves même si elle minore excessivement la structure économique, l'action collective ou la volonté politique.

Dire les inégalités scolaires, c'est donc partir de leur grande constance pour interroger les mécanismes collectifs inscrits au sein du système éducatif. C'est également décrypter les facteurs de leur fabrication (Philippe Perrenoud, 1984). L'état statistique de la distribution de groupes sociaux en fonction de la réussite scolaire pousse le sociologue à comprendre les ressorts de la norme scolaire : les critères d'âge, de sexe, de catégories professionnelles, d'origine ethnique sont les déterminants collectifs qui précisent la définition. Indicateurs des rapports sociaux qui vont présider à la sélection scolaire, ces déterminants ne sont pas des facteurs individuels et familiaux et par conséquent ils ne permettent pas d'étalonner les élèves dans des grilles pratiques. Dire la sociologie aux futurs éducateurs revient sans doute à lutter prioritairement contre l'usage mécanique des catégories sociales, sous la forme d'informations stéréotypées qui clôturent le champ de l'action pédagogique, au lieu de l'ouvrir, puisque les élèves en seraient « affectés » en-dehors de l'école.

Dans l'enquête exploratoire, le premier souci concerne la recherche d'indicateurs qualitatifs et opère en amont d'un recueil standardisé et extensif des données sociales. A ce stade, c'est tout le savoir historique et ethnologique accumulé sur le sujet qui étaye la prise d'informations. Et l'on reviendra encore à ces sources indispensables au moment crucial de l'interprétation. Plus, il existe des procédures internes à l'enquête quantitative permettant le croisement des observations par la comparaison internationale, par les échelles multivariées ou encore par l'application des modèles de contrôle de chacun des facteurs. Enfin, il y a bien entendu la ressource de la compilation des enquêtes réalisées dans les réseaux spécialisés d'un domaine.

Très récemment, Didier et Eric Fassin nous en livrent une illustration à travers leur critique de l'usage mécaniste des résultats d'une enquête quantitative : « Misère du culturalisme ». Paraphrasant le texte célèbre de

Marx « Misère de la philosophie », les deux chercheurs mettent en exergue le danger de l'interprétation restreinte à la lecture des taux chiffrés issus des tris statistiques. Le premier exemple part d'un taux : en France, 90% des enfants atteints des formes graves du saturnisme' sont d'origine subsaharienne. A partir de ce résultat brut non contestable, l'interprétation va quant à elle devenir discutable par l'invocation de modèles explicatifs. A l'inverse, le procédé scientifique qui consiste à croiser des premiers résultats à d'autres a permis de montrer que selon le pays, l'origine des enfants malades était différente (afroaméricaine pour les Etats-Unis, indienne et paskitanaise pour la Grande-Bretagne). Par conséquent, l'invocation vague du facteur culturel proposée dans le premier procédé se trouve invalidé par le second. L'exercice de la comparaison des données brutes a permis en revanche d'isoler le facteur commun des différentes observations : la pauvreté et l'insalubrité des logements qui lui est associée qu'elle que soit l'origine ethnique et la culture des malades. Ce défaut de logique rapporté par les auteurs aux thématiques de la sociologie actuelle montre que les fausses évidences du culturalisme entachent encore aujourd'hui le métier de sociologue. Il y a confusion entre l'usage de techniques positives d'enquêtes statistiques et le réalisme des interprétations. C'est pourtant ce que propose un ouvrage récent¹⁶ : les différences de performance scolaire sont expliquées par le facteur culturel.

Non seulement le langage des mathématiques probabilistes ne peut constituer une parade du chercheur pour neutraliser ses propres présupposés, mais son usage de simple application modélisatrice à des données sociales fait encourir le risque de parer abusivement l'idéologie du caractère scientifique. L'activité de classement en sociologie comme en botanique renferme l'ensemble des problèmes liés aux opérations de choix effectuées par le chercheur à chaque étape, et de ce fait n'échappe jamais aux conditions sociales qui la déterminent : « Les taxinomies pratiques, instruments de connaissance et de communication qui sont la condition de l'établissement du sens et du consensus sur le sens, n'exercent leur efficacité structurante que pour autant qu'elles sont elles-mêmes structurées » (P. Bourdieu, M. de Saint-Martin, 1975). Les exemples les plus récents nous démontrent que l'écueil du « scientisme » guette aujourd'hui comme hier, et que dans le spectre épistémologique énoncé par Gaston Bachelard, le rationalisme matérialiste demeure un objectif difficile à atteindre pour chaque nouvelle entreprise de recherche. La rupture avec le spiritualisme ne garantit en aucun cas contre une autre forme de renoncement par l'excès de délégation de l'activité à la technique. La tentation est d'autant plus forte qu'en plus des mathématiques statistiques, les outils de l'informatique ouvrent un univers de traitement d'enquêtes jusque-là inimaginable. La spécialisation nécessaire à leur maîtrise, le temps long que nécessite une exploitation contrôlée de telles bases de données sociologiques, tout cet appareillage en mobilisant une quantité importante de moyens peut pousser à lire le plus rapidement possible des résultats attendus en un temps calibré sur la rentabilité de la production scientifique.

¹⁶ Hugues Lagrange, *Le déni des cultures*, Paris, Seuil.

De tels défauts formalistes et technicistes peuvent cependant être mineurs si l'on évite l'extrapolation hâtive, et alors les observations recueillies constituent des cadres indispensables pour la suite de la recherche. De longue date, l'usage d'une méthode « positive » a été distingué d'une conception positiviste de la sociologie. Sans aucun doute, s'assurer de faits quantitatifs précis et vérifiables est une phase incontournable, qui pour autant est loin de suffire à l'interprétation.

En 1970, P. Bourdieu et Jean-Claude Passeron exposent, dès le premier chapitre du livre 2 consacré à l'étude du maintien de l'ordre de la reproduction par le système d'enseignement, les exigences de l'interprétation sociologique : « On ne peut échapper aux explications fictives, qui ne contiennent rien de plus que les relations mêmes qu'elles prétendent expliquer (explication par la distribution inégale entre les sexes des aptitudes naturelles ou par les vertus intrinsèques d'une formation, le latin pour les uns, la sociologie pour les autres), qu'en évitant de traiter comme des propriétés substantielles et isolables des variables qui doivent être comprises comme éléments d'une *structure* et comme moments d'un *processus*. Cette double mise en relation s'impose ici, puisque, d'une part, le processus scolaire d'élimination différentielle selon les classes sociales (qui conduit, en chaque moment, à une distribution déterminée des compétences dans les différentes catégories de survivants) est le produit de l'action continue des facteurs qui définissent la position des différentes classes par rapport au système scolaire, à savoir le *capital culturel* et l'*ethos de classe*, et, d'autre part, que ces facteurs se convertissent et se monnayent, à chacune des phases de la carrière scolaire, en une constellation particulière de facteurs relais présentant, pour chaque catégorie considérée (classe ou sexe), une structure différente. [...] Il faut donc se garder de considérer l'origine sociale, avec la prime éducation et la prime expérience qui en sont solidaires, comme un facteur capable de déterminer directement les pratiques, les attitudes et les opinions à tous les moments d'une biographie, puisque les contraintes liées à l'origine de classe ne s'exercent qu'au travers des systèmes particuliers de facteurs où elles s'actualisent selon une structure à chaque fois différente ».

Le soin qu'apportent P. Bourdieu et Jean-Claude Passeron — une préoccupation de rigueur méthodologique toujours réinterrogée du point de vue de la rigueur interprétative des systèmes sociaux — rappelle systématiquement les outils méthodologiques à leurs strictes limites de simples techniques qui en elles-mêmes ne proposent rien d'autre qu'une application mathématique à des données sociales. Ils exercent leur métier de sociologues essentiellement dans le souci de l'interprétation sociologique des relevés d'observation qui traverse absolument tous leurs textes. Cette leçon par sa constance dit la difficulté du sociologue qui n'est jamais un logicien et de la sociologie qui n'est jamais un usage expert d'une méthodologie aussi performante soit-elle. C'est la raison pour laquelle, il doit maîtriser et mettre en œuvre toutes les technologies les plus avancées afin justement de réfuter les propositions hasardeuses sur le terrain même des enquêtes dont l'appareillage technologique peut constituer en soi un argument d'autorité.

Penser les inégalités sociales

« L'art de résister aux paroles », « Le racisme de l'intelligence » sont les questions de sociologie que Pierre Bourdieu adresse notamment à l'idéologie méritocratique (1984). L'égalité fictive de départ assortie d'une juste récompense de l'utilité sociale à l'arrivée, cache ou dénie la réalité sociale inégalitaire, en déplaçant les mécanismes de rapports de domination vers des relevés techniques et ponctuels de performances individuelles. C'est ainsi que Roland Pfefferkorn et Alain Bihr (2009) démontent le concept néolibéral d'égalité des chances dont l'usage traverse tout le champ de la recherche en sociologie de l'éducation. Une de leur objection porte sur le recours inévitable aux aptitudes et aux efforts individuels dont on a vu le peu de valeur scientifique : « Le concours n'étant pas truqué et tous les concurrents ayant la même chance sur la ligne de départ, ce ne peut être que les meilleurs ou les plus chanceux qui gagnent ! Qui pourrait légitimement le leur reprocher ? Ainsi les inégalités sociales se trouveraient réduites à de simples inégalités d'aptitudes ou d'efforts des individus ». Ensuite le postulat général de ce modèle « promet de transformer la situation de certains individus, tout en laissant inchangées les structures sociales et, par conséquent, le sort de l'immense majorité des membres de la société ». Et surtout : « Le lot réel, c'est précisément l'inégalité des chances face à l'enseignement, à l'emploi, au logement, à la santé, à la culture etc. [...] Pour ne prendre qu'un exemple, des décennies de « démocratisation de l'enseignement » n'ont en rien réduit les inégalités scolaires entre enfants de catégories « populaires » (ouvriers, employés, agriculteurs, artisans, et petits commerçants) et enfants des catégories « favorisées » (cadres, professions libérales, chefs d'entreprise) ».

Aujourd'hui, le légalisme formel du principe égalitaire rencontre une sévère critique qui recense toutes les situations concrètes de ségrégation sociale. Le concept d'égalité jugé trop abstrait est abandonné pour celui de discrimination qui présente l'avantage de mettre l'accent sur les mécanismes sociaux à l'œuvre (D. Fassin, 1996). Également, la lutte contre les discriminations rend possible la recherche d'une action efficace contre les innombrables inégalités réelles. Au départ, la HALDE¹⁷ sera saisie pour des affaires dans ce domaine essentiellement dans le secteur des relations professionnelles. Depuis, son champ d'application s'est considérablement accru et peut concerner tous les aspects de la vie, l'école, le logement, les loisirs ... Posée en termes de droit constitutionnel, l'égalité acquiert un statut d'une grande portée dans l'exercice d'une justice qui peut être saisie par tout citoyen. Cette avancée comporte cependant quelques risques en

¹⁷ Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations Ethniques créée par la loi du 30 décembre 2004.

privilégiant les droits individuels au droit public, impliquant un glissement dans les représentations de ce qu'est précisément un statut commun. La réflexion se focalise sur les formes individuelles de la discrimination au sein d'histoires de vie et les modalités juridiques d'en obtenir réparation, et ce faisant, les cadres explicatifs se déplacent vers la construction au quotidien des inégalités au cœur des relations des individus entre eux. Les conditions sociales contraignantes de l'action individuelle au sein d'institutions mandatées pour assumer des fonctions sociales, ou au sein d'entreprises elles aussi structurantes de la pratique s'en trouve rejetée au second plan de l'analyse. Parmi les options qui s'ouvrent à la justice sociale, celle se définissant par l'égalité qui s'établit par la raison, celle optant pour la solidarité qui est rendue par le Droit, et celle s'orientant vers la charité qui repose sur l'attitude compassionnelle de l'individu, la notion de justice mélange les trois registres indifféremment. En tout état de cause, parler de justice sociale dans son sens ordinaire aujourd'hui, c'est choisir l'usage du mot « discrimination » plutôt que celui « d'égalité », en empruntant au langage compensatoire les avantages mais aussi les inconvénients conceptuels (P. Weil, 2008 — M. Koenig, 2008 — Observatoire des inégalités, 2007 — R. M. Blackburn, J. Jarman, 2006 — A. Sérgio, A. Guimaraes, 2004 — V. de Rudder, C. Poiret, F. Vourc'h, 2000).

La question égalitaire croise presque par nécessité les objets de l'étude sociologique, c'est la raison pour laquelle Paul Claval (1980) soumet la notion de justice sociale à la question du mythe fondateur des sciences sociales. « Comprendre pourquoi les hommes ont, depuis la renaissance, attaché de plus en plus de poids aux rapports de l'individu et de la société ». Le contrat social selon Hobbes puis selon Rousseau, les rapports sociaux de classes selon Marx, balisent ainsi ce que Jürgen Habermas (1973) définit de la façon suivante : « la science répond à des besoins profonds de l'homme [...] chacun cherche enfin à se défaire des déterminations étroites où sa naissance, son éducation et son milieu le placent : c'est le besoin de libération auquel les sciences critiques font face ».

La justice sociale serait par conséquent non pas l'objet mais le sujet des sciences humaines au cœur d'une histoire de l'émancipation. Les sociologues mobilisent régulièrement la question de la justice sociale à travers leurs divers terrains d'enquête et nombre de travaux empiriques réalisent des observations sur les inégalités sociales dont l'étude et les interprétations engagent la légitimité de cette question (F. Dubet, 2006, M. Duru-Bellat, 2007). Il ne s'agit donc pas d'un objet sociologique en soi, mais d'une axiomatique où l'exigence de justice sociale apparaît indissociable du cadre juridique défini par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen¹⁸.

¹⁸ Jules Michelet relevait, dans son étude de *l'esprit de la déclaration des droits la nuit du 4 août 1789* que le citoyen institué par le droit devient l'auteur d'une société solidaire : « Mais songez donc que, sans ce droit de l'individu qui seul l'a constitué, l'homme n'était pas, n'agissait pas, donc ne pouvait fraterniser. » (Préface de 1847). Cependant, dès les débuts, la difficulté politique à laquelle se trouvent confrontées les sociétés modernes réside dans la garantie contre les « fausses solidarités » dans

Prenons tout d'abord la mesure de la polysémie de la notion. L'usage qui est fait de la référence à la justice sociale mêle plusieurs champs sémantiques. A l'échelle d'un groupe professionnel, l'exercice de la justice est au cœur même de son utilité sociale, il en va ainsi des magistrats, des médecins, des enseignants pour ne citer qu'eux. Leur légitimité professionnelle en dépend. La justice au sens moral, qui est d'ailleurs le sens ordinaire que l'on rencontre dans l'expression « rendre la justice » pour le registre laïque et « faire le bien » pour le registre religieux, renvoie dans l'histoire au balancement des politiques publiques entre solidarité et charité, elles-mêmes défendues par le citoyen alternant entre plus d'individualisme, de solidarisme ou d'étatisme. S'ajoute aussi le point de vue économique qui postule la solidarité et la coopération comme principes d'efficacité. Ainsi, des théories politiques argumentent un égalitarisme juste socialement, car nul n'est l'auteur ni le propriétaire de son mérite, et efficace économiquement par le principe solidaire qu'il implique : par exemple, l'exercice de la solidarité des échanges par le commerce équitable viserait une efficacité plus grande en évitant les gaspillages, et le long terme par le respect de l'environnement pour l'avenir. Dans la période récente, la ligne argumentative du mouvement ATTAC (Association pour la Taxation des Transactions pour l'Aide aux Citoyens fondée en 1998) illustre cette recherche émergente d'un nouvel ordre social solidaire. A l'opposé, considérant *a priori* qu'il y a des inégalités efficaces économiquement, des théories politiques concurrentes développent des modèles où des inégalités pourraient être acceptées comme justes socialement, ce qui revient à soutenir qu'un égalitarisme social serait injuste pour les plus méritants et par conséquent rendu inefficace économiquement par manque d'émulation et par défaut de récompenses et de sanctions sociales suffisamment motivantes ou au contraire dissuasives. Selon cette option, l'absence d'un système de compétition est présenté comme étant une utopie dangereuse.

Faire le constat de différences sociales recouvre donc des manières de dire les inégalités absolument opposées dans l'interprétation. Dans un cas, les différences sont des inégalités et donc le résultat de l'injustice sociale, dans l'autre cas les différences sont des inégalités justifiées socialement, ce qui conduit à formuler l'oxymore « des inégalités justes ».

Outre les critiques majeures adressées à ce dernier raisonnement par R. Pfefferkorn et A. Bihl (1999, 2000, 2004, 2008), ce type de proposition puise dans l'histoire des sciences des conceptions biologiques, ne retenant par exemple de Charles Darwin que le principe de la sélection. Pourtant, ayant démonté certaines entreprises aberrantes de mesure, les travaux de Patrick Tort (2002, 2005, 2008) mettent en lumière l'imposture des théories du racisme, du sexisme et du classisme. C'est au contraire l'importance du facteur environnemental et culturel que Charles Darwin souligne dans les

un long cheminement de la notion de solidarité (Marie-Claude Blais, 2009). Ainsi en est-il du choix de l'élément fédérateur de la cohésion sociale ; le crédit accordé jusqu'ici au mérite comme principe légitime de justification des inégalités sociales est fortement discuté et compte parmi les préoccupations actuelles (Patrick Savidan, 2007).

processus d'évolution. Surtout, s'il fallait à toute force appliquer la théorie darwinienne de la « sélection naturelle » à des systèmes culturels (qui n'ont rien à voir), encore faudrait-il ne pas sélectionner les éléments du modèle qui arrangent une théorie sociale, celle justifiant l'exclusion des individus par une supposée inadaptation, et en ignorant ceux qui dérangent, soit une partie conséquente des observations des systèmes naturels de solidarité. En effet, Darwin démontre comment la solidarité peut aussi constituer un principe d'organisation impératif pour la survie d'une espèce. Ainsi, dans tous les cas, le recours à l'analogie entre l'histoire des systèmes sociaux et celles des espèces est un procédé soit abusif, soit fallacieux.

Le mouvement ouvrier sera l'aiguillon des progrès de la notion d'égalité dans la conscience collective, à travers notamment la façon même d'envisager le peuple. Sous la Troisième République, rares sont les patrons à s'intéresser à la condition populaire : « Ceux mêmes qui sont le plus persuadés de leurs devoirs envers leur personnel estiment que ces devoirs sont une affaire de conscience, non de solidarité sociale. » (Jacques Chastenet, 1970, p. 384). Ensuite, la manière d'envisager le peuple de la part de la classe dirigeante reste très imprégnée de la charité chrétienne. Il n'y a pas de conscience égalitariste, tout au plus une préoccupation paternaliste. Les avancées décisives du siècle des Lumières, vont trouver au XIXe des prolongements pratiques notamment à travers la mise en place de services de secours mutuels. La condition ouvrière et la question de la redistribution des richesses conduisent à quelques expériences comme la construction d'un familistère par Jean-Baptiste André Godin (Michel Lallement, 2009). Mais c'est au XXe siècle que l'idée de mutualisation des risques sociaux va s'imposer dans tous les domaines d'application des politiques publiques qui seront pilotées par un Etat social seul garant de la justice pour tous. Ainsi, la passion de l'égalité va-t-elle marquer les années qui suivirent la seconde guerre mondiale.

Le mouvement des femmes a été dans l'histoire le moteur d'une prise de conscience révolutionnant totalement les modèles familiaux, les conceptions du rapport à l'enfant pour les hommes et les femmes. Un cheminement du regard porté par les sociétés sur elles-mêmes également inscrit dans l'histoire des sciences humaines. Rebecca Rogers rappelle cette exclamation faite en 2000 par François Jacques-Francillon : « que nous continuions à célébrer les « hussards noirs de la République » en oubliant que la laïcisation incombait plus encore aux institutrices est une sorte de scandale historiographique » (2009). « De même, c'est le mouvement des femmes qui amènera progressivement les sciences sociales à penser les rapports sociaux inégalitaires entre le groupe des hommes et le groupe des femmes ». (R. Pfefferkorn, A. Bihl, 2009). Ce que les auteurs identifient comme étant le facteur subjectif qui lie nécessairement toute question d'égalité à une demande de justice qui s'origine dans la lutte des classes et se déploie dans les mouvements d'émancipation.

En dépit de cette histoire sociale de lutte, la production de la connaissance sociale dans le champ intellectuel des trente dernières années a été fortement influencée par la théorie de la justice développée par John Rawls (1971, 2001) ainsi que par la théorie économique de Milton Friedman (1962,

1980) devenue une référence mondiale. Il s'agit de ce que l'on nomme communément le schéma néolibéral et qui désigne notamment la dérégulation des cadres institutionnels qui peuvent enserrer et contrôler l'action individuelle. L'important, c'est l'émergence de la figure du « sujet autonome ». La critique de ce modèle quasi hégémonique a été portée au sein de la communauté scientifique par les sociologues à travers l'observation minutieuse des bouleversements profonds de la structure de classe depuis trente ans. A rebours du sujet autonome, les individus sont les sujets de rapports sociaux inscrits eux-mêmes au sein de rapports de production qui n'ont pas changé le régime des inégalités. Or, seule l'analyse de la lutte des classes permet de rendre compte du retour à la radicalité contemporaine des mouvements sociaux et des revendications pour plus de justice sociale (Paul Bouffartigue, 2003). Les nombreuses enquêtes démontrent que tous les secteurs sont maintenant concernés par la résistance aux stratégies du capital contre les droits acquis dans le travail, la santé, l'école (Violences et Société, thème du 3^e congrès de l'AFS¹⁹, 14-17 avril 2009, Université de Paris-Diderot). Et la demande de justice en devient plurielle puisqu'elle touche chaque domaine de la vie, ainsi en est-il du droit à l'éducation, à l'emploi, au logement, aux soins, à la retraite, droits élémentaires égaux pour tous. Or, « Les inégalités et les hiérarchies consécutives ne sont donc pas les résultats automatiques d'une dynamique économique abstraite, pas plus d'ailleurs que la concurrence à laquelle se livrent les individus pour accéder à un ensemble de biens rares, mais les résultats des politiques publiques et privées, menées sur la base de rapports de forces entre les différents groupes sociaux. Nous ne sommes donc pas en présence d'une simple lutte de places, mais bien de ce qu'en d'autres temps on nommait ... la lutte des classes » (R. Pfefferkorn, A. Bihr, 2009).

Soumettons encore ces deux modèles explicatifs au critère énoncé par Jürgen Habermas : dans quelle mesure l'étude sociologique apporte-t-elle des connaissances émancipatrices ? Le discours libéral sur la modernité s'accompagne d'une conception unitaire d'une société sans classes, exclusivement régulée par l'accès méritocratique à un continuum de statuts occupés par des sujets autonomes. Ce discours profile une théorie sociale de la justice pour laquelle les sociétés contemporaines développées seraient fondées sur une large classe moyenne déterminant le consensus minimum garant de paix sociale, sur la base de valeurs de justice calculées elles aussi sur le compromis minimum supportable par l'opinion publique. Par exemple, pour une étude des motifs du choix d'être juste, raisonnable, la sociologie des choix moraux soutient une conception de la justice centrée sur l'observation du passage à la légitimité de certaines valeurs contre d'autres, et sur le déroulement du choix raisonnable au sein de majorités d'opinions. Les individus dans les sociétés développées aboutissent à la justice par « accord unanime » et consignent les solutions de conciliation qui ont été négociées dans des lois, des règles. L'ensemble de ces normes sont édictées en tant que principes raisonnables garants des libertés individuelles, et non comme une morale du bien commun. Un modèle qui propose d'expliquer les

¹⁹ Association Française de Sociologie fondée le 22 mars 2002.

opinions de « spectateurs équitables » défendues par des groupes sociaux tels que les fonctionnaires (Michel Forsé et Maxime Parodi, 2004).

Dans cet univers, il devient possible d'envisager des inégalités « justes » fondées à la fois sur des différences de « nature » irréductibles par l'action sociale, et sur des mérites variables et donc récompensés selon des degrés divers, l'ensemble étant porté par le droit. Il s'agit d'un modèle théorique inférant le développement des sociétés aux mécanismes de compétition entre les individus. La proposition principale du schéma explicatif se référant également au dépassement d'un système de conflit de classes par un système d'uniformité entre des groupes professionnels différenciés graduellement. On remarquera que la justice sociale recouvre deux aspects en contradiction; la revendication d'un juste équilibre entre les catégories bien intégrées d'une part, et d'autre part la préoccupation compassionnelle et charitable pour les exclus, les précaires. La justice s'exerce dans la recherche de la cohésion sociale à travers des niveaux d'inégalité estimés comme acceptables dans le système de justifications des différences. Un des problèmes sociologiques de cette représentation de la justice consiste dans le double postulat de l'harmonie immanente entre des groupes sociaux, et leur différenciation « logique » selon le mérite.

Or la notion de mérite est une croyance qui n'est fondée sur aucun fait, mais qui en revanche légitime de manière tautologique le paradigme méritocratique, soit la concurrence, la compétition entre les individus avec pour formule « que le meilleur gagne ». Selon un procédé identique « l'intelligence » vise à légitimer le paradigme des aptitudes et par conséquent des récompenses calibrées en fonction des performances à des tests sans aucune valeur scientifique comme l'ont démontré Claude M. Steele (2004) et J.C. Croizet (2004). La notion de mérite a également soutenu dans l'histoire la ségrégation des femmes en les enfermant dans une nature féminine, ce qui a permis de justifier leur exclusion de nombreux domaines de l'éducation et du travail (J. Rennes, 2007).

Enfin, comme le montre Patrick Cingolani dans le cas des travailleurs précaires, il n'est pas facile de réunir les conditions nécessaires pour faire valoir un droit à la justice (2009). Les choix, les opinions, les votes politiques des individus ne peuvent être expliqués totalement par les théories de la rationalité et de la maximisation des intérêts égoïstes. Pierre Bourdieu avait déjà tracé les limites du modèle de *l'homo œconomicus*, qui passait sous silence toute la dimension symbolique du fonctionnement en société incarné par son *homo academicus* (1984). De plus, *l'homo civis* convoqué aujourd'hui pour rendre compte de la justice sociale dans les sociétés démocratiques, ne construit pas le Droit par « accord unanime » en-dehors d'une histoire idéologique issue des conflits et des rapports de force. Si l'on fait un point du contexte social contemporain, la citoyenneté telle qu'elle se constitue aujourd'hui paraît s'éloigner de l'héritage universaliste propre au modèle républicain de l'après-guerre, mais la France résiste plus que les pays nordiques (Alain Chenu, Nicolas Herpin, 2006). Les opinions sont peu à peu gagnées par la doctrine du libéralisme économique, renversant les priorités citoyennes où la liberté prime sur l'égalité. Les degrés d'adhésion des européens aux valeurs d'égalité et de liberté changent les règles de la

solidarité organisée durant les trente Glorieuses par l'Etat-Providence, et modifient les schémas égalitaires de la redistribution des richesses. Et si l'on porte le regard sur les classes moyennes étudiées par Louis Chauvel (2006), on rencontre une classe sociale en crise. Selon la thèse qu'il défend ces catégories moyennes souffrent d'un déclassement, après avoir été les grandes bénéficiaires du compromis social. Parties prenantes de la ségrégation urbaine (Edmond Préteceille, 2006) sans en être les actrices principales, elles reçoivent assez mal l'injonction de mixité sociale s'adressant à elles. Notamment lorsqu'il s'agit de l'école de leurs enfants (Marco Oberti, 2007).

A l'opposé de ce premier discours sur la modernité, le second modèle d'analyse s'appuie sur la mesure méthodique des situations d'inégalité en intégrant l'ensemble du spectre social et à partir d'un usage critique des catégories disponibles dans les enquêtes de l'INSEE (R. Pfefferkorn, A. Bih. 2009). La démonstration d'une société de classes s'oppose à la « Moyennisation » et rend contestable « L'uniformisation » des groupes sociaux étagés par strates successives au long de la hiérarchie sociale (Jean Lojkine, 2005). Toute réflexion à propos de la justice sociale procède dès lors du constat des conflits de classes et de l'analyse des situations de domination rapportés à l'ensemble des rapports de production (Paul Bouffartigue, 2004). Un des apports décisifs de ce modèle repose sur l'observation des faits massifs attestés par de nombreuses enquêtes quantitatives. Ainsi, on relève que les revendications de justice se cristallisent autour des nouvelles catégories sociales que les besoins du capitalisme contemporain ont fait émerger dans les secteurs d'activités des services : « Au lieu d'exploser, les contradictions implorent, douloureusement ressenties pour de larges fractions de la population dans le monde entier [...]. Cela s'accompagne d'un écart croissant entre les richesses dont disposent les sphères de la vie quotidienne et celles des groupes qui dominent la décision économique et politique ». (Quynh Delaunay, Jean-Claude Delaunay, 2007). La violence sociale qui résulte de ces rapports de production extrêmement inégalitaires est considérée ici comme principe organisateur des sociétés contemporaines. Dans deux domaines où devraient s'exercer les droits fondamentaux de l'Homme, la santé et l'éducation, des mesures statistiques fondent les analyses critiques des systèmes inégalitaires. Pierre Aïach étudiant les statistiques de la santé publique conclue à l'injustice sociale devant la mort : « La structure de l'inégalité sociale devant la mort est restée la même depuis vingt ans » (2009, 2010). Pour le système d'enseignement, Alain Léger décrit à partir de plusieurs grandes enquêtes nationales une sélection scolaire particulièrement dure pour les classes populaires (2009).

Au cœur même de la modernité, des changements profonds de l'économie et de l'éclatement des anciennes identités collectives, un ensemble de chercheurs restaurent ainsi la classe-sujet de l'histoire sociale chère à Richard Hoggart (1970) ou Michel Verret (1979), et renouvellent à bien des égards la question du caractère juste ou injuste des différences sociales, autrement dit restaure dans sa signification le mot inégalité. Dans le droit, l'histoire et la sociologie, l'analyse porte sur la façon dont l'exigence d'égalité

s'inscrit concrètement dans les politiques publiques, ou dans les revendications portées par des groupes sociaux divers. Le rapport des individus aux normes et aux valeurs dans l'histoire, le rôle des institutions et des Etats, autant que la mesure de faits témoignent d'inégalités objectives. Une approche conflictuelle de la justice sociale, qui privilégie les situations de domination, les luttes et les résistances collectives. Ce point de vue sociologique permet en outre une critique radicale des explications traditionnelles des inégalités : l'explication génétique ou l'idéologie du don, l'explication biologique ou l'idéologie de nature, l'explication culturelle ou l'idéologie du handicap socio-culturel, l'explication par le mérite ou l'idéologie néo-libérale.

En somme, la sociologie ne peut éviter le système de valeurs de justice qui fonde les sociétés. Très éloigné d'une toile de fond où règnerait un monde de principes moraux à bonne distance de la réalité empirique des enquêtes, le problème égalitaire se situe au cœur de la dynamique des sociétés observées par le sociologue. Deux paradigmes opposés nourrissent deux discours sociaux bien distincts sur le monde contemporain. Mais, à la différence des sciences physiques (Michel Husson, 2007²⁰), le succès politique d'une théorie, par exemple celle de la rationalité économique (Friedrich A. Hayek, 1944), n'implique pas de progrès scientifique pouvant justifier l'abandon d'un paradigme économique chronologiquement plus ancien. Car les faits majoritaires enregistrés méticuleusement dans les enquêtes décrivent une situation où les dominés sont les sujets des nombreuses inégalités et les victimes de l'injustice sociale. Les variations relevées ne sont pas aléatoires, elles sont au contraire significatives d'un système de domination par le genre, la classe ou l'origine ethnique. Ainsi la réalité des faits sociaux s'impose à la théorie, et oblige en bonne logique le raisonnement en sciences humaines. Ce sera donc au sein de ce modèle proposé par Roland Pfefferkorn et Alain Bihl que nous aurons recours aux concepts de classes sociales, de rapports sociaux, de lutte pour l'émancipation des femmes, de lutte pour l'imposition d'une rhétorique scolaire. Tout ceci distingue sans ambiguïté possible la tâche scientifique qui est d'établir des faits et d'apporter des résultats vérifiables pour un état des lieux des inégalités et des mouvements d'émancipation (défense d'une connaissance dans l'intérêt général par opposition à la rhétorique des idéologies politiques qui est la défense d'intérêts particuliers).

²⁰ Michel Husson, Economiste, Administrateur de l'INSEE, Chercheur à l'IRES, CNRS : Conférence « Peut-on modéliser les rapports sociaux ? », Séminaires du Master recherche de sociologie *Risques & Vulnérabilités*, 9 Janvier 2007, Université de Caen.

Faire de la sociologie ?

Dire, c'est faire selon John Langhshaw Austin (1962, 1970), dire la réalité sociale est un pouvoir qui impose un ordre des choses en l'énonçant. C'est ainsi que très récemment Josiane Boutet (2010) rappelle que les pratiques langagières remplissent des fonctions sociales cruciales de conformation des relations dans le travail et la nocivité de certains consensus lexicaux au détriment d'autres manières de désigner la réalité. La *novlangue néolibérale* qu'Alain Bihl analyse comme la *rhétorique du fétichisme économique* : « Les Soviétiques avaient l'habitude de dire que "la Pravda" (en russe : La Vérité), organe du comité central du défunt Parti communiste d'Union Soviétique, méritait bien son titre puisqu'il suffisait de la lire pour apprendre en effet la vérité à l'expresse condition cependant d'en prendre systématiquement le contre-pied. Le discours néolibéral qui colonise actuellement les scènes médiatique et politique est de la même farine. Pour entendre la vérité en l'écoutant, il suffit d'en inverser les termes, comme entreprend de le faire cet ouvrage pour les principaux concepts-clefs de ce discours. Chacun d'entre eux apparaît alors soit comme un mot-valise qui passe son contraire en contrebande, soit comme un mot écran qui fait obstacle à l'usage de son contraire, soit même comme les deux à la fois. Le discours néolibéral se révèle ainsi un nouvel avatar de cette perversion discursive pour laquelle Orwell a créé le néologisme de novlangue quand il a entrepris de représenter l'univers totalitaire dans son célèbre roman 1984. Polémiquer contre ce discours n'implique pas cependant de sacrifier la rigueur de l'analyse. Au contraire, l'arme de la critique n'est jamais aussi acérée et ne fait jamais autant de mal à l'ennemi que lorsqu'elle est affûtée sur la meule du concept. En renouant avec la critique marxienne du fétichisme économique, dont la fécondité théorique est ici une nouvelle fois illustrée, il est possible de mettre en évidence l'essence religieuse de ce discours qui n'hésite pas à proposer d'immenses sacrifices humains pour assurer la survie de la marchandise, de l'argent, du capital, du marché, de la société civile, de l'Etat, de la propriété privée, etc., autant de rapports sociaux réifiés et déifiés devant lesquels il se prosterne comme devant autant d'idoles barbares ». (2007).

Un pouvoir des mots à la fois symbolique et guide de l'action au sein d'une structure sociale, dans tous les cas un monde construit que l'école va enseigner aux élèves. Si la fonction sociale des mots interroge les linguistes, et met en demeure l'écrivain du monde créole d'écrire en pays dominé comme « marqueur de paroles » (Patrick Chamoiseau, 1997), elle hante également la pensée sociologique : « Ce que parler veut dire » (Pierre Bourdieu, 1982), « Façons de parler » (Erving Goffman, 1981), « Logiques pratiques : le faire et le dire sur le faire » (Bernard Lahire, 2007), « Jouer avec les mots » (Jean-Pierre Terrail, 2009). Car enquêter c'est à la fois entrer dans un univers déjà formalisé par les lexiques de l'usage pratique, les recenser pour contrôler leur polysémie au moyen de nouvelles désignations qui sont encore des mots, mais propres à un lexique professionnel, celui du sociologue.

Les difficultés du *métier de sociologue* sont de plusieurs ordres, le premier aspect que nous examinerons est celui du langage scientifique dans sa relation à la formalisation statistique ainsi que dans son rapport à l'opinion commune dans les débats de société. Le second point signalera le problème de la distance du sociologue à ses propres présupposés ainsi que la légitimité fragile de ce champ de recherche très lié d'ailleurs à ses objets d'étude qui sont chargés d'attentes aussi nombreuses que contradictoires de la société.

Du fait que les données d'observation sont le plus souvent des mots (réponses à des questionnaires, entretiens, archives écrites ou orales), auxquels ont fait subir selon plusieurs étapes itératives une mise en mots (procédure d'encodage : réduction par thème dans l'analyse de contenu, concaténation d'items proches, traduction en clés formelles dans l'analyse textuelle, d'étiquetage des professions, catégorisation des unités familiales, indexation des unités utiles des archives — procédure de description : regroupements de catégories socioprofessionnelles, division des observations par les régressions logistiques — procédure de restitution des résultats : simplification à quelques traits significatifs d'énoncés, de variables ou de synthèse factorielle), la matière que travaille le sociologue est donc très délicate²¹. Elle n'a pas la résistance de la pierre du sculpteur, elle ne se casse pas sous l'effet de l'erreur technique, or ce défaut de sanction par le réel est le principal danger qu'encourt le chercheur dans son travail. Lorsque Pierre Bourdieu déclare que « La sociologie est un sport de combat », il attire ainsi l'attention sur une démarche scientifique d'un type particulier.

Les défis épistémologiques ne sont pas moindres que dans les domaines classiquement établis dans le champ scientifique, c'est même absolument le contraire. Les faits sociologiques procèdent d'une double abstraction ainsi que l'expose François Simiand (1908). La première règle impose que les moyennes, les indices, les coefficients ne soient pas une simple combinaison de chiffres avec des chiffres, mais que ces abstractions statistiques respectent strictement les articulations du réel, puisque des chiffres comme tels ne refusent jamais d'être combinés avec d'autres chiffres. Car contrairement aux expérimentations dans les sciences positives *l'abstraction mauvaise*, sans correspondance avec le réel, sans fondement objectif n'expose pas l'expérience à l'échec. La deuxième règle oblige à rechercher par tâtonnements, essais et erreurs les bornes limitant le périmètre des collections de faits réels et donc très hétérogènes. Seule une homogénéité relative des catégories à comparer est envisageable pour chaque problème posé, ce qui lui fait dire « Défions-nous de la moyenne ! ». Mais l'exigence de la procédure d'abstraction n'est pas spécifique à l'enquête statistique ainsi que le rapporte Robert K. Merton lorsqu'il énonce les cinq fonctions du paradigme en analyse qualitative et expose la codification logique des concepts au sein d'un tableau analytique : « Comme l'explique Cajori, il semble que ce soit l'une des raisons majeures de l'importance des symboles

²¹ Jean-paul Grémy, « Les expériences françaises sur la formulation des questions d'enquête. Résultat d'un premier inventaire », *Revue Française de Sociologie*, oct-déc. 1987, XX VII-4, 567-599.

en mathématiques : ils permettent l'examen simultané de tous les termes de l'analyse » (1953).

Les disciplines dont les mathématiques sont le langage et dont l'exploration se déploie dans le monde physique bénéficient d'emblée de deux avantages dont est dépourvue la sociologie. La formulation des résultats se fait dans un langage formalisé hermétique dans son lexique et sa syntaxe aux langages véhiculaires de la vie quotidienne. C'est le rapport de constitution des mathématiques aux sciences de la nature qui est distingué de leur rapport d'application aux sciences sociales par Louis Althusser dans son cours de *philosophie et philosophie spontanée des savants* (1967). En d'autres termes, le recours aux mathématiques ne réduit pas le problème du langage de la recherche sociologique. De plus, ne disposant pas d'un langage formel étranger aux usages ordinaires, il doit constituer son lexique symbolique au sein du lexique véhiculaire. Une partie essentielle de son travail concerne par conséquent le passage « du mot au concept »²². L'analyse conceptuelle occupe ainsi le plus souvent la préparation de l'étude dont les résultats ne sont exposés que dans les parties suivantes de la majorité des ouvrages en sciences sociales. Par exemple, en application des « Règles de la méthode sociologique » d'Emile Durkheim (1894), la notion première de niveau scolaire va-t-elle faire l'objet d'une définition méticuleuse dans les premières pages de l'ouvrage de Christian Baudelot et Roger Establet « Le niveau monte » (1989). L'énonciation des bornes de l'observation empirique déclare à la critique les zones non contrôlées par l'étude, et par conséquent ouvre tout un champ à des études complémentaires. Dès cette première étape, la confrontation scientifique peut s'exercer.

Aucun chercheur n'échappe à l'opinion ce qui l'oblige parfois à s'expliquer (ce que fait par exemple Henri Atlan à propos « Des questions de vie », 1994 ; ou encore Georges Charpak sur le sujet des centrales nucléaires, 2005)²³. Pierre Bourdieu s'est prêté de nombreuses fois à l'exercice (Questions de sociologie, 1984). L'objet des observations ne s'impose pas facilement en tant qu'objet étranger à l'univers personnel du scientifique, aux projections des affects de l'expérimentateur qui se doublent des échos collectifs pour le sociologue en permanence aux prises avec les opinions sur les sujets dits de société et débattus en continu dans les médias. Or, « La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. L'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances » (G. Bachelard, 1938).

²² « Du mot au concept » : séminaire organisé par le Laboratoire des Sciences de l'Éducation sous la direction de Jacques Baillé, Université de Grenoble. <http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/joet/>

²³ Atlan H. (1991), Tout, non, peut-être. Éducation et vérité, Paris, Seuil.

Atlan H. (1994), Questions de vie. Entre le savoir et l'opinion, Entretiens recueillis par C. Bousquet, Paris, Seuil.

Charpak G., Garwin R. L., Journé V. (2005), De Tchernobyl en Tchernobyls, Coll. Sciences, Paris, Odile Jacob.

Il est très difficile de transmettre le sens de la différence qui existe entre le discours rationnel issu des travaux sociologiques et tous les autres discours sociaux circulant en permanence entre les individus. L'expérience de l'enseignement universitaire auprès des publics d'étudiants de première année est, sur ce point, très éclairante. Bien plus que l'histoire ou la linguistique qui s'imposent par leur valeur patrimoniale ainsi que par leur utilité éducative attestée aux yeux de tous dans les enseignements scolaires, parmi les sciences humaines la sociologie a le caractère précaire des disciplines plus récentes dont l'objet d'étude est également le sujet à la fois réfléchissant et agissant de l'observation.

Toutefois, à moins de soutenir que l'étude sociologique est un discours parmi d'autres sans valeur de vérité descriptive des phénomènes observés, ni progrès explicatif dans la compréhension des mécanismes propres aux organisations économiques et idéologiques d'une société, il faut revenir aux principes de la démarche scientifique cette fois absolument partagés par tous les champs de la recherche qui font une communauté de préoccupations. Qu'il s'agisse de la définition, des langages, des outils techniques et des méthodes, de l'utilité sociale (selon la conception unitaire de la science de Karl Popper, qui se préoccupe d'ailleurs de définir quatre fonctions du langage : expressive ou symptomatique, de signal, descriptive, argumentative).

L'héritage sur lequel nous nous appuyons est évidemment considérable, et il importe de raisonner des choix dont la sélection revendique une épistémologie non dogmatique (à la manière dont Jean-Michel Berthelot interroge le sens des conflits de méthodes, 1990), sans pour autant relever d'un simple « bricolage » opportuniste au gré des objets de recherche. L'œuvre de Pierre Bourdieu a constitué notre point de départ et au fil des questions d'études sert en permanence de point de fuite, tant il est vrai que ses travaux recherchent la complexité de l'analyse sociologique contre tout simplisme « Mais on ne peut évoquer les travaux de Bourdieu sans parler aussi de cette distorsion du processus de reproduction que constitue le cas de ceux qui se sont déplacés dans l'espace social, des transfuges, de tous ceux qui ont connu la migration sociale ou nationale, et se sont trouvés dans l'entre-deux de l'intégration à un univers qui leur était étranger et de l'attachement aux origines. Les caricatures de ses travaux, ces manuels médiocres qui glosent sur le déterminisme bourdieusien, oublient ou font mine d'oublier que ces cas minoritaires, promus par l'école ou déclassés, ascendants ou migrants, tiennent une place centrale dans toute son œuvre, du *Déracinement* aux *Méditations pascaliennes*, des *Héritiers* ou de *La Distinction* à *La misère du monde*. Et l'on peut faire l'hypothèse que pour bon nombre de ceux qui se sont consacrés à la sociologie, et qui partageaient avec l'auteur ce type de propriétés, la découverte de ses livres a constitué une sorte de révélation, parce qu'ils leur permettaient de retrouver dans le langage de la science ce qu'ils avaient éprouvé de la façon la plus personnelle. Et qu'il en allait de même pour ceux qui, sans être de purs produits de la consécration scolaire, avaient éprouvé des effets similaires de migration sociale et alternaient entre l'investissement politique et la vocation intellectuelle. C'est peu de dire que pour tous ceux-là, la lecture de l'œuvre

et la fréquentation, même occasionnelle, de l'homme, ont contribué à les "construire" ». (B. Geay, 2002).

Dans tous les domaines scientifiques, la rupture avec le récit mythologique repose sur l'enquête empirique, et dans leur formulation les hypothèses ont dû pas à pas se dégager des images forgées dans un mélange de représentations politiques et de métaphores sensorielles. Quelques exemples donnés par les sciences exactes démontrent que la sociologie n'a pas de difficultés qui lui seraient réservées et qu'aucun domaine n'y échappe. Gaston Bachelard ridiculise l'usage qu'a fait la physique de l'image de l'éponge pour expliquer les phénomènes les plus variés des états de l'air aux expériences électriques, et montre comment elle a pu constituer véritablement un obstacle cognitif. L'histoire de la botanique est elle aussi très riche d'exemples que Jean-Marc Drouin (2008) raconte par le menu afin de montrer comment la métaphore dans la pensée scientifique peut forcer l'interprétation des observations et exprime parfois le désir de soumettre l'ordre du monde vivant à un créateur divin. Ainsi, l'image du banquet serait amusante si le sujet de l'évolution des espèces n'était sérieux, or c'est de cette façon que les botanistes de la pensée prédarwinienne expliquent la présence d'organes rudimentaires : « La Nature est semblable à un brillant banquet [...] dont la table est si bien préparée que, pour respecter certaines symétries, certains plats sont remplacés par des « simulacres ». Un tel arrangement, tout autant que la qualité des plats eux-mêmes, tend à prouver que le « banquet » n'est pas le fruit du hasard mais que son existence est due à la volonté d'un être intelligent »²⁴. Ce à quoi Charles Darwin répond : « A une époque peu éloignée, les naturalistes apprendront avec surprise, peut-être avec mépris, que des hommes sérieux et instruits admettaient autrefois que ces organes sans usages [...] ont été créés à part et disposés à leurs places respectives comme des plats sur une table (c'est la comparaison qu'a employé un naturaliste distingué) par une main toute puissante « pour compléter le plan de la nature »²⁵. Les débats actuels à propos de la théorie du « Big bang » démontrent que l'idéologie religieuse du chercheur peut conduire à des modélisations en astrophysique qui n'ont rien à envier aux schémas plus anciens.

Dans les sciences humaines, on peut se demander pour quelles raisons l'image de la distribution autour d'une moyenne (la courbe de Gauss) fonctionne à la manière d'une figure universelle de la répartition de toute chose, les notes scolaires, les qualifications, les emplois, les revenus ... L'application directe dans le champ social d'une loi normale conceptualisée par les statistiques sous la forme d'un objectif normatif est très curieuse et sans rapport nécessaire autre qu'une forme nouvelle d'essentialisme logique. Des exemples en éducation scolaire montrent qu'un apprentissage peut très bien être conçu selon un modèle dit de la courbe en « J » où le principe normatif est une distribution où une majorité se concentre

²⁴ A.-P. de Candolle, 1819, cité par J.-M. Drouin, chapitre « La botanique saisit par l'évolution », p.150.

²⁵ Ch. Darwin, 1862, cité par J.-M. Drouin, chapitre « La botanique saisit par l'évolution », p.150.

d'un côté de la note médiane avec seulement quelques cas exceptionnels qui en sont très éloignés du côté de la note zéro. Penser l'éducation avec cette seconde métaphore change complètement l'idée de justice en inscrivant dans les pratiques sociales l'expérience d'une égalité concrète à rebours de la répartition systématiquement inégale. L'exemple de la politique de la Suède d'une scolarisation systématique des enfants handicapés dans l'école de tous illustre une manière de concevoir l'intégration par une éducation citoyenne qui renverse totalement la représentation habituelle d'une école nécessairement sélective et excluante d'une partie des membres de la société (J. Zaffran, 1997, 2007).

Dans le monde du travail, des expériences de coopératives autogestionnaires ont également fait la preuve qu'il n'y avait aucune nécessité immanente aux organisations à se régler sur la forme de la courbe statistique de la loi normale. N'est-ce pas *l'obsession du nombre* que Luc Boltanski relie à « une forme universalisée, une dimension fondamentale de l'expérience bourgeoise du monde social : la relation angoissée à la foule et à la perte dans la foule, le phantasme de la chute dans le commun et de la submersion par les masses. Mais cette obsession du nombre, de la rareté et de la fréquence, n'est pas nouvelle et elle semble caractériser l'humeur constamment associée à l'occupation d'une position dominante » (1978).

Penser le corps autrement qu'à travers l'image d'un patrimoine génétique est loin d'être acquis tant dans les domaines de l'éducation, de la santé ou du travail²⁶. Aux antipodes des programmes de recherche qui se réfèrent à une image globale de l'humain, le modèle d'explication par le génome (innéiste, essentialiste) perdure. Les corrélations entre le statut social et l'espérance de vie, la réussite scolaire ou le bonheur au travail, entre la précarité et l'échec scolaire, la souffrance au travail ou la maladie mentale, le sexe et la réussite scolaire, les types de carrières professionnelles ou la mortalité, se heurtent encore à l'image de corps reçus à la naissance échappant aux façonnages par l'éducation et le travail. Pourtant, les travaux les plus récents en sociologie du travail et de la santé démontrent largement l'importance des contextes de socialisation au travail, des zones géographiques des lieux de vie (D. Linhart, 2009, P. Aïach, 2009).

Autrement dit, en aucun domaine, on ne rencontre la facilité, l'immédiateté ou la spontanéité, mais à l'inverse tout un ensemble de connaissances constituées au sein de cultures particulières, d'un réseau de questions dont les réponses provisoires sont apportées grâce à des outils techniques et conceptuels consignés dans des bibliothèques spécialisées. S'agissant du passage du mot au concept, Pierre Duhem²⁷ met en garde l'observateur naïf

²⁶ En linguistique, la recherche d'un lien entre le génome et les types de langues se trouve invalidée par un nombre conséquent de contre exemples, en revanche l'histoire sociale des groupes de population paraît mieux à même de rendre compte des disparités et de leurs évolutions. E. Bonvini, J. Busuttil, A. Peyraube, *Dictionnaire des langues*, Paris, PUF, 2011.

²⁷ P. Duhem, *La théorie physique – son objet, sa structure*, 2^e éd. Revue et augmentée, Paris, Marcel Rivière ; réimpression, Paris, Vrin, 1997. Cité par Michel Dubois à propos de la nature de la relation entre l'observation et l'interprétation

d'une expérience en physique qui ne distingue pas le fait théorique objet de l'expérience du fait concret de l'observation : « Entrez dans ce laboratoire, écrit-il, approchez-vous de cette table qu'encombrent une foule d'appareils, une pile électrique, des fils de cuivre, entourés de soie, des godets pleins de mercure, des bobines, un barreau de fer qui porte un miroir ; un observateur enfonce dans de petits trous la tige métallique d'une fiche dont la tête est en ébonite ; le fer oscille et, par le miroir qui lui est lié, envoie sur une règle en celluloid une bande lumineuse dont l'observateur suit les mouvements. Voilà bien sans doute une expérience. Au moyen du va-et-vient de cette tache lumineuse, ce physicien observe minutieusement les oscillations du morceau de fer. Demandez-lui maintenant ce qu'il fait ; va-t-il vous répondre : « J'étudie les oscillations du barreau de fer qui porte ce miroir ? Non, il vous répondra qu'il mesure la résistance électrique d'une bobine. Si vous vous étonnez, si vous lui demandez quel sens ont ces mots et quel rapport ils ont avec les phénomènes qu'il a constatés, et que vous avez constatés en même temps que lui, il vous répondra que votre question nécessiterait de trop longues explications et vous enverra suivre un cours d'électricité » (Texte cité par M. Dubois, 1999). En sociologie, ainsi que nous le restitue Eric Fassin²⁸ à propos du concept de Genre, ces mots d'un type particulier, organisés au sein d'une théorie sociale nous aident à avoir une conscience de la société dans laquelle nous sommes plongés à la condition d'en accepter le caractère provisoire, dépassable, susceptible de refonte, bref subissant eux-mêmes l'histoire des sciences.

Dans tous les cas, on remarquera que ce l'on nomme « révolutions scientifiques » est provoqué par des faits atypiques impossibles à expliquer au sein des théories existantes, une dissonance empirique attestant du statut primordial de l'observation empirique qui a cours également dans les sciences humaines. Mais il n'est pas nécessaire d'exagérer la posture du côté du positivisme, de l'empirisme radical pour rompre définitivement avec l'idéalisme ou les impasses du formalisme. En sociologie comme ailleurs le parti pris matérialiste rationnel paraît une proposition respectueuse des principes utiles aux objectifs de connaissances élémentaires ou plus complexes, qu'elles soient descriptives ou plutôt explicatives.

C'est de cette façon qu'il faut entendre le précepte d'Emile Durkheim et considérer les faits sociaux comme des choses. Poser la matérialité de la société est essentiel pour fonder la valeur de « vérité », au sens de proposition rationnelle contrôlée et provisoire, du discours sociologique. Bien que le matériau d'observation soit délicat, comme nous le soulignons plus haut, il serait fallacieux d'en déduire son inconsistance, voire son inexistence sous l'effet d'un relativisme radical où « tout ne serait que discours » qui

qu'il met en perspective du socioconstructivisme et de la question du caractère « fabriqué » de toute donnée d'observation.

²⁸ Eric Fassin, pour une sociologie (ouvertement) politique. Du problème de l'immigration à la politique d'immigration comme problème : chapitres : Parcours / La France au miroir de « l'Amérique » : enjeux théoriques et politiques / Vers une politisation des questions sexuelles, Film-entretiens, Réalisé par Thomas Lacoste, La Bande Passante.

renverserait les bases épistémologiques classiques de la raison, de l'expérience et de la preuve par les faits ²⁹. Sans tomber dans l'illusion réaliste de l'inventaire sans fin du monde sensible, ni dans les excès technicistes qui sont autant de formes de « positivisme » contraire à une démarche rationnelle, il reste que si le discours scientifique n'est lui-même qu'une construction sociale contingente, c'est l'existence même des objets d'études scientifiques qui pourraient finalement faire défaut. La matérialité des contraintes, des structures, des codes, des fonctions, des rôles ou interactions socialement construits n'est pas réductible à des protocoles d'observation qui sont d'ailleurs répétés pour vérification par des équipes différentes au long de l'histoire de la sociologie.

Il est vrai que seule l'expérience opiniâtre de la résistance des données d'observation aux tests de validation des hypothèses démontre qu'il est impossible de réduire une manifestation sociale à l'idée préconçue que l'on peut avoir au départ ou même que l'on voudrait à toutes fins conserver à l'arrivée. Cet avertissement aux profanes non expérimentateurs, Emile Durkheim le livrait dans sa préface à la première édition du texte *Les Règles de la méthode sociologique* : « Notre méthode n'a rien de révolutionnaire. Elle est même, en un sens, essentiellement conservatrice, puisqu'elle considère les faits sociaux comme des choses dont la nature, si souple et si malléable qu'elle soit, n'est pourtant pas modifiable à volonté. Combien est dangereuse la doctrine qui n'y voit que le produit de combinaisons mentales, qu'un simple artifice dialectique, peut, en un instant, bouleverser de fond en comble ! ».

A moins de prétendre que toute statistique conduit à des différences significatives, ce qui est déjà la preuve que l'on ne s'est jamais essayé à cette technique, à moins d'éviter certains faits par un recueil soigneusement biaisé, le labeur de l'enquête constitue à l'inverse un défi permanent à la quête d'un résultat. Lors de l'enregistrement minutieux des indices tels qu'ils apparaissent dans l'enquête empirique le résultat n'est pas assuré par avance, même lorsque des preuves nombreuses ont fait reculer considérablement toute possibilité de réfutation au sens de Karl Popper.

L'usage modeste des modèles probabilistes appliqués aux statistiques sociales offre la résistance des tests nécessaires à la généralisation d'une proposition. On se rend compte alors que la réalité n'est pas plastique à volonté et oppose aux présupposés du chercheur des tendances lourdes vérifiables par la répétition des protocoles d'enquêtes. Nous en donnerons un exemple. Ce qu'Emile Durkheim a démontré au sujet du suicide a été repris par Christian Baudelot et Roger Establet (1984) sur des données statistiques contemporaines. Les deux auteurs montrent combien le concept d'intégration conserve toute sa pertinence y compris pour interpréter les évolutions puisqu'un changement économique affectant les catégories sociales modifie le taux de suicide : « Voici le second changement : au XX^e siècle, le suicide épargne les catégories urbaines les plus aisées (professions libérales, cadres supérieurs) et concerne avant tout les couches rurales

²⁹ Bruno Latour, *La vie de laboratoire, La production des faits scientifiques*, Coll. « Sciences et société », Paris, La Découverte, 1988.

(agriculteurs, salariés agricoles) surtout les plus démunies ». Ensuite, ils soulignent la richesse du concept à travers l'analyse de l'intégration familiale ; le régime matrimonial, l'âge et le sexe validant l'hypothèse d'un statut féminin socialement plus intégré dans la famille. Faisant de la variable sexe un point central de leur analyse, on remarquera aussi l'apport de la sociologie contemporaine du Genre comme élément d'approfondissement et de poursuite du projet sociologique durkheimien.

Nous l'avons dit, une part de l'héritage scientifique puise à des sources positives dans l'effort des sciences sociales d'appliquer les schémas de la logique rationnelle, mais l'histoire des sciences a depuis longtemps déjà intégré les modèles de la complexité, la logique « floue ». Ce monde de la complexité est affronté par les sciences sociales sans simplification déterministe, mais au contraire en mobilisant toutes les ressources disponibles des méthodes qualitatives et quantitatives avec des modélisations multiniveaux, des méthodes longitudinales, des grandes enquêtes « Histoires de vie » (INSEE, 2003). Cet objectif traverse tous les champs scientifiques³⁰ où dialoguent l'anthropologie, l'histoire ou encore la biologie à partir *Des mondes Darwiniens* (Thomas Heams, 2009)³¹ pour rendre compte des phénomènes non linéaires, non conformes aux lois causales classiques, la théorie applique une logique, que les sciences humaines connaissent bien, probabiliste, complexe, superposant des lois mécaniques à des lois plastiques, l'ordre macroscopique à l'ordre microscopique : initialement une boîte noire, le défi est que le monde vivant, comme le monde social, est multi-échelles en tailles et en temps. Henri Atlan expose l'auto-organisation du vivant de la manière suivante : partant de la rencontre du hasard et du fonctionnement causal des systèmes selon un ensemble de déterminants explicables, l'évènement produit une nouvelle organisation adaptée. La conséquence est qu'on n'explique pas le fonctionnement génétique par le code génétique ; la probabilité de la réalisation d'un fonctionnement plutôt qu'un autre se réalise à la survenue d'un évènement au hasard (F. Fogelman-Soulié, 1991)³². Dans les sciences

³⁰ Sur ce plan, on vérifiera que le projet de la philosophie des sciences contemporaines est de penser à la fois l'unité et la pluralité des sciences. Pour D. Andler, Anne Fagot-Largeault et Bertrand Saint-Sernin (2002) trois grandes raisons militent en faveur d'une attitude antiréaliste. La première étant la disparition ou l'affaiblissement des caractéristiques qui avaient longtemps permis d'identifier les disciplines, la deuxième étant la mutation et la disparition de certaines frontières entre les disciplines, et la troisième « on ne sait pas à quel niveau de « grain » on peut les définir ».

³¹ Thomas Heams, Philippe Huneman, Guillaume Lecointre & Marc Silberstein (dir.), (2009), *Les mondes darwiniens. Les sciences de l'évolution aujourd'hui*, Préface de Jean Gayon (université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, IHPST), Postface de Richard Lewontin (université d'Harvard), Ed. Syllepse.

— Christophe Heintz (philosophe, Konrad Lorenz Institut, Vienne) & Nicolas Claidière (philosophe, Institut Jean Nicod, Paris) : « Les types de darwinismes en sciences sociales »

³² Fogelman-Soulié F. (1991) (dir.), *Les Théories de la Complexité. Autour de l'œuvre de Henri Atlan*, Paris, Seuil.

sociales, c'est la raison pour laquelle Edgard Morin développe la théorie de la complexité où il souligne qu'une probabilité statistique n'est pas fatale, mais tout au contraire le règne de l'improbabilité dans les organisations humaines, ce qui justifie une attention particulière aux faits émergents. Tout ceci confirme l'intérêt pour les sciences sociales d'affirmer la spécificité des problèmes qu'elle doit affronter et de poursuivre sa propre réflexion théorique notamment à travers les approches interactionnistes de l'action collective, des rapports sociaux construits dans le combat entre les groupes sociaux (le combat et le rapport social à l'ordre légitime qui institue les groupes sociaux au sens Weberien ; R. Aron, 1967).

Pour les questions les plus contemporaines de la sociologie de l'école, l'usage des méthodes positives fournissent les statistiques essentielles à la description des variations de réussite des élèves (C. Baudelot, R. Establet, 2009). L'enquête PISA livrent des résultats bruts de différences que l'histoire et la géographie des systèmes éducatifs vont permettre d'interpréter. On accède ainsi à une compréhension de structures éducatives moins efficaces que d'autres, par exemple l'orientation précoce, le redoublement, les filières. Cette approche, parmi les autres, permet notamment de rejeter un ensemble d'idées fausses comme celle énoncée au sujet des enfants d'origine immigrée qui feraient baisser le niveau général.

L'essentiel consiste dans la démonstration d'un effet de la politique scolaire poursuivie, ce qui en soi confirme qu'il y a bien la possibilité d'agir sur le cours des choses. La structure sociale mérite donc d'être interrogée tout comme la forme pédagogique. L'adage « Les voyages forment la jeunesse » est attesté par la formation des enfants de la grande bourgeoisie. Leur immersion dans le patrimoine du monde de l'art, la confrontation spontanée aux œuvres au cours de dialogues familiaux en font un apprentissage ludique, s'apparentant au plaisir de la découverte touristique (M. Pinçon, M. Pinçon-Charlot, 2003). Rien de tel pour les enfants des classes populaires qui vivent l'expérience à distance par les programmes de l'école et doivent fournir l'effort ascétique suffisant pour imaginer ce que pourrait être un véritable spectacle, un tableau grandeur nature. Pour les uns il s'agit d'un véritable métier d'élèves en quête de savoirs scolaires qui seront sanctionnés strictement, pour les autres d'une expérience non forcée des savoirs culturels valorisés par l'école (P. Bourdieu, 1964).

Entre l'école reproductrice et l'école libératrice, Jean-Michel Berthelot envisage la scolarisation comme un enjeu de luttes et propose dès 1983 le modèle du *Piège scolaire* qu'il résume de la façon suivante : « Un piège est un lieu double, à la fois lui-même et autre que lui-même, figure transparente cachant toujours son ombre. Peut-être en est-il ainsi de toute institution, en tant que, telle l'école, elle est soumise à une double logique. Penser l'école comme piège c'est ainsi éviter de tomber dans le piège théorique que sa dualité dessine, piège consistant précisément à nier cette dualité, à ne penser la réalité scolaire que comme lieu ouvert, porteur d'espoir et de libération, ou au contraire comme espace clos indéfiniment enfermé dans la reproduction du même ; piège théorique de la simplicité et de la transparence

qui, du retour du même à la reproduction du même, déploie ses séductions : au retour du savoir comme vérité du savoir, à la réminiscence comme retour du même, répond, en un lointain écho la logique immanente et tragique de la reproduction du même, par laquelle l'altérité, la différence, le devenir, la nouveauté, s'abolissent et abolissent avec eux la réalité sociale, qui dans sa dynamique historique concrète déploie à l'infini la figure constamment renouvelée de l'unité de son identité et de son altérité ».

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ne soutenaient pas autre chose dans leur analyse des étudiants et la culture (Les Héritiers, 1964), lorsqu'ils observaient deux modes de résistance aux mécanismes de la reproduction. Premièrement, les enseignants peuvent au moins en théorie retourner l'arme scolaire contre le système de domination en dotant les élèves majoritaires et non seulement les héritiers des moyens de posséder les codes sociaux de la domination. Loin d'être une pure utopie, il en existe de nombreux exemples dans la réalité scolaire, des expériences pédagogiques de Célestin Freinet aux pédagogies engagées du français qui attestent que la pratique enseignante n'est pas entièrement soumise à un discours parfaitement intériorisé et tout aussi impeccablement imposé aux élèves. En revanche, 100% de ceux qui peuvent « vendre la mèche » sont enseignants et par définition les bons élèves du système qui les a produits et sélectionnés. Qu'ont fait les professeurs qui ont préparé des jeunes filles à l'agrégation de philosophie ou à la médecine, domaines réservés longtemps aux seuls garçons, sinon donner des clés de portes secrètes aux indésirables ? Deuxièmement, les sociologues aux côtés des autres scientifiques, historiens, anthropologues, linguistes en remplissant scrupuleusement leur tâche de description des mécanismes de la domination donnent aux citoyens les moyens d'aiguiser la conscience qu'ils ont des rapports de force et des moyens de lutte pour l'émancipation. Tous les savoirs considérés comme des biens collectifs appartenant à tous et devant être restitués au plus grand nombre, l'école populaire comme l'université populaire diffusent à un public le plus large possible la connaissance dont la société a besoin pour se transformer. Ce sont là deux principes aux antipodes du contrôle par les professions des codes d'accès à des emplois rares et convoités, comme de la loi marchande qui restreint le plein bénéfice d'un savoir gratuit par le droit de propriété sur les œuvres et les idées.

L'engagement intellectuel du chercheur ne relève pas nécessairement de l'archétype du militant syndical ou politique. En effet, si l'action du militant se confond entièrement avec ses convictions sociales, l'activité de recherche à travers ses questionnements, ses tests d'hypothèses peut tout à fait invalider les opinions citoyennes du chercheur. Citons simplement des exemples qui concernent notre pratique de recherche. Une collaboration à une recherche sur les secteurs public et privé de scolarisation en France a produit des résultats à l'encontre d'un héritage « laïcard » et des idées reçues à propos de l'école du peuple. Une comparaison relativement flatteuse pour des projets de collègues « élitistes » ayant peu de choses à voir avec une préférence personnelle pour les « pédagogies engagées du français » observées par Viviane Isambert-Jamati (1990). Le constat de la bonne « réparation pédagogique » des élèves des bacs professionnels a été une

surprise compte tenu d'un *a priori* sceptique sur cette filière de relégation scolaire. L'observation d'enseignantes porteuses de stéréotypes sexués a contrarié une représentation au moins plus progressiste sinon féministe de ce corps professionnel. Dans d'autres cas, les résultats croisent les analyses militantes et s'ils paraissent les rencontrer ce n'est pas pour les mêmes raisons qu'ils ont été établis. Dans nos études par exemple, l'inégalité scolaire est confortée par la logique des projets d'établissements, l'inégalité sexuée est lisible dans les usages sociaux du public ou du privé en Loire-Atlantique, l'inégalité sociale est inscrite dans la valeur d'échange des bacs Pro sur le marché de l'emploi, enfin les valeurs sociales défendues par les enseignants du public tracent un projet humaniste et dans le cas des militants un projet féministe. En fin de compte, s'il y a combat pour le chercheur, il est d'abord contre ses propres préjugés, et le risque de rester aveugle à ce qui dérange, ce qui évidemment n'est pas une mince affaire puisque cela s'apparente à un exercice périlleux de navigation entre les trois sphères du pouvoir de la parole scientifique, politique et médiatique (H. Atlan) où guette le danger de la confusion des genres.

En d'autres termes, l'activité a des ambitions modestes essentiellement occupée par la collecte méticuleuse de données multivariées, la confrontation aux autres études comme à la critique méthodologique. Ces conditions de l'énonciation universitaire en font un type particulier d'engagement pour le savoir libre et gratuit : le chercheur n'a pas d'intérêt à un résultat, tous les résultats l'intéressent, ce qu'Emile Durkheim formulait autrement par la distinction entre jugements de valeur et jugements de réalité (1911)³³. Bernard Lahire ne dit pas autre chose non plus à l'examen du cas d'une thèse qu'il invalide scientifiquement : « Le point de vue sociologique n'est pas un point de vue normatif porté sur le monde. Le sociologue n'a pas, dans son étude des faits sociaux, à dire le bien et le mal, à prendre part ou à rejeter, à aimer ou ne pas aimer, à faire l'éloge ou condamner » (2007).

L'apport critique de la sociologie n'en est pas moins considérable, si l'on songe simplement aux faits qu'elle rend publics ; toute donnée est critique lorsqu'elle surgit dans un ensemble jusque-là pensé comme stable. Ce fut le cas de la bonne réussite scolaire des filles, un changement social dont la robustesse a été largement démontrée dans tous les pays. Parce que non attendu dans une société et un système scolaire centré sur d'autres sujets, ce mouvement a pu ainsi rester longtemps inaperçu. Il faut donc intégrer cette donnée massive pour penser l'ordre scolaire contemporain, ce qui est en soi une critique des modèles d'analyses précédents fixés sur un nombre de variables sociodémographiques à prendre en compte. Plus généralement c'est une critique d'une pensée sociale fixiste, où la structure sociale serait donnée et se reproduirait mécaniquement à l'infini, où le système de la domination masculine se reproduirait selon des « lois » mécaniques », sans que soit pensée aucune « zone d'incertitude » liée à l'action des femmes, à

³³ E. Durkheim, *Sociologie et philosophie*, Coll. Le sociologue, préface de C. Bouglé, Paris, PUF, 1974 : Texte de la communication faite au Congrès international de Philosophie de Bologne, à la séance générale du 6 avril, publiée dans un numéro exceptionnel de la Revue de Méthaphysique et de Morale du 3 juillet 1911.

l'aspiration collective à plus d'éducation conjugué à l'effet indirect de la demande patronale à plus de qualification (A. Prost, 1985), pas plus que l'incertitude liée au changement des métiers, des emplois et du basculement dans des sociétés de services (J.-C. Delaunay, Q. Delaunay, 2007).

Cette démarche est donc sans rapport avec des positions énoncées *a priori* par des groupes d'intérêts. Les raisons sont différentes ainsi que les buts recherchés : lorsqu'il s'agit de savoir peu importe le sens des résultats, peu importe l'invalidation d'une hypothèse puisqu'il est toujours question du savoir en quête d'un savoir supplémentaire. C'est bien entendu tout le contraire des conflits d'intérêts où seul compte le sens du résultat. En outre, la défense d'un ordre social dans l'urgence politique est assez étrangère au temps des recherches. Ainsi libérée de l'action et du temps court de l'action, l'utilité sociale elle-même ne se définit pas selon les mêmes critères. En réalité, dans le débat social, on pourrait distinguer trois niveaux, les deux premiers occupant le sociologue quand le troisième ne serait que la rencontre potentielle entre ses travaux et des propositions politiques. Au premier niveau, la tâche de l'observation et de la description fouillée occupe toute l'activité du sociologue attentif aux micro-changements permanents, aux évolutions de la structure économique (S. Beaud, M. Pialoux, 1999, J. Lojkine, 2005), à la disparition d'organisations, d'institutions ou de professions (Charles Gadéa, A. Grelon, 2009), comme à l'invention de nouveaux métiers ou d'un nouvel ordre économique. Au deuxième niveau, ces faits nouveaux confrontent nécessairement le sociologue aux modèles théoriques existants et impliquent d'en réévaluer constamment la pertinence, c'est en ce sens qu'il ne peut y avoir de dogmatisme. Au troisième niveau, de façon complètement étrangère à l'activité professionnelle du chercheur, le politique a en charge l'organisation, l'appareil, les décisions, les actions. Les problèmes qu'ils traitent concernent par exemple la reproduction de ses cadres par le recrutement de militants dont le profil sociologique correspond au mieux à sa tradition et à ses orientations. Donnons l'exemple de la difficulté qu'ont les militantes syndicales ou politiques pour obtenir une place à égalité avec les hommes. Ainsi, très éloignés de la logique interne aux espaces politiques, les résultats de la recherche constituent une source d'informations occasionnelle parmi d'autres sources et par conséquent demeurent extérieurs aux choix des politiques. En revanche, il est également de la responsabilité de chacun de maîtriser les mots qu'il manipule, autrement dit d'être conscient des *conditions sociales de production des concepts* : « Une des conditions du travail scientifique, et aussi du travail politique, c'est d'essayer de savoir ce qu'on dit quand on parle. Savoir ce qu'on dit quand on parle, c'est savoir que les mots ont une histoire, c'est savoir qu'ils ont été produits dans la lutte, que les analyses scientifiques consistant à dire, par exemple, que les professeurs ont une vision petite-bourgeoise de leurs élèves, peuvent être, aussitôt récupérées dans une lutte ». (P. Bourdieu, 1978).

A un quatrième niveau, la sociologie d'Etat a ses experts, et plus aucun chercheur ignore le pouvoir et les arguments de séduction déployés en vue d'une instrumentalisation politique. L'engagement intellectuel du chercheur en sociologie de l'éducation, passe par une « sociologie des sociologues »,

seul moyen aujourd'hui de reconquérir l'indépendance scientifique. Car, l'histoire récente de la recomposition de la recherche en sciences de l'éducation atteste d'une division du travail adossée aux grandes enquêtes de l'institut ministériel de la DEP (devenue DPD) concomitante au repli de tout un pan des méthodes développées par la statistique universitaire, ainsi que des savoirs forgés par le paradigme structuraliste et la théorie critique au profit exclusif du « vécu » des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement (F. Poupeau, 2003). Dans la nouvelle orientation stratégique de l'expertise de l'école, le risque du « pilotage » de la recherche commandée par les appels d'offre n'est pas nul : « L'utilisation des problématiques imposées par les commandes, contribue à constituer une *doxa* scolaire d'autant plus prégnante qu'elle n'est pas contredite. On voit ici la contribution qu'a pu apporter la sociologie de l'éducation contemporaine à la légitimation des mesures en faveur de la décentralisation et de l'autonomie des établissements, décrites comme « la clé de toutes les autres réformes » par le ministre de l'Education nationale Luc Ferry (Libération, 20 mars 2003) » (p.156). Or, dans son étude empirique étayée par de très nombreuses enquêtes sur le champ académique des sciences de l'éducation, Franck Poupeau nous éclaire sur la fonction politique d'une centration des problématiques scolaires sur l'établissement. Aussi est-ce à juste titre qu'il met en avant l'écueil majeur pour la sociologie des établissements qui serait de produire ce que Claude Laval nomme « un discours d'accompagnement de la réorganisation managériale de l'éducation nationale » (2004). La critique sociologique de l'importation de la culture managériale dont nous posons les prémisses en 1990 et qu'Yves Careil argumentera amplement en 1998, a été l'occasion de cette mise à distance nécessaire.

L'entreprise sociologique est donc par nécessité toujours ailleurs qu'au cœur du débat social et de l'expertise politique : « Par là, la sociologie peut revendiquer une pertinence politique, qu'elle ne doit pas à une idéologie particulière, mais au simple fait qu'elle n'en a pas à offrir » (P. L. Berger, 1963, 2006).

Il reste quelques questions simples. Lorsque l'on suit avec J. Zaffran (2004) des illettrés qui racontent écrire des poèmes, lire la bible, des livres de grammaire, on est saisi par leur désir de savoir et l'on se demande alors comment l'école a-t-elle pu passer à côté de ces élèves. Ils disent même avoir été abandonnés à leur sort. Et lorsqu'ils racontent la bienveillance de certains de leurs enseignants on se demande pour quelles raisons cela n'est pas le critère majeur de la compétence professionnelle définie par l'institution. Une violence ordinaire exercée par l'institution sur les futurs citoyens qui pousse à réfléchir sur la norme scolaire aujourd'hui encore sexiste, raciste et discriminante envers le plus grand nombre.

Appliquer les règles de la méthode

Les Règles de la méthode appliquées à l'enquête « Public, Privé : le choix des familles » dirigée par Alain Léger et Gabriel Langouët, nous ont permis, pour l'enquête régionale sur trois académies typées du point de vue de l'offre scolaire dans les deux secteurs de scolarisation, d'éprouver l'intérêt de ce modèle. En effet, après les analyses nationales des deux auteurs, on peut s'interroger sur l'intérêt d'une étude régionale. Pourtant, la situation particulière de l'offre scolaire entre le public et le privé témoigne d'une histoire contrastée qui ne peut manquer d'avoir des conséquences sur les usages par les familles fidèles au public, fidèles au privé ou bien encore pratiquant le « zapping » entre les deux. Pour l'année 1990-1991, on estime pour ce département, la part du secteur privé à 41% et la part du public à 59%. Dans notre échantillon redressé, la part occupée par le secteur privé est de 42% et de 58% pour le secteur public. La situation des deux secteurs de scolarisation en Loire-Atlantique est très différente de celle observée nationalement, puisque dans l'enquête générale de G. Langouët et d'A. Léger (échantillon redressé, chiffres nationaux, 1993-1994), la part du privé est de 20,5% et celle du secteur public de 79,4%.

Ainsi, la perspective régionale permet de *dénaturaliser* un peu plus la notion de fidélité à un secteur de scolarisation puisque celle-ci varie aussi en fonction de la géographie. La fidélité est plastique et d'une académie à l'autre, les catégories sociales d'usagers changent de camp. Les classes populaires sont les plus touchées par l'échec à l'école publique tout en ayant le moins de moyens de changer de secteur. Par conséquent plus l'offre objective renforce l'ère de recrutement du secteur public, plus les classes populaires sont captives de celui-ci sans autre recours. La situation est inversée dans le cas nantais, cas de figure tout à fait édifiant sur ce que peut-être une école publique d'élites et une école privée populaire. Confirmant la thèse du recours scolaire, la variable régionale figure les fonctions sociales remplies par chacun des deux secteurs selon l'histoire de leur implantation et selon le service scolaire rendu. Ce sont les conditions plus ou moins propices à la réalisation des intérêts de chaque classe qui en se modifiant conduisent à des changements dans les usages. On peut observer de cette façon des cadres supérieurs fidèles au secteur public à Nantes mais plutôt fidèles au secteur privé à Paris. La reproduction scolaire des fidèles de pères en fils, elle-même, change dans l'espace : plus l'offre est forte et ancienne et plus la fidélité est importante, dans le privé à Nantes, dans le public à Reims.

Ensuite, la recherche systématique de corrélations significatives nous a permis de mettre à jour les usages féminins des deux secteurs en Loire-Atlantique. Le secteur privé accueille plus de filles que le secteur public : 61% des garçons sont scolarisés dans le public contre 56% des filles. Inversement, 44% des filles de l'enquête sont scolarisées dans le secteur privé contre 39% des garçons. Ceci alors que sur le plan national aucune

différence selon le sexe de l'élève n'avait été relevée, dans ce département des éléments sont susceptibles d'étayer l'hypothèse d'une scolarisation "sexuée".

SECTEUR DE SCOLARISATION SELON LE SEXE DE L'ENFANT

Khi2=4,43 ddl=1 p=0,033 (Significatif)

Sous-population: Département / Nantes

Redressement: Redressement Loire-Atlantique (classes et secteurs)

(Total et % calculés sur effectifs redressés non arrondis)

Tableau: % Lignes

En colonnes : 2 - Secteur de l'établissement fréquenté

En lignes : 20 - Sexe

	Public	Privé	TOTAL	Effectif
Garçon	60,8	39,1	100%	805
Fille	55,8	44,1	100%	1059
TOTAL	58	41,9	100%	1864

Regardons, à ce sujet, la scolarisation des parents. Plus du tiers (39%) des pères ont eu une scolarité "tout public", 30% une scolarité "tout privé" contre un environ quart (21%) une scolarité mixte, "public privé".

SECTEUR DE SCOLARISATION DU PÈRE

Sans réponses	58	3,1%
Pères fidèles au public	722	38,7%
Pères fidèles au privé	570	30,5%
Pères zappeurs	516	27,7%
TOTAL	1867	100%

La majorité des mères ont eu une scolarisation dans le privé (40%), contre 33% pour une scolarité dans le public, et environ 24% ont eu une scolarité mixte.

En comparaison de la scolarisation des pères, on peut remarquer le taux plus élevé concernant les scolarités mixtes (24% contre 21% pour les pères). De même, alors que les pères sont plus nombreux à avoir suivi une scolarité "tout public" (39%), dans le cas des mères c'est une scolarité "tout privé" qui est majoritaire (40%).

Si, pour les autres variables, les observations étaient comparables pour les deux parents, le type de scolarité suivi par le père est très différent de celui suivi par la mère. Dans ce département, il semble qu'il y ait eu pour les parents une scolarisation "sexuée" selon le secteur, phénomène auquel nous devons être attentif.

SECTEUR DE SCOLARISATION DE LA MÈRE

Sans réponses	44	2,3%
Mères fidèles au public	620	33,2%
Mères fidèles au privé	756	40,5%
Mères zappeurs	446	23,9%
TOTAL	1867	100%

Le niveau d'études de la mère montre des différences plus fortes que lorsque l'on tient compte du niveau d'études du père. Les mères ayant fait des études supérieures sont très nombreuses à scolariser leur enfant dans le secteur public (69% contre une moyenne de 58%), et celles ayant un certificat d'études scolarisent plus souvent leur enfant dans le privé.

SECTEUR DE SCOLARISATION DE L'ENFANT ET NIVEAU D'ÉTUDES DE LA MÈRE

Khi2=31 ddl=3 p=0,001 (Très significatif)

Sous-population: Département / Nantes

Redressement: Redressement Loire-Atlantique (classes et secteurs)

(Total et % calculés sur effectifs redressés non arrondis)

Tableau: % Lignes

En colonnes : 2 - Secteur de l'établissement fréquenté

En lignes : 17 - Niveau d'études de la mère

	Public	Privé	TOTAL	Effectif
Certificat d'études	52	47,9	100%	340
CAP, BEP, BEPC	54,6	45,3	100%	686
Baccalauréat	55,8	44,1	100%	315
Études supérieures	69,4	30,5	100%	416
TOTAL	57,8	42,1	100%	1759

Lorsque l'on considère la profession de la mère, les constats sont assez différents de ceux relevés pour les pères : les mères cadres supérieurs paraissent plus fidèles au public que dans le cas des pères (54% contre 52%), par contre les mères commerçantes sont moins fidèles au privé, enfin les ouvrières et les employées ont changé plus souvent leur enfant de secteur que les pères employés et ouvriers.

Si l'explication de la fidélité à un secteur est liée à la profession des parents, on s'aperçoit qu'il faut aussi tenir compte du sexe. Les mères cadres supérieures sont encore plus fidèles au public que les pères, ce qui peut

signifier qu'en Loire-Atlantique le secteur public représente une distinction sociale encore plus recherchée par les mères. Ceci d'autant que la majorité des mères dans cette académie ont eu une scolarité dans le privé.

LE ZAPPING SELON LA PROFESSION DE LA MÈRE

Khi2=51,1 ddl=10 p=0,001 (Très significatif)

Sous-population: Département / Nantes

Redressement: Redressement Loire-Atlantique (classes et secteurs)

(Total et % calculés sur effectifs redressés non arrondis)

Tableau: % Lignes

En colonnes : 54R1 - Recodage de Fidélité ou zapping

En lignes : 14 - Profession de la mère

	Fidèles au public	Fidèles au privé	Zappeurs	TOTAL	EFFECTIF
Agriculteur	16,7	53,7	29,4	100%	51
Chef d'entreprise, artisan, commerçant	24,7	35,6	39,6	100%	76
Cadre supérieur	54,3	21,5	24,1	100%	203
Cadre moyen	46,8	23,4	29,7	100%	254
Employé	42,8	24,3	32,7	100%	847
Ouvrier	41,3	21,3	37,2	100%	145
TOTAL	43,1	25	31,7	100%	1578

Etudier le cas de la Loire-Atlantique, nous a permis d'aborder le phénomène de la reproduction qui peut donc se lire, non seulement à partir de l'utilisation des deux secteurs, mais sans doute encore plus finement du point de vue de la variable sexe. Un nouveau chantier de recherche s'ouvrirait alors avec un ensemble de nouvelles questions qui méritaient d'être examinées : recourt-on au secteur public pour les garçons, et au secteur privé pour les filles, selon une tradition ancienne d'une éducation religieuse pour les jeunes filles ? Le recours scolaire au privé est-il moins fort pour les garçons en Loire-Atlantique ?

Il aurait été intéressant de savoir si, quel que soit le niveau de la scolarité et la réussite de l'enfant, on observe une proportion plus forte de filles que de garçons dans le secteur privé, afin de mettre en évidence des stratégies de scolarisation différenciées selon le sexe de l'enfant dans ce département. Une investigation plus fouillée de la catégorie sociale des parents aurait pu également nous renseigner sur des comportements de scolarisation des filles différents selon le secteur : les cadres supérieurs en Loire-Atlantique fréquentent plus le secteur public que les autres catégories, mais lorsque l'enfant est une fille observe-t-on les mêmes écarts sociaux ? A niveau scolaire égal, la scolarisation dans un secteur plutôt qu'un autre, le changement de secteur, sont-ils comparables entre filles et garçons ?

Ce programme de recherche n'a pas été mené et reste encore à réaliser, mais nécessiterait aujourd'hui de nouvelles bases de données actualisées. De cette expérience de recherche nous avons tiré une reconversion thématique à la théorie du Genre et un programme d'enquêtes sur la mixité.

A l'école de la créolité

La société antillaise martelait dans son école des années 1970 « Il est interdit de parler créole ». Aucune élève de l'école des filles de Saint Claude en Guadeloupe n'était censée ignorer la loi scolaire qui s'étendait à tous les espaces, sous peine d'une punition. En dehors des heures d'apprentissage en classe, le français académique devait être la langue des jeux et des échanges informels. On mesurera la violence d'une telle injonction à l'importance du temps de récréation pour tout élève. La transmission entre pairs, l'expérimentation sociale du groupe amical n'est pas un temps social de friche bien au contraire (J. Delalande, 2001). L'effet de surprise manquera d'autant moins son objectif que l'affichage matériel de l'interdiction inscrite sur un écriteau suspendu au-dessus du bureau de la directrice de l'école surgissait dès l'entrée de l'établissement.

L'expérience biographique de l'étrangeté d'un tel panneau dénature brusquement l'univers de l'école, qui sera aussitôt « renaturalisé » d'une autre manière car la découverte de ce nouveau monde sera une visite guidée. Tout l'art de l'éducation consistera à bien expliquer que le créole n'est pas du tout une langue, tout au plus ce serait une déformation maladroite du français, et dans tous les cas une pratique langagière qui relève des mauvaises habitudes dont il faut aider les jeunes enfants à se débarrasser très tôt. Grande cause de l'échec scolaire, le créole doit être contenu hors des murs de l'école maternelle où les femmes de service, les aides-maternelles sont elles aussi priées de faire un effort en veillant surtout à s'adresser aux enfants en français.

Apprendre dans une société créole commence par l'art de bien parler français³⁴, dans les bons endroits en s'adressant aux bonnes personnes (Madeleine Saint-Pierre, 1972). Des années de scolarisation et de formation seront nécessaires afin de conformer la représentation du monde social dans l'ordre économique capitaliste : « Ainsi, le capitalisme, parvenu de nos jours à dominer toute la vie économique, éduque, et choisit, par un processus de sélection économique, les sujets — entrepreneurs et ouvriers — les mieux adaptés et qui lui sont nécessaires » (L. Boltanski, E. Chiapello, 1999). On apprendra ainsi qu'il existe un principe de justice qui organise cette société duale avec d'un côté des personnes repérables à la couleur de la peau, à la langue d'usage autant qu'à leurs revenus, et de l'autre des individus tout aussi identifiés par ces mêmes signes extérieurs d'origine ethnique et

³⁴ Raphaël Confiant, « Créole, Ecole, France », *Ravines du Devant-Jour*, Paris, Gallimard, 1993, p.64-70.

sociale. Il faudra se convaincre que les faibles compétences scolaires des premiers par rapport aux seconds sont l'explication suffisante et imparable d'une distribution juste socialement au long des échelons multiples et très diversifiés d'une échelle de revenus dont le principe organisateur est le placement à un degré techniquement associé à un mérite spécialisé. La domination, la stigmatisation sont des termes absents de ce récit social.

Travailler dans une société créole consiste selon ce modèle à occuper une place bien méritée. Le groupe social des békés mérite de posséder les terres agricoles par l'héritage de la propriété privée acquise en des temps lointains et donc prescrits, ils méritent aussi de diriger l'économie locale puisqu'ils ont accumulé les fonds nécessaires aux investissements du commerce moderne. Egalement garanti par des ressources financières, le groupe social des libanais mérite une place dans le partage des activités de commerce. Les positions intermédiaires et les professions de cadres dans l'administration territoriale sont occupées par les fonctionnaires méritants des concours nationaux. Le groupe social qui a le moins de mérite concerne ceux qui ne possèdent quasiment rien, avec parmi eux plus souvent que la moyenne des personnes d'origine africaine ou indienne. La séparation entre les groupes sociaux entretient une bonne correspondance avec la division du travail et la ségrégation résidentielle dont les frontières sont inscrites dans les territoires. Ainsi, enseigner dans un département « d'outre-mer », c'est par exemple faire l'expérience directe d'une division spatiale entre deux îles, l'une « Terre de Haut » très touristique et occupée par une population blanche, l'autre « Terre de Bas » ignorée et peuplée de familles noires de pêcheurs. Dans cette deuxième île, les destins des jeunes après le collège suivent les pronostics d'échec scolaire. L'explication est d'ailleurs fournie dans la « mallette pédagogique » de l'enseignant : ces jeunes sont créolophones. Les choses sont en quelque sorte ordonnées simplement et il suffit de suivre ce récit social qui énonce avec grand naturel une morale fataliste, comme on regarde la mer qui sépare les îles sans qu'on y puisse rien faire.

Pourtant, vivre dans ces lieux, c'est être témoin de nombreuses situations en complète dissonance avec l'incroyable linéarité d'un récit qui ne colle pas du tout avec le monde réel. Deux facteurs de l'expérience directe des sociétés ségréguées en donneront une illustration dans le domaine de la socialisation des filles et des garçons et dans celui de l'école. En premier lieu, apprendre en pays créole, c'est être averti dès l'enfance de l'organisation d'un marché matrimonial³⁵. Théâtre des traditions dont l'enjeu a le sérieux des intérêts de la transmission de la propriété, le blanc de la peau est le critère *a minima* de l'entre-soi de la grande bourgeoisie dans la communauté des « békés ». Protéger les richesses du groupe est le seul sujet ainsi que le démontrent Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot au cours de leur « voyage en grande bourgeoisie » (1997). Le scénario distribue les rôles possibles dont la gamme des partitions est proportionnée à la gradation des pigments, et s'exerce quel que soit le groupe communautaire sous forme d'une dot symbolique dont la fonction est de conserver un héritage valorisé, ou de contrer un héritage stigmatisant. Ni la célébrité de la théorie de la Négritude

³⁵ Patrick Chamoiseau, *Texaco*, Paris, Gallimard, 1992, p. 465.

emportée par Aimé Césaire, ni l'écho mondial du mouvement « Black is Beautiful », pas plus que la vitalité littéraire d'écrivains comme Joseph Zobel, Maryse Condé, Simone Schwartz-Barth n'auront raison de ces schémas sociaux de la détermination des trajectoires. Les incidences de la stratification socio-ethnique sur l'identité (Micheline Labelle-Robillard, 1972) opposent une forte inertie à l'éloge de la diversité, à la mixité et au mélange social soutenus par Edouard Glissant et Raphaël Confiant dans leur projet humaniste de la Créolité.

En deuxième lieu, travailler auprès des jeunes enfants accueillis dans les classes enfantines c'est véritablement plonger dans l'univers du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, un petit monde éminemment philosophique qui va droit à l'essentiel. Enseigner en maternelle rend d'autant plus optimiste que seules comptent les activités vécues pour elles-mêmes sans souci d'évaluation. Un univers sans notes scolaires, un immense champ ouvert à l'exploration joyeuse qui doit en bonne logique augurer un bel avenir pour les élèves. Or, les trajectoires scolaires de ces élèves sont parfaitement connues de tous : très peu d'enfants de Terre-de-Bas poursuivent une scolarité après la 3^{ème} de collège dans les années 1980. Enoncés sous la forme du constat indépasseable, ces destins sociaux confrontent l'activité enseignante à une curieuse contradiction par la double négation du passé et de l'avenir (M. Lemoine, 1989, 1997)³⁶. Point aveugle, la compréhension des causes qui se sont enchaînées dans le temps et des variations de contextes est réduite dans le récit social à une distribution des places au mérite individuel et en fonction de rôles sociaux affectés selon le sexe et l'origine ethnique.

Tout autre est l'explication que l'université des Antilles-Guyanne donne du monde créole. D'emblée, Jean Bernabé, professeur de linguistique et fondateur en 1975 du GEREC qui édite des dictionnaires de la langue créole, expose les concepts de langue, bilinguisme, diglossie, pidgin contre les notions idéologiques de patois, et développe avec les universitaires de ce groupe de recherche en espaces créolophones la théorie de la créolité. L'histoire coloniale devient centrale pour suivre l'enchaînement économique et politique des situations langagières. La formation du créole dans l'esclavage et par la suite l'institution de l'école de la République constituent deux jalons essentiels du statut des langues et de la construction du mérite scolaire, clé de la position dans la hiérarchie de l'échelle sociale. L'épaisseur anthropologique occupe le devant de la scène de la pensée antillaise, notamment par une production littéraire impressionnante (R. Confiant, 2008) qui donne accès aux questions contemporaines de la société créole. Le chemin parcouru est considérable dans l'école puisqu'un CAPES a été créé : « Ces efforts ont déjà conduit à la mise en place d'une licence et d'une

³⁶ Lemoine M. (1989), *Antilles, espoirs et déchirements de l'âme créole*, avec Daniel Bastien, Série Monde, Paris, Autrement.

Lemoine M. (1997), *L'esclavage, Les compacts de l'info*, Casterman : « Une pratique antique. La traite des Noirs. Toussaint Louverture, les racines de la liberté. Victor Schoelcher. L'underground rail-road. Les ombres du désert. Tour du monde esclavagiste : Amérique du Sud, péninsule indienne, USA, pays arabes, Europe... Les femmes et les enfants d'abord. Agir ! mais avec qui ? »

maîtrise de créole à l'Université des Antilles et de la Guyane au début des années 1990 et récemment à la publication du décret du 9 février 2001 créant, dans le cadre de l'Education nationale, un concours de recrutement de professeurs du second degré pour pourvoir à l'enseignement du créole en lycée et collège » (Jean Bernabé et Raphaël Confiant, 2002).

Etudier à l'université créole ouvre le champ de la connaissance à une complexité d'un type particulier et très différente de la précédente qui était exclusivement étayée par les propositions économiques de la méritocratie. Plutôt que de décrire une répartition anhistorique des groupes au long des échelons sociaux et d'établir un système de justifications individuelles de récompense, le raffinement descriptif va se porter vers le passé. L'histoire coloniale, la structure d'une économie capitaliste, les déterminants démographiques des appartenances sociales, les systèmes familiaux, les fonctions sociales des institutions républicaines, sont autant de « briques » qui ont construit le monde créole (Jean Benoist, 1972, Fritz Gracchus, 1980, Jacques André, 1987). Ainsi savamment argumenté par l'histoire, la littérature, la linguistique, le phénomène social en contexte post-colonial s'allège de l'emprise idéologique.

Le gain compréhensif est considérable, particulièrement sur un plan : il existe une activité sociale spécialisée dans la production de récits dont l'objectif est le recouvrement des rapports de domination. « On l'oublie trop souvent : les rapports du pouvoir s'expriment sur le plan linguistique autant que sur le plan politique, économique ou social. Le dominant est entre autres choses celui qui a la parole tandis que le dominé doit sans cesse la conquérir. Quand le second doit se battre non seulement pour avoir la parole mais aussi et surtout pour être écouté (c'est-à-dire pris au sérieux) et entendu (c'est-à-dire au moins compris, à défaut d'être approuvé), le premier est investi d'une autorité symbolique qui lui donne à peu près toute légitimité à dire à peu près tout ce qu'il veut sur à peu près tous les sujets et sa parole jouit d'une légitimité, d'un intérêt et d'un crédit quasi-naturels. C'est ainsi par exemple que, parallèlement à la domination militaire, politique et économique que la France coloniale a exercé et exerce sur une bonne partie de l'Afrique noire, s'est mis en place un ordre symbolique qui répercute la division sociale du travail sur le terrain linguistique en instituant les Français blancs dans le rôle de sujet ou d'agent d'énonciation tandis que les Africains sont relégués soit au rang d'objet soit à celui de destinataire des discours – c'est ce qu'a illustré sous une forme particulièrement brutale l'ahurissant Discours de Dakar de Nicolas Sarkozy ». (P. Tevanian, S. Tissot, 2010).

Renverser le schéma de la relation causale du matérialisme historique est la manière pour Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999) de prendre réellement au sérieux la superstructure en tant que facteur propre d'un ordre social. Or, comme ils le démontrent, il s'agit pour ces idées de s'imposer par la lutte dans un monde de forces hostiles. La guerre rhétorique qui se déroule est par conséquent au cœur de la guerre économique ; l'ordre matériel procède d'un ordre symbolique sans lequel il n'y aurait pas de conception commune possible. La théorie du reflet est par conséquent trop faible pour rendre compte de la nécessité matérielle de produire un langage capable de donner

les répertoires dont l'activité sociale a besoin. Or, toutes ces ressources culturelles objectivables dans les dictionnaires, articles encyclopédiques et spécialisés, sont la matière éducative.

Le combat se joue à travers tout un corpus de discours économiques de justification de l'ordre inégalitaire des choses que Pierre Bourdieu décrypte dans *L'art de résister aux paroles*, texte d'entretien avec Didier Eribon à propos de *La distinction* : « Q. Le discours bourgeois sur la culture tend à présenter l'intérêt pour elle comme désintéressé. Vous montrez au contraire que cet intérêt, et même son apparent désintéressement procure des profits. R. Paradoxalement les intellectuels ont intérêt à l'économisme qui, en réduisant tous les phénomènes sociaux et en particulier les phénomènes d'échange à leur dimension économique, leur permet de ne pas se mettre en jeu » et plus loin « Q. Comment peut se constituer une opposition à l'imposition des valeurs dominantes ? R. Au risque de vous surprendre, je vous répondrai en citant Francis Ponge : « C'est alors qu'enseigner l'art de résister aux paroles devient utile, l'art de ne pas dire ce que l'on veut dire. Apprendre à chacun l'art de fonder sa propre rhétorique est une œuvre de salut public ». Parler au lieu d'être parlé par des mots d'emprunt chargés de sens social (...). Résister aux paroles neutralisées, euphémisées, banalisées, bref tout ce qui fait la platitude pompeuse de la nouvelle rhétorique énarquique mais aussi aux paroles raboutées, limées, jusqu'au silence, des motions, résolutions, plates-formes ou programmes ».

Le bénéfice sociologique d'une socialisation créole, entre 1970 et 1990, est sans nul doute lié à la confrontation à des catégories sociales de la domination dont la brutalité est encore redoublée par les procédés de déformation, de dénégation des rapports sociaux de classe, de sexe et d'origine ethnique par l'éducation. La découverte intuitive et maladroite par l'expérience biographique trouvera ainsi dans l'œuvre de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron les mots, les concepts et la théorie de la reproduction (1964, 1970).

L'expérience anthropologique de la hiérarchie sociale ordonne les univers selon une règle analogique : il y a les administrations dirigées par des personnes à peau blanche dites métropolitaines parce que résidentes temporaires sous contrat de mutation, on rencontre également les gros commerçants à peau blanche dits libanais ou békés, dans les campagnes ce sont les ouvriers de la banane ou des champs de cannes à sucre et ceux-ci ont la peau noire, dans les villages ou sur les bords des routes les petits marchands, le plus souvent des femmes à peau noire tenant ce qu'on appelle des « lolos ». Du sommet des administrations à la base des petits marchés, la langue utilisée passe du français standard exclusif au créole systématique. Les critères de couleur de peau, de langue, de métiers et de résidence géographique se conjuguant dans la majorité des cas, comprendre ce monde social relèverait du jeu d'enfant s'il n'y avait un enjeu crucial d'interprétation. Comprendre qu'il s'agit d'inégalités et non d'un ordre « naturel », nommer ces inégalités pour les dire voilà ce qui noue l'interdit où la question de la justice sociale est un tabou.

Le parcours biographique est donc redevable d'une histoire, et lui reconnaître un statut est une manière de socio-analyse telle que la préconisait Pierre Bourdieu (1991). Outre le bénéfice méthodologique d'une mise à distance de son propre « être social » lors des enquêtes, une meilleure connaissance de ses dispositions, de son *habitus*, permet de contrôler pour « ces victimes structurales [] tout ce que l'institution (l'Etat, l'Ecole, etc.) a déposé en elles, tel un corps étranger, c'est-à-dire ses contradictions, ses incohérences, ses conflits non résolus, ses ambiguïtés ». Faire le point sur les déterminants sociaux qui ont produit un parcours c'est reconnaître l'importance de ces facteurs dans l'activité de la recherche : l'âge, le sexe, la profession des grands-parents et des parents, l'origine ethnique, les diplômes, les lieux géographiques de la scolarité, les contextes de la socialisation scolaire puis de la socialisation professionnelle. Tous ces facteurs interagissent ensuite à un niveau plus complexe dans la constitution d'une bibliothèque personnelle sélective. Recenser ses références est donc un assez bon moyen d'exposer à la critique ce qui a été retenu de l'héritage en tant que chercheur³⁷.

Se mettre à distance revient ainsi que le souligne Claude Grignon (2002) non seulement à contenir dans un certain retrait les expériences personnelles, mais aussi à analyser le matériau biographique en évitant la surinterprétation déterministe : « Si les biographies sociologiques un peu trop bien menées parviennent à dégager une impression de fatalité (on ne voit pas comment il aurait pu en aller autrement, comment le héros aurait pu échapper à son destin), si l'explication qu'elles proposent semble la seule vraie, c'est parce qu'elles réduisent le réel à ce qui s'est réalisé, en oubliant que ce qui s'est réalisé fut un possible parmi d'autres, une éventualité parmi des éventualités concurrentes. *A partir de là tout s'enchaîne* : une biographie n'est pas une histoire, elle se réduit au déroulement chronologique d'une formule logique : *post hoc, propter hoc*. A mesure que l'histoire d'une vie avance, la formule de départ incorpore des éléments nouveaux qui vont toujours plus dans le sens de l'explication qu'elle contient. Il n'est pas possible de distinguer entre ces élargissements successifs, qui « immunisent » la théorie, au sens où l'entend Popper, et la fermeture progressive du champ des possibles, notamment la disparition des avènements que cette théorie exclut ». Cela implique pour nos recherches récentes sur les enseignantes engagées l'étude d'un effet du creuset familial en évitant la surestimation des éléments structurants d'un engagement pédagogique et intellectuel. On sera conduit à rapporter le hasard, les moments critiques où se nouent les choix de vie, les bifurcations potentielles ou réalisées dans les trajectoires.

³⁷ Toutefois, un pan entier n'est pas mentionné bien qu'il intéresse l'autre versant de l'universitaire ; il s'agit de la pédagogie de l'enseignant-chercheur. Une bibliothèque complète des questions d'apprentissages, de transpositions didactiques des disciplines, de la formation des maîtres et des conseillers principaux d'éducation en IUFM, associée à une pratique d'enseignement de la maternelle à l'université, sert en passager clandestin l'activité auprès des étudiants, mais peut-être surtout aiguillonne la réflexion sur l'école. Sur ce plan « avoir été à bonne école » prend tout son sens.

L'ensemble de ces « briques » culturelles portent l'empreinte des lieux géographiques d'ailleurs à l'origine des questions sociales ; Le décompte des livres et des articles qui ont traversé le temps et les événements établit une forte influence de l'Amérique latine à travers notamment ses écrivains, et ses anthropologues. En 1992, la révolution politique qu'a connue le Venezuela n'est pas la moindre démonstration qu'on aurait toujours tort de réduire un système social dans lequel on est inséré à ce qu'il est : très fortement inégalitaire, très américanisé, en 1990 peu d'indices superficiels ouvraient des failles dans l'ordre établi³⁸.

En somme, le rappel de la société créole, de ce qu'apprendre, travailler et enseigner en pays dominé veut dire, est également une manière de citer ses sources, de croiser les informations et de rechercher l'échange contradictoire. De la littérature, à la sociolinguistique, au choix de la sociologie en passant par l'anthropologie, c'est bien au sens propre un parcours pour savoir et dire l'histoire sociale qui est confisquée, et telle que la théorie critique sert à la dévoiler. Plus exactement, l'analyse critique restitue dans des mots légitimes la vérité que la socialisation a minutieusement recouverte d'explications qui tirent leur autorité autant du sens commun que des contenus sélectionnés pour les programmes d'enseignement. Un peu différemment donc de Pierre Bourdieu, il nous semble que la sociologie n'apporte pas tant un dévoilement par le « savant » à l'usage du « profane » que la restitution en droit des faits réels vécus et d'emblée perçus dans leurs traits essentiels. Même dépourvus des moyens de l'énonciation et du pouvoir d'imposer des explications de l'inégalité, l'injustice est posée dès les cours de récréation de l'école maternelle, lorsque les petites filles s'emparent des véhicules parce qu'elles n'ont pas encore totalement appris tous les attendus de leur futur rôle féminin et intégré ce qui relève du domaine des garçons dans les moindres indices. En fait, la lucidité comme la conscience d'une lutte sur tous les fronts des rapports sociaux n'est jamais absente y compris chez les très jeunes enfants. En revanche, elle va être longuement éduquée à réinterpréter le monde social au sein d'un récit d'auto-justification de ce qui est éprouvé dans l'expérience première comme des injustices.

Rendre justice à la réalité des faits inégalitaires par la bataille des notions dans l'histoire de l'émancipation est bien le travail constant de la sociologie : « Quels que soient leurs objets, les recherches en sociologie sont confrontées à toutes sortes de discours, que ces derniers soient suscités et recueillis pour la recherche (sous forme d'entretiens) ou produits de façon indépendante dans l'espace public (des récits médiatiques aux règlements juridiques, en passant par les interventions militantes, les débats parlementaires, les publications académiques, etc.). Loin de représenter

³⁸ Hugo Chavez Frias, *Chavez et la révolution bolivarienne. Entretiens avec Louis Bilbao*, Paris, Editions Le Temps des cerises, 2005. Comme le restitue Louis Bilbao dans ses entretiens biographiques avec le président vénézuélien, ce fils de deux enseignants, va bénéficier comme les élèves officiers de cette génération d'une formation à l'université Simon Bolivar associée à un changement sociologique dans le recrutement des militaires ; une situation inédite à l'origine de la rupture politique (M. Lemoine, 2005).

simplement des sources d'information sur les acteurs qui les produisent, ces textes peuvent être considérés en eux-mêmes comme des faits sociaux dans la mesure où ils contribuent à la définition, la préservation et la transformation de l'ordre social » (Théories et analyse de discours en sociologie, séminaire 2011 à l'EHESS, J. Rennes).

Chapitre II

Libéraliser les établissements scolaires

Du collège « libéré »³⁹ dont nous analysons les ressorts légaux dans la loi d'orientation de 1989 et ses différents décrets, à *l'école libérale* (Y. Careil, 1998), la nouvelle idéologie scolaire se donne à voir et à comprendre sans plus d'ambiguïté. Dans une situation de quasi-marché scolaire, la recherche d'une clientèle devient une préoccupation majeure des chefs d'établissements : « Dans un contexte de concurrence, comment attirer un public scolaire de bonne qualité ou ne pas le voir fuir au profit d'autres ? Telle est la question qui occupe bon nombre des chefs d'établissement dont les fonctions évoluent aujourd'hui vers des pratiques de communication à l'intention des parents et du « marché » local » (Pelage, 2000). Car si la particularité du marché scolaire est de se vivre comme un marché officieux, la concurrence entre les établissements est, quant à elle, bien réelle et pousse les principaux et les proviseurs à l'action. Ils ne peuvent en effet ignorer les hiérarchies scolaires et leurs répercussions sur leur établissement, et se voient de plus en plus contraints de faire des choix et d'élaborer des stratégies en conséquence ». (Georges Felouzis, 2007, p. 705).

Les signes avant-coureurs étaient pourtant bien là dès les années 1990. L'idée a cheminé vingt ans à travers la diffusion progressive de tout un vocabulaire nouveau, les projets, les objectifs, les diagnostics qui devaient être au service d'une rationalisation du service public d'éducation. Pure rhétorique scolaire pour la majorité, sans conséquences sur l'organisation et encore moins sur les pratiques pour les autres, il était dans le cours des choses que l'école modernise son lexique. Il était moins admis qu'un changement de paradigme langagier impliquait un changement de l'école elle-même.

Autonomie, responsabilité des établissements, projet, évaluation, pilotage et « management »⁴⁰ sont les mots qui occupent aujourd'hui tous les espaces du monde de l'éducation. La pleine mesure des réalités que ces mots

³⁹ S. Devineau, « Le collège libéré », chapitre II, in *Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours*, PUF, 1998, p. 37-68.

⁴⁰ Jean Pages, « Pilotage et culture de management », In Ministère de l'Education, *Piloter des systèmes éducatifs en évolution. Le rôle de l'encadrement*, Poitiers, CRDP, 1997.

recouvrent provoque de vives contestations de la maternelle à l'université, car plus personne ne peut ignorer l'organisation libérale de l'enseignement qui a été ainsi instituée dans l'ordre symbolique comme dans celui des faits. La fonction idéologique du concept de projet dans la manière de se représenter, se présenter, se penser est désormais au cœur de la critique sociale de ce que les professeurs dénoncent comme une dérive entrepreneuriale, un dispositif de dérégulation de la profession derrière de « superprofs transformés en véritables machines à fabriquer des projets »⁴¹.

Dans le champ académique également, un ensemble de travaux récents font la synthèse de ce mouvement d'ensemble qui a démarré dans les pays anglo-saxons dans les années 1980⁴² pour toucher l'ensemble européen dans les années 1990 et 2000 (Barroso, 2000). On admet aujourd'hui que c'est la relation entre un contexte politique néo-libéral et la forme symbolique d'une école autonome qui permet le mieux de rendre compte du rôle véritablement rempli par le projet d'établissement dont la fonction latente étaye une école de classes lorsque la fonction manifeste séduit les parents et les élèves par l'affichage de divers dispositifs pédagogiques. La perspective sociohistorique ne laisse pourtant aucun doute sur le désengagement de l'Etat centralisateur (R. Charlot, 1993, A. Robert, 1994, Y. Careil, 2002), ni d'ailleurs à propos de l'abandon du programme démocratique ambitieux issu du Conseil National de la Résistance. Il est vrai que la crise économique mondiale a servi le dévoilement des rapports sociaux de domination dont les objets symboliques de la lutte des classes sont apparus pour ce qu'ils étaient, dans leur vérité sans fard.

De nouveaux objets font donc leur apparition dans le paysage scolaire français à partir des années 1990. Les établissements du second degré conçoivent et éditent des plaquettes publicitaires ainsi que leurs projets. La

⁴¹ Article de Gille Balbastre paru dans Le Monde diplomatique numéro d'octobre 2010, « A quoi sert l'éducation secondaire ? Feu sur les enseignants » : <http://www.monde-diplomatique.fr/2010/10/BALBASTRE>

http://www.sudeducoise.org/IMG/pdf/Feu_sur_les_enseignants2.pdf

⁴² W. Peter, Cookson. Jr., The ideology of consumership; and the coming deregulation of public school system, *Journal of Education policy* 97(3) 301-311, 1992.

V. Espinola, *Decentralization of Education System and the Introduction of Market Rules in the Regulation of Schooling : The case of Chile*. Santiago : Centro de investigacion y Desarrollo de la Educacion, 1992.

S. Gewirtz, S. Ball, R. Bowe, *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham. Philadelphia, 1995. (P.125 : Chair Governors, Fletcher school, 13 May 1993)

G. Frigerio, Argumentos y contra argumentos : las instituciones y la decentralizacion educativa, in *La construccion de lo local en los sistemas educativos descentralizados : los casos de Argentina, Brazil, Chile y Colombia*, Viola Espinola Editora, 1994.

S. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz, Competitive schooling: values, ethics and cultural engineering, *Journal of curriculum and supervision* 9 (4) 350-367, 1994.

communication s'immisce dans la marche ordinaire des établissements. Ce qui frappe c'est la ressemblance de ces objets avec ceux collectés auprès des établissements de la région londonienne. Ainsi, malgré des histoires scolaires particulières, nous avons rencontré des préoccupations similaires chez les proviseurs des deux côtés de la Manche⁴³.

Il n'y aurait aucune raison de s'émouvoir de l'apparition de telles pratiques si nous avons la preuve qu'elles n'entretenaient aucun lien avec une mise en forme idéologique de la structure scolaire (au sens de Norbert Elias, 1939, 1969), hypothèse que nous avons testée sur les divers terrains des établissements⁴⁴, à travers un premier travail de sémiologie des messages sociaux (A. Helbo, 1983).

S'intéresser à des objets, des mots qui plantent le décor d'une époque, c'est affirmer que ces faits apparemment anodins, voire insignifiants ont justement un sens social et par conséquent qu'ils doivent faire partie de l'analyse d'ensemble, sans bien entendu excéder leurs limites descriptives. Sur le sujet du projet d'établissement, il fallait donc décrire un changement de la mise en scène de l'école, repérer les éléments symboliques et leur agencement pour en dégager la fonction sociale. Une des questions soulevées est de tester un lien avec les objets spécifiquement professionnels, détaillant les contenus scolaires (les curriculae) et qui pérennisent l'ensemble des savoirs propres au cœur de métier.

Or, non seulement le travail de l'image que renvoie l'école d'elle-même est devenu une préoccupation, mais en le devenant le contenu et la forme vont changer, dans le sens où l'on voit apparaître des brochures sophistiquées faisant appel à des techniques commerciales de présentation des supports et le sponsoring de l'édition. Une telle systématisation s'accompagne d'une véritable professionnalisation repérable également dans l'usage même qui est fait d'un vocabulaire commercial, d'une terminologie propre au marché, comme « le contrôle de la qualité ». Ceci implique un temps d'activité non négligeable qui est pris sur les autres tâches pédagogiques. La question qui se posait était donc de savoir jusqu'à quel point le cœur du métier d'enseignement était transformé alors que la seule activité de la transmission du savoir est une tâche lourde et difficile.

Un bref rappel de quelques unes des observations réalisées à cette période montre que dès le début l'arsenal de la compétition scolaire était bien présent et que ses promoteurs se rencontraient de part et d'autre de la Manche malgré le déni systématique du côté français. Ceci sera confirmé par

⁴³ S. Devineau « Les lycées et leurs images en France et en Grande-Bretagne » in *L'enseignement Privé en Europe (II), Les Documents de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines de Caen*, n° 13, PUC, Mars 2001, p. 73-88.

⁴⁴ S. Devineau, « Fonction sociale des politiques d'établissement », communication au XIIIe Colloque de l'ADMEE Europe, Dijon, 15, 16, 17 Septembre 1999, IREDU — ENSEAD

une enquête menée auprès des chefs d'établissements⁴⁵ dont le taux d'adhésion va croître très vite.

A priori indifférents à l'air du temps, les schémas pédagogiques sont-ils simplement posés dans les limites de ce nouvel espace idéologique, ou bien sont-ils eux-mêmes modelés par une pratique symbolique dont les effets sont véritablement nécessaires pour le maintien des rapports sociaux de classe par l'école ? L'ultime test de validité d'une telle hypothèse doit s'attaquer à la réalité objective des productions de l'école, la réussite des élèves. Autrement dit, l'information sociologique des objets et des discours d'un décor social s'éprouve *in fine* dans les parcours scolaires des élèves. Selon une progression concentrique, la description démarre sur ce qui se donne à voir au public (les brochures et plaquettes) dans l'espace de la communication scolaire, pour atteindre ensuite les objets professionnels (les projets) de la communication académique, et mesurer enfin l'activité pédagogique (l'orientation des élèves).

De sorte qu'on postule que le projet d'établissement est compréhensible à la condition de rendre compte de l'ensemble de ses dimensions : prendre au sérieux la sociologie des instruments de la domination et la sociolinguistique sans renoncer à la sociologie de l'école. Les trois temps de la recherche, des brochures d'établissements, aux projets puis aux orientations d'une cohorte significative d'élèves, puisent à des sources sociologiques variées, de l'héritage de la sociologie des formes anthropologiques (juridiques, culturelles) produites et en voie d'objectivation, de la sociolinguistique à l'héritage de la sociologie durkeimienne des déterminants sociaux et les règles de la méthode⁴⁶. La première tâche est donc entièrement consacrée à la sémiologie des objets, au langage de la communication. La question posée est celle des codes sociaux qui règlent les pratiques professionnelles dans les établissements scolaires, mais plus profondément qui suggèrent une idéologie scolaire.

Ce deuxième chapitre récapitule quelques résultats de nos premières études sur l'établissement scolaire. Au démarrage d'une réforme par laquelle les établissements scolaires ont dû intégrer la culture du marché, ont surgi dans le paysage scolaire *des objets et des mots pour dire l'école* alors nouveaux. On a ainsi pu assister à une *mise en scène de l'établissement* en France

⁴⁵ Enquête par questionnaire auprès de 52 proviseurs de lycées français de la région parisienne, 1995, Paris V, Université René Descartes.

⁴⁶ Norbert Elias : « Le moteur de cette société est l'étiquette, qui règle la place, la fonction, l'attitude, le moindre geste » ainsi que le résume parfaitement Joël Cornette (in *L'Histoire*, N° 261-01, 2002). Norbert Elias, 1969, "*La Société de cour (texte intégral)*" et "*Sociologie et histoire (inédit en français)*", Coll. Champs, Paris, Flammarion, 1973.

Roland Barthes : « Le mot est ici d'autant mieux justifié, que le mythe a justement une double fonction: il désigne et il notifie, il fait comprendre et il impose." (*Mythologies* p. 202.) C'est donc la fonction idéologique qui est l'objet de la recherche sociologique. Le signe « mythologique » de la norme sociale est aussi bien la parole, l'image qu'un objet.

Roland Barthes, *Mythologies*, 1957, Editions du Seuil (1970).

comme en Grande-Bretagne. *Le projet, mot clé de l'école libérale* a installé le rapprochement de l'école avec l'entreprise. Ainsi, le volontarisme des établissements a-t-il pu être *orchestré par le projet*. Après avoir identifié des projets différents, il nous a été possible d'en tester l'effet-établissement à partir des orientations des élèves. Depuis une vingtaine d'années de nombreuses nouvelles recherches dans le champ de la sociologie de l'éducation ont contribué à l'analyse de *l'autonomie de l'établissement et du marché scolaire, l'apport de la sociologie du travail* et des groupes professionnels à la connaissance des chefs d'établissements n'étant pas le moindre pour cette problématique scolaire.

Mise en scène de l'établissement

Les lycées français à l'instar des établissements britanniques se lancent dans la promotion de leur politique éducative à travers la publication de brochures et plaquettes diverses⁴⁷. Il est donc question de l'image ainsi développée à destination des parents d'élèves, des élèves eux-mêmes, des collectivités locales, des divers partenaires de l'école, sans oublier les instances de contrôle des Etats.

Le souci de l'image, ou pour utiliser des termes plus traditionnels celui de la réputation n'est certes pas nouveau, que l'on songe à l'implantation en centre ville ou à l'installation du lycée dans des bâtiments historiques et prestigieux, ces éléments font partie de ce que l'on nomme la valeur ajoutée. Cependant, des réformes éducatives consacrent une systématisation du souci de l'image en France comme ce qui a déjà cours en Grande-Bretagne. Voici ce que dit le chef d'un établissement londonien en 1993 :

« Je pense que l'école est plus préoccupée qu'avant de la façon dont elle se présente aux parents, et ceci dans un style plus commercial. Nous avons besoin des parents, aussi nous faisons attention à notre langage, à la façon dont nous recevons les parents lors des réunions, à l'aspect extérieur du site ... Nous faisons attention à la manière de nous présenter dans la presse. Nous faisons des choses que nous faisons auparavant, mais nous en faisons plus et plus systématiquement parce que nous savons que nous devons conserver le nombre d'élèves scolarisés dans l'établissement, si nous voulons offrir une éducation de première qualité aux nouveaux élèves, parce que l'on

⁴⁷ Enquête « Brochures des lycées » : Analyse de contenu sur un échantillon de 208 brochures dont 122 lycées de la région parisienne et 86 établissements d'enseignement secondaires de la région londonienne, Paris V René Descartes, 1995-1996.

S. Devineau, *Relations publiques dans les lycées français et britanniques*, Rapport de recherche, Oct. 1996; King's College, London University et Faculté de sciences sociales, Sorbonne Paris, (30 p.).

*a plus de flexibilité dans un établissement de 1500 (élèves) que dans un établissement de 900 ... Ce n'est pas un changement accablant du point de vue des habitudes, mais c'est une sorte d'accent porté à la question ».*⁴⁸

Dans les brochures françaises ont relève à la même période des points de vue identiques.

*« Dès l'ouverture du lycée, la communauté éducative s'est préoccupée de l'élaboration d'un projet d'établissement. La situation bien spécifique par rapport à ce problème d'un établissement neuf a normalement conduit le groupe de pilotage, constitué de toutes les parties prenantes, à orienter le projet vers deux axes : - la recherche de la valorisation et de l'épanouissement des élèves, afin de les placer dans les meilleures conditions possibles d'éducation, - **la construction de l'image du lycée** en établissant des réseaux de communication interne et externe, dont cette brochure de présentation est l'un des vecteurs ».* (Lycée X, Rosny-s-Bois, 1995).

*« Projet de communication au lycée : **Manifester de façon institutionnelle l'existence de l'établissement** (Logo, épinglette) ».* (Lycée X, Blanc Mesnil, 1995)

Le mot du proviseur

La part de séduction, la recherche de distinction est particulièrement visible dans la mise en ordre du contenu du message. Ainsi, les brochures commencent-elles le plus souvent par une lettre d'introduction du chef d'établissement (60% des cas en G.Bretagne et 55% des cas en France)⁴⁹. Bien loin d'être une simple entrée en matière, ou encore une présentation succincte des différentes rubriques abordées dans le document, il s'agit d'une véritable déclaration d'intention avec toute l'emphase éducative que tout discours politique suppose. Des variations dans le choix des arguments de promotion sont nettement perceptibles dans les discours. Tantôt l'accent sera porté sur les classes préparatoires aux grandes écoles, gage s'il en est dans l'école française d'une politique de l'excellence scolaire. Tantôt, l'attention est attirée sur l'équipe pédagogique, son dévouement. Le proviseur devance ainsi une demande de tutorat des élèves très forte chez certains parents. Ailleurs, la beauté du site, le prestige patrimonial et la réputation historique sont les éléments phares de l'argumentaire. A l'opposé

⁴⁸S. Gewirtz, S. Ball, R. Bowe, *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham. Philadelphia, 1995. (P.125 : Chair Governors, Fletcher school, 13 May 1993)

⁴⁹Echantillon : 81 établissements secondaires (colleges et sixth forms) du grand Londres. 106 lycées des 3 académies de la région parisienne, soit 4% de l'ensemble national public et privé.

de ces lettres pleinement engagées dans la valorisation des points forts des établissements, il existe de façon minoritaire des présentations très sobrement informatives. La brièveté du message n'a d'équivalent que le souci d'une information strictement technique, dépourvue de jugements de valeur. L'établissement est ici défini par les filières, les horaires d'enseignement, les coefficients aux examens, autant de critères nationaux, étant entendu que ni la beauté, le prestige, l'histoire des locaux, pas plus qu'une spécificité de l'équipe pédagogique n'ont statut de critères valables. Ici le message anonymise le lycée à rebours d'une recherche de distinction au sein d'une offre scolaire où le caractère propre est particulièrement affiché.

*« La cité scolaire associe un collège de huit cent cinquante élèves répartis dans des divisions d'enseignement général et technologique, à un lycée de plus de huit cents élèves préparant les baccalauréats littéraire, économique et social, scientifique, technologique tertiaire, auxquels sont venues s'ajouter **les classes préparatoires** aux grandes écoles littéraires, et scientifiques. Sont également, à cet ensemble, rattachés deux établissements à vocation médicale qui accueille de jeunes malades ou handicapés poursuivant un cursus scolaire de premier ou de second cycle : le centre de cure "Les Lycéens" et la fondation "Ellen Poidatz". D'importantes évolutions se sont produites ces dernières années : – Les bâtiments du collège, plus que centaines furent entièrement réhabilités par le conseil général de Seine et Marne, ce qui a permis l'implantation des formations de quatrième et troisième technologiques. – La région Ile de France a pour sa part financé la construction du nouveau bâtiment scientifique, l'aménagement des premiers locaux de l'internat destiné aux élèves des **classes préparatoires**, ainsi que la réfection en libre service des anciens réfectoires. De nouveaux projets sont actuellement à l'étude, ou déjà en cours de réalisation. A terme, tout lycée doit être rénové et de nouvelles constructions réalisées, afin de permettre le développement des **classes préparatoires** aux grandes écoles. **Résolument tournée vers l'avenir**, soutenue par ses différents partenaires, tant au sein de l'Éducation Nationale que des collectivités locales et **des entreprises jumelées**, forte de l'appui de sa dynamique association des anciens élèves et de ses fédérations de parents d'élèves, notre cité scolaire avec **ses projets d'établissements** développe, grâce à la compétence et au dévouement de tous ses personnels, des **stratégies éducatives** fortement imprégnées d'humanisme, stratégies qui permettent, par leurs diverses ouvertures sur **l'environnement économique** et culturel, tant national qu'**international**, d'assurer pour un maximum d'élèves l'épanouissement individuel et la réussite scolaire et professionnelle ». (Le mot de proviseur, Lycée X, Brochure 1996).*

*« Je vous prie de bien vouloir trouver ci-joint des tableaux descriptifs des enseignements de la classe de seconde et du cycle terminal des séries générales et technologiques du baccalauréat préparé au lycée, et pour chacune des séries, des fiches descriptives des matières enseignées, des **horaires d'enseignement**, de la nature et des*

coefficients des épreuves à l'examen. Je souhaite que ce document soit **un outil d'information** et d'aide au choix des options que devront faire les élèves de troisième dans les semaines à venir." (Lettre du proviseur. Lycée X, Brochure 1996).

« Bienvenue au Lycée. Au travers des quelques informations que contient ce document, nous avons souhaité vous faire connaître mieux notre lycée. **Il mérite d'être mieux connu pour que soit mieux appréciée** son évolution depuis sa reconstruction, il y a 3 ans, et la diversité de ses formations. Ouvert aux jeunes collégiens sortant des classes de troisième, le lycée propose de nombreuses sections, tant générales, avec de nombreuses options, que technologiques ou professionnelles, dans des domaines aussi variés que l'électronique, les structures métalliques, le secrétariat, la comptabilité ou le métier...d'ascensoriste. Il propose ensuite au plus grand nombre des poursuites d'études adaptées. Mais il est ouvert aussi aux adultes qui, après leur travail ou souhaitent faire le maximum pour s'adapter ou retrouver une activité, viennent, de jour comme de soir, se former aux réalités et techniques d'aujourd'hui. Le lycée c'est aussi et surtout une grande richesse intellectuelle, technique et pratique, au travers d'une **équipe d'enseignants compétents, motivés et entièrement dévoués** à tous les publics qu'ils accueillent, et d'un équipement moderne et adapté dont l'évolution est suivie de près. C'est plus largement, une communauté scolaire vivante et diverse où chacun oeuvre au quotidien pour soutenir l'autre et aider nos jeunes et nos adultes en formation à se trouver ou à se retrouver pour préparer un avenir positif. Le lycée est un bon outil : il mérite pleinement votre soutien ». (Le mot du proviseur, Lycée X, Villeneuve.ST.Georges, Brochure 1996).

« Le Lycée a construit, au fil des années, un pôle tertiaire dont l'éventail est large et cohérent : – large puisque la palette des BTS couvre les secteurs de la Bureautique, du commerce et de la gestion; – cohérent, puisque les spécialités offertes s'inscrivent dans la continuité des sections ouvertes au lycée. Encadrés **par une équipe d'enseignants qui ont une longue expérience**, vous pourrez en fonction de vos goûts et de vos possibilités opter pour : – le commerce : action commerciales; – la gestion : comptabilité et gestion; – le secrétariat : assistant de direction. Les meilleurs et les plus motivés d'entre vous pourront valoriser leurs BTS et leur CV en suivant une année complémentaire de formation **post-BTS 'Réussir sur les marchés extérieurs, option marchés européens"**, en collaboration avec l'université de Paris VIII. C'est dans un lycée bientôt entièrement rénové que vous pourrez bâtir votre avenir professionnel dans les meilleures conditions". (Lettre du proviseur et de l'équipe pédagogique et administrative, Lycée X, Drancy, Brochure 1996).

« Chaque personne que je reçois commente **la beauté des bâtiments**, la clarté des lieux, la modernité des services, la bonne tenue des locaux; cette première brochure sur le lycée devrait éclairer le

*visiteur sur d'autres aspects moins visibles de l'établissement : son mode de fonctionnement, son organisation, sa vie! Ce document s'inscrit dans la démarche, souhaitée par tous, qui vise à favoriser à la fois les communications internes et externes. **Mieux faire connaître le lycée**, tant aux membres de la communauté éducative qu'à tous nos partenaires, tel est l'objectif de cette brochure. Qu'il me soit permis de remercier chaleureusement tous ceux qui ont contribué à sa réalisation et qui nous aident à **construire l'image de notre lycée** ». (Le mot du proviseur, X, Rosny-s-Bois, Brochure 1996).*

*« Installé sur **un site prestigieux** de la ville haute, à **l'ombre de la collégiale Saint-Quiriace**, le lycée **perpétue** la vocation scolaire depuis plus de **quatre siècles de l'ancien palais des Comtes**. Près de 1300 élevés à partir de la seconde, y préparent un BEP, un baccalauréat ou un BTS. **Tourné résolument vers l'avenir** avec les équipements les plus modernes, il s'efforce de ne pas négliger pour autant les richesses de la culture classique et de conserver, dans une **ambiance studieuse**, ce qu'avaient de meilleur **les méthodes traditionnelles**. Cette plaquette, réalisée avec la collaboration des élèves des sections professionnelles et des différents personnels, se propose de vous **le faire mieux connaître**. Que tous ceux qui, par leur soutien, en ont permis la publication soient ici remerciés ». (Avant-propos du proviseur, Lycée X, Provins, Brochure 1996).*

La protection des puissants

En France comme en Grande-Bretagne, dans les préliminaires de présentation, le lycée donne parfois la parole à divers partenaires qui peuvent être le maire, un conseiller général, un universitaire. Le mot de recommandation de partenaires prestigieux est une assurance supplémentaire donnée aux parents d'élèves : le lycée sort de l'anonymat puisqu'il est remarqué par une personnalité et l'élève pourra éventuellement lui-même bénéficier à titre personnel d'une protection et être soutenu dans une démarche engageant son avenir. Ce qui est ici suggéré c'est sinon un système de cooptation, du moins un réseau social. Parmi les bonnes raisons que l'on a de choisir un lycée, les brochures suggèrent que la réputation de celui-ci auprès de personnages importants ne doit pas être négligée. Cette sorte de personnalisation du lycée rompt en tout cas avec le silence discret qui était la norme française. En effet, l'affichage du principe de l'école unique allait de paire avec l'anonymat pouvant d'ailleurs créer l'impression pour l'élève et ses parents d'avoir affaire à un système impersonnel donnant lieu à des expressions comme "nous ne sommes que des numéros". Désormais ce seront les caractères de la rareté et de l'exception qui seront la norme. Les éditoriaux de personnalités sont de ce point de vue absolument identiques aux lettres des proviseurs ; Les références insistantes à un héritage prestigieux rivalisent avec les analyses dramatiques d'un monde du travail menaçant pour les jeunes.

« *Éditorial de M. le Maire, Un lycée à l'entrée même d'une ville dont plus du tiers de la population à moins de 20 ans, c'est déjà tout un symbole. Un lycée né de la volonté des élus locaux, et ayant bénéficié du financement de 16 communes. Le lycée dépasse largement sa carte de recrutement puisqu'il touche 50 communes – notamment pour les BTS – Ce sont les élus qui ont obtenu, de par une action commune auprès des services de l'État, son inscription. Chaque maire sentait bien la forte pression démographique s'exerçant sur sa commune. Dans le cadre des lois sur la décentralisation, votées en 1982, les charges de fonctionnement du lycée sont transférées à la Région le 25 novembre 1985. Ce n'est qu'en novembre 1993 que la Région devient véritablement propriétaire du lycée. Il est très rare en région parisienne qu'un lycée jouxte une surface boisée d'une telle importance. A l'heure où la formation constitue le meilleur passeport pour entrer dans la vie active, gageons que l'équipe pédagogique du lycée continuera de garantir cette qualité de la formation générale et pratique aux jeunes de la région* ». (Editorial du maire, Lycée X, Brochure 1996).

« *Écrire quelques lignes pour présenter le bulletin d'information du lycée est une joie pour le maire car c'est un établissement dont la ville ne peut qu'être fière. Il a fallu beaucoup de patience, doublée d'une solide détermination, aux différents responsables pour que le lycée devienne un centre de formation dont la réputation dépasse largement le cadre de notre district scolaire. Le principal objectif du lycée est de préparer les élèves à affronter le monde du travail avec le maximum de chances. Pour cela, il possède deux atouts essentiels : – des professeurs d'une grande compétence – un matériel de travail performant et moderne. Vous aurez l'occasion de vous en rendre compte en lisant cette brochure. Pour leur réussite future, il est indispensable que les élèves soient en prise directe avec la réalité du monde du travail. C'est pourquoi les équipements qu'ils utilisent sont les mêmes que ceux employés dans les entreprises. Le lycée s'associe d'ailleurs avec celles de la région pour mener à bien ces opérations. Dans la période de chômage que nous traversons, cette donnée est déterminante, essentielle, car il faut que les jeunes aient, avant de commencer à exercer une activité professionnelle, une vision claire de ce qu'est le travail afin de mieux s'y préparer, pour qu'ils soient réellement "aptes" à travailler. C'est pourquoi, les responsables de cet établissement ont décidé de former les élèves en leur donnant, en plus des connaissances théoriques, l'occasion d'acquérir une solide expérience pratique. En multipliant les stages, les contacts avec les entreprises, en adaptant l'enseignement aux réalités, ils ont pris la bonne orientation. (...) Toutes les conditions sont réunies aujourd'hui pour que cet établissement scolaire propose une formation de grande qualité ouverte sur des métiers d'avenir et je suis certain que les élèves qui en sortiront diplômés n'auront aucune difficulté à trouver un emploi* ». (Le mot du maire, Lycée X, Brochure, 5ème édition, 1996)

« Le conseil régional, dans sa démarche, n'entend pas se limiter au seul rôle de payeur. Il a pour premier objectif d'assurer la mise en oeuvre de moyens qui permettent d'accroître la qualité de l'enseignement, afin que les lycées répondent mieux aux besoins de notre pays et de son économie. Aujourd'hui plus que jamais, il est indispensable de **rapprocher sans cesse le système éducatif de l'économie**, afin d'améliorer **l'insertion des jeunes** (développement du **bac professionnel**, des procédures d'application du dispositif d'insertion professionnelle...). La France se trouve confrontée à un **sous-emploi des jeunes** particulièrement important et leur **formation professionnelle** constitue une priorité, dans un monde très ouvert à la **concurrence internationale** où la **bataille pour** le niveau de vie et **l'emploi** est avant tout une **bataille pour la concurrence**. Je les encourage à bien réfléchir sur leur avenir au moment de leurs choix ». (Conseiller régional, membre du conseil d'administration du lycée X, Brochure 1996).

« L'initiative de donner au lycée une revue de qualité doit être saluée. Le **vénérable établissement** de la ville méritait bien cela. A travers cette revue, les lecteurs prendront toute la mesure du lycée, leur **sentiment d'une identité collective** en sera renforcé. De génération en génération, les élèves, les professeurs, l'administration, le chef de l'établissement, ont su perpétuer **l'histoire tranquille** de l'établissement. Jadis collège e garçons, **l'ancien palais des Comtes de Champagne** ne forme plus seulement nos jeunes au baccalauréat. **L'ombre du dôme de Saint-Quiriace** accompagne certains d'entre eux jusqu'au brevet de technicien supérieur. **La réputation** du lycée s'étend bien au-delà de Provins; les adolescents viennent de loin y poursuivre leur scolarité. **Dans la première moitié du siècle**, Thibaut IV le chansonnier eut une vision : Sainte Catherine lui indiquait l'actuel emplacement du couvent des cordelières. **Sept siècles plus tard**, la fenêtre à meneaux subsiste toujours; et demeure peut-être une **inspiration**, dont chacun bénéficie sans y prendre garde. Le vieux palais ne se prête pas toujours aux exigences de la pédagogie moderne, mais il invite à la **sérénité** et au travail. Les résultats aux différents examens le démontrent : suivre une scolarité dans ce lycée assure de bénéficier d'un bon enseignement. Le conseil régional accompagne le développement du lycée, en prévoyant d'importants investissements. Michel Giraud, son président, est venu à ma demande s'en informer sur place. La municipalité de Provins, quant à elle, a lancé un programme de construction de logements confortables et peu coûteux pour héberger les étudiants. Travail et **discipline, enracinement dans le passé** et **intelligence ouverte** sur notre monde : que les années au lycée ne forment pas seulement des diplômés, mais aussi des jeunes filles et des jeunes hommes aptes à se saisir de leur destin. Puissent tous les élèves du lycée y trouver leur voie et construire leur avenir avec cette même clarté qui accompagnait la vision du lointain Comte, propriétaire des lieux... ». (Député-maire, Lycée X, Brochure 1996).

Une iconographie soignée

Toujours dans le registre des présentations, les mises en scènes photographiques varient elles aussi selon l'argumentaire choisi. Pour 45% des cas l'espace de la brochure est occupé par la présentation des bâtiments. Pour le lycée conçu comme témoin d'une tradition de la culture classique, les bâtiments, pièces maîtresses d'un patrimoine immobilier ancien et prestigieux en sont la carte de visite de prédilection. Parfois même, la photographie est prise de nuit afin de mieux valoriser une façade monumentale donnant sur des jardins éclairés qui immanquablement évoquent Versailles. Pour assurer encore du cachet s'il en était besoin, au bas de la photographie de l'imposant bâtiment, la brochure est estampillée par un cachet latin à l'effigie de l'illustre fondateur. En guise de logo, ce type d'établissement utilise les armoiries de la noblesse ayant construit les immeubles. Il s'agira par exemple d'un chevalier moyenâgeux sur sa monture. Les atouts de ces vieilles bâtisses sont notamment les plafonds voûtés ou encore des murs d'enceinte de pierres taillées.

Dans les autres cas, l'accent est porté sur un "design" futuriste et évocateur de la haute technologie que confirme la phrase phare accompagnant la photographie des bâtiments ultramodernes d'un lycée français : « Pointe émergée d'un iceberg, le lycée sort du sol, Onyx rare aux rondeurs lisses et brillantes, granit aux arrêtes précises, vives, l'édifice semble être là, de toute éternité » (Dédicace signée par les architectes. Lycée X, Brochure 1996). Ailleurs, dans un autre lycée très moderne voici quelques élans littéraires écrits à la gloire du futur : « Attendu depuis bien longtemps, il est enfin là, fièrement plante au sud de la commune, la "Proue" vers le soleil de midi. Le premier passager de "bateau" puisque telle est l'image que suggère le bâtiment, embarque a cette date pour une croisière "formation" de trois ans au minimum » (Lycée X, Brochure 1996).

Parmi les 29% de lycées optant essentiellement pour des photographies d'hommes et de femmes, tous montrent les élèves en action dans des salles informatiques, des laboratoires de langues, des ateliers de technologie ou de formations professionnelles diverses. Le message concerne ici directement l'insertion professionnelle et se veut rassurant pour l'avenir de l'élève et ses chances d'échapper au chômage. En mettant en avant la formation technologique et professionnelle au lycée, ces établissements jouent la carte de la qualification à 18 ans et s'adressent de ce fait aux classes populaires.

Dans l'ensemble les établissements fonctionnent selon le modèle que Meg Maguire et Sheila Macrae ont étudié sous le rapport d'un marché clos "The closed market"⁵⁰ : ils ont une "clientèle" captive et "vendent" moins souvent l'établissement que des programmes, des cours ou des options.

⁵⁰M. Maguire et S. Macrae, "The closed market", Séminaire de recherches, King's College. London University, Juin 1996.

Les politiques d'affichage des lycées traduisent l'effet de dominance du modèle bourgeois à des degrés divers. La situation au collège profile déjà cet effet avec une demande des familles d'autant plus faible que l'établissement est objectivement plus populaire. La typologie des collèges français établie par R. Ballion⁵¹ à partir des demandes des familles, comptait 13% de collèges "très demandés", 12,4% de collèges "demandés", 30,5% de collèges "en équilibre", 36% de collèges "rejetés" et 8% de collèges "plats." Les collèges "très recherchés" par les familles sont tous d'anciens premiers cycles de lycées, situés en centre ville, offrant des options rares comme le russe, alors que les autres collèges, plus récents sont situés en périphérie et offrent des structures d'accueil pour les élèves en difficulté. L'ensemble de ces caractéristiques recouvre un clivage social très net : 86% des collèges "très demandés" ont plus de 15% de leur public issu des couches supérieures, et 88% des collèges "plats", 67% des collèges "très rejetés", 60% des collèges "en équilibre" ont plus de 40% d'enfants d'ouvriers. Dès le collège on dénombre au total environ 13% d'établissements très recherchés, 43% moins recherchés et 44% soit rejetés soit subis, ce qui, comparé aux chiffres relevés pour les brochures de lycées, revient à constater que la demande des familles constitue un indicateur assez fidèle de ce que les lycées vont afficher dans leurs brochures (13% de brochures prestigieuses, 48% moins prestigieuses et 37% populaires).

Ensuite, du point de vue de l'image que les lycées ont intérêt à défendre, les raisons du choix de l'établissement données par quelques cinq mille familles⁵² sont assez édifiantes. Scolarisant leur enfant de la 6ème à la terminale, les parents hiérarchisent leurs raisons de la façon suivante :

- 1) Meilleure réussite de l'enfant et compétence des enseignants (84%),
- 2) Bonne tenue, discipline et bonne réputation (83%)
- 3) Proximité du domicile (77%)
- 4) Bon milieu social (65%)
- 5) Classes peu nombreuses (62%)
- 6) Pédagogie nouvelle (55%)
- 7) Attachement à la laïcité (28%)
- 8) Nombre d'immigrés (26%)
- 9) Proximité du lieu de travail (21%)
- 10) Motifs religieux (16%)

La recherche d'un effet de communication est la raison d'être des brochures. Ainsi la fonction sociale des brochures tient notamment de la déformation politique de la situation objective des classes populaires. Par exemple, constatant avec fatalisme l'échec des élèves dans les filières générales, les brochures de ces lycées populaires insistent sur le rattrapage scolaire, le soutien aux élèves en difficulté. Ce suivi réparateur des élèves se double de l'importance donnée à la vie scolaire, à la communauté des élèves. A l'opposé des grands lycées, ils sont largement ouverts à tous et ils le font savoir dans

⁵¹R. Ballion, I. Thery, *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, Ecole Polytechnique, Juin 1985.

⁵²G. Langouët, A. Léger, *Public, Privé, le choix des familles*, Faber, 1997.

leurs brochures. Colorés, accueillants et jeunes, les lycées populaires sont contraints par la compétition et jettent tous leurs feux dans leurs brochures. D'une part, ils se veulent rassurant et "bons élèves" du système; ils exposent leur pragmatisme à la fois aux jeunes et à leurs parents angoissés par la menace du chômage en suivant la demande patronale en main d'oeuvre qualifiée. Si leur discours à propos du progrès technologique semble promettre aux élèves un avenir de cadres ou d'ingénieurs, toute la différence consiste dans la réalité des cursus des futurs employés techniciens. Conformistes du point de vue de la qualification de première nécessité attendue par le patronat, ces brochures développent le modèle bourgeois du parfait travailleur, méritant et compétent. Ces lycées proposent de former l'élite ouvrière dont le système a besoin. Les stages et les concours professionnels multinationaux évoquent à la fois le mouvement général d'une économie de marché et le modèle professionnel du travailleur méritant. Les brochures des lycées populaires cultivent ainsi une certaine ambiguïté moderniste, cachant le rapport de production qui détermine la réalité de classe des futurs techniciens en identifiant les travailleurs aux cadres confondus au sein d'une référence unique au progrès technique.

« Formation à des techniques de pointe. Former des spécialistes ».

« C'est un véritable îlot technologique. Équipements et laboratoires modernes permettent d'assurer un enseignement pointu ».

« Éduquer, former pour ouvrir les portes du monde du travail ».

« Assurer l'emploi ».

« Le lycée et ses partenaires étrangers. Concours professionnels avec des entreprises étrangères ».

Une annonce placée en regard d'une photographie mettant en scène un pont sur lequel passent allègrement des jeunes gens, présente l'école comme la passerelle vers un bel avenir et ceci grâce à la coopération, la bonne entente entre deux institutions éducative et bancaire.

« Parce que vous ne pensez qu'à vos études, nous avons pensé à tout pour les financer. Conjuguons nos talents. Attendu depuis bien longtemps (Le lycée), il est enfin là, fièrement planté au sud de la commune, la "proue" vers le soleil de midi. Les premiers passagers du "bateau", puisque telle est l'image que suggère le bâtiment, embarquent à cette date pour une "croisière" de formation de trois ans au minimum. Ils ne sont alors que 230, mais les escales suivantes amèneront l'effectif à 800, tel qu'il est aujourd'hui » (Lycée X, Rosny-S-Bois)

Nous tirons cet autre exemple d'une brochure particulièrement soignée. Au style recherché du texte correspond une série de cartes sur papier de luxe. Chacune des cartes présente une composition de trois

photographies symbolisant les atouts du lycée, où sont multipliés les clins d'oeil cinématographiques et littéraires

"Des souris pour des hommes" (titre d'un carton présentant une salle informatique, un laboratoire de langues, une salle de montage vidéo)

"Omnes Omnibus" (titre d'un carton présentant les activités scientifiques)

"Atmosphère, atmosphère" (titre d'un carton présentant les lieux d'échanges, amphithéâtre, bibliothèque)

"Invitation au voyage" (titre d'un carton présentant l'atelier photos, les activités sportives et un pont New-Yorkais)

"L'odyssée du système" (titre d'un carton présentant un atelier suivi du texte d'accompagnement qui suit :

"C'est le grand voyage en chariot filoguidé et transgerbeur pneumatique en compagnie de Sam et Charly Robot, en passant par l'autocad, via l'Evolutherm ... Et nous voici sur la voie industrielle".

"Le plaisir d'arriver dans un lycée d'une architecture brillante" (Phrase introductive à l'agenda offert à chaque élève)

(Lycée X, Noisy-Le-Grand)

Le lycée « idéal » est dépeint dans les brochures du type " *lycée grand teint*". Le cercle fermé de ces prestigieux établissements secondaires dont le recrutement ne saurait s'apparenter au jeu commun de la concurrence entre tous les établissements, étant eux-mêmes l'étalon social du lycée, tient plutôt du club d'élite pour lequel "*tenir son rang*" consiste d'abord et avant tout à se protéger de toute publicité aussi intempestive que déplacée. La discrétion étant de mise, il émane de ce document un "*certain charme discret des lycées bourgeois*". Bâtiments historiques, parcs boisés, jardins intérieurs, promenade sous les voûtes, un luxe que des armoiries en guise de logo expriment d'une autre façon. La magnificence de ces pépinières réservées à la future élite conserve tout un patrimoine pour mieux transmettre les savoirs issus des belles oeuvres.

"Cela fait déjà quelques années que les directeurs des grandes écoles sont en quête d'élèves qui ne soient pas seulement doués en mathématiques, mais qui possèdent aussi des qualités d'expression et de communication, une intelligence pratique et le sens des nuances; ils cherchent de préférence à recruter des jeunes ayant étudié le latin et le grec, disciplines qui, d'après M. X directeur d'H.E.C., donnent des têtes bien faites".

"Les classes européennes : dans un contexte où la maîtrise des langues est incontournable, il s'agit bien d'une véritable valeur ajoutée".

"Implanté dans l'ancienne chapelle du palais des comtes de Champagne, le C.D.I. occupe trois vastes pièces". (Lycée X, Provins)

Classement et lutte pour le classement

Toute cette mise en forme orchestre le développement des valeurs propres à la bourgeoisie marchande. Dans les brochures, la discipline, la modernisation des formations tournées vers l'Europe, l'insistance sur les préparations aux écoles d'ingénieurs ou de commerce donnent ce à quoi aspirent les classes moyennes en termes d'éducation. Ainsi, pour assurer son public qu'elle forge des liens étroits avec l'entreprise, l'école met en scène cette orientation entrepreneuriale de façon évidente sur les photos du décors même du lycée. Les commentaires dénotent également les emprunts aux slogans commerciaux. Le langage généreux de l'égalité des chances, de l'accueil et de la compréhension de l'élève, fait place à un langage plus âpre centré sur les performances, les résultats, la discipline et la compétition. De sorte que les brochures des lycées en disent assez long sur la composition sociale du public qu'ils souhaitent attirer comme sur le public qu'ils voudraient éviter. Le développement des brochures d'établissement conduit premièrement à penser cette unité d'accueil des élèves comme particulière, et deuxièmement à cultiver ce particularisme. L'établissement change de dimension et passe du statut de simple structure matérielle de mise en œuvre d'une éducation nationale à celui d'organisation dont l'autonomie consiste à déployer un caractère propre dans un mouvement identitaire des écoles *dans* la République en lieu et place de l'école *de* la République. C'est une rupture idéologique de grande envergure avec tout un héritage fondé sur la République une et indivisible au service de laquelle le service public d'éducation était conçu lui aussi en fonction de ce même principe unitaire. Alors que les écoles n'avaient qu'une existence anecdotique, elles sont érigées en acteurs principaux d'un marché de services rendus à des publics. Les nouvelles habitudes se sont installées dans le quotidien de la vie scolaire où en définitive des verrous institutionnels comme l'affectation d'office des élèves dans les établissements pouvaient faire figure d'anachronismes. Vingt ans plus tard, les derniers obstacles matériels à la dérégulation de la carte scolaire pouvaient tomber.

Mais tout ceci serait insuffisant pour expliquer l'édition systématique d'une brochure, ainsi que l'énergie et le budget qui lui sont consacrés. Si la diffusion d'une brochure existe et avec une telle importance, c'est parce que la fonction sociale ainsi remplie est devenue nécessaire. Comme tout discours politique, le discours présenté dans les brochures ne fait pas que refléter la réalité objective des publics socialement différenciés, il retraduit, reinterprète et masque les rapports sociaux. S'appuyant sur les contradictions de chaque classe sociale, les brochures développent le modèle éducatif sensé permettre au mieux au public visé de s'identifier de façon positive. Ce n'est donc jamais le miroir fidèle de leur réalité de classe qui va être présenté, mais plutôt un jeu subtil de miroir suffisamment complexe, suffisamment vrai et faux afin que chacun puisse s'y reconnaître en même temps qu'il se prête à rêver d'un avenir prometteur. Pour l'institution scolaire,

il s'agit à travers ses divers établissements de remplir sa fonction d'intégration sociale, ainsi par exemple flatter la fierté des futurs ouvriers en insistant sur leurs compétences techniques, leur statut de spécialistes et leur insertion dans la société moderne en passant sous silence la place qu'ils occuperont réellement dans la hiérarchie des salaires.

Autrement dit, le message social diffusé dans les brochures déploie une image classante des établissements. Les messages graphiques comme les messages écrits sont une construction savante laquelle doit laisser un ensemble d'impressions au lecteur; "*faire bonne impression*" prend ici tout son sens social.

Sans que cela présage de l'efficacité du message, le classement social subjectif exprimé par les brochures diffère du classement objectif des établissements. Dans le cas des établissements ordinaires, on rencontre des brochures "décalées", plagiant les "grands lycées" pour mieux dissimuler la rigueur de la compétition scolaire.

Ainsi, étudier la mise en scène systématique des établissements, à travers la formalisation de leur politique éducative développée dans les projets ou encore à travers l'affichage d'une image composée pour la diffusion de brochures, revient à chercher un effet d'étiquetage, ou en langage actuel un effet de communication. Non seulement l'établissement retravaille ses caractéristiques objectives en projetant une étiquette subjective, mais cette étiquette accrochée à l'établissement est en retour liée à des pratiques objectives d'orientation. Toutes ces considérations apparemment d'ordre esthétique permettent en réalité de mesurer le coût de la promotion de l'établissement, de connaître le public visé par le contenu même du message, la cible du leitmotiv, le logo, les installations informatiques ou les débouchés. S'agissant du « sponsoring », on constate que ces pratiques sont légion pour les lycées à la fois strictement contrôlés et restreints dans l'attribution de leur budget en même temps qu'ils sont incités à promouvoir leur image sur des budgets spécifiques. Il s'agit du mécénat, du recours aux fonds privés et à la charité de l'entreprise, autant de sollicitations qui créent une relation de dépendance entre le demandeur et le généreux donateur. Au cours de leur "Libre-échange", P. Bourdieu et H. Haacke⁵³ en soulignent les conséquences pour une certaine liberté et gratuité de l'art, qu'il est utile de méditer en ce qui concerne la gratuité du savoir.

Proviseurs ou « managers » ?

Perçue tantôt comme une simple mise en forme, tantôt comme la modernisation nécessaire d'une institution « archaïque », l'innovation pédagogique ne serait somme toute que le mouvement nécessaire d'une

⁵³Bourdieu. P., Haacke. H., *Libre-échange*, Seuil, Les Presses du réel, 1994.

société du progrès. Pourtant, ces faits rapportés aux contextes sociopolitiques des années 1990, révèlent un aspect beaucoup moins superficiel, puisque la France et la Grande-Bretagne (deux exemples qui ne sont en fait pas isolés en Europe dont tous les systèmes éducatifs vont converger vers une organisation uniformisée⁵⁴, ni d'ailleurs dans le monde où le « pilotage » des établissements répond aux mêmes critères du projet) connaissent des politiques néo-libérales mises en œuvre par des gouvernements sociaux démocrates. Le projet et la brochure d'établissement ne sont que des micro-phénomènes des politiques scolaires de décentralisation au sein d'un mouvement général des sociétés qui ont toutes redéfini un nouveau contrat social. Dans le triptyque Liberté, Egalité, Fraternité, l'accent est porté sur la liberté avec comme conséquence la relégation du modèle dit de l'Etat providence⁵⁵ et dans le cas français la déconstruction du programme du conseil national de la résistance. Penser l'école repose sur des argumentaires qui ne peuvent éviter les passages obligés de la *Novlangue* (A. Bihr, 2007) des consommateurs d'école, des projets d'établissements, du pilotage pédagogique, des chefs d'établissement, du choix des familles, des palmarès d'établissements. La littérature produite livre abondamment soit des outils professionnels d'accompagnement de l'école, soit des réflexions à propos de la gestion professionnelle du changement. Ainsi, la figure du chef d'établissement acquière-t-elle une envergure inédite dès lors que l'encadrement d'une politique scolaire décentralisée recourt à la responsabilité de ces personnels autrefois professeurs parmi leurs pairs. Le chef est désormais un « manager » qui doit faire preuve d'esprit d'initiative pour conquérir des publics d'élèves, quand par le passé le modèle professionnel se réglait sur l'application des décrets nationaux sans souci particulier de la structure locale d'éducation. En France, les proviseurs sont généralement assez bien disposés à promouvoir leur établissement. Dans notre enquête auprès de 52 proviseurs de lycées français, la majorité d'entre eux se disent favorables au développement de la spécificité des établissements ainsi qu'à la désectorisation. Les raisons données sont de plusieurs ordres :

- « *pour une amélioration du service public* »,
- « *permettre le choix des familles* »,
- « *indispensable pour les établissements filières et facilite les orientations* »,

⁵⁴ Werner Zettelmeier, « Les chefs d'établissement du système éducatif allemand à la recherche d'une nouvelle identité professionnelle » — Marina Bertiglia, « L'encadrement et les partenaires du système éducatif : l'expérience de l'Italie » — Marc Demeuse, « Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement : vers un système intégré de gestion des systèmes éducatifs », In Ministère de l'Education, *Piloter des systèmes éducatifs en évolution. Le rôle de l'encadrement*, Poitiers, CRDP, 1997.

⁵⁵ Alain Chenu, Nicolas Herpin, « Le libéralisme économique gagne les pays nordiques, La France résiste », In Hugues Lagrange (Dir.) *L'épreuve des inégalités*, Coll. Le lien social, Paris, Puf, 2006, p.41-66.

- « *je suis pour la libre concurrence* »,
- « *pour faire mourir les établissements incapables ou pour les forcer à se rénover* »,
- « *que le meilleur gagne* »,
- « *oui car la déssectorisation évite les ghettos culturels* »,
- « *non, elle aboutit à vider certains établissements et à rendre d'autres lycées pléthoriques, c'est ainsi que s'établissent de fausses rumeurs et de fausses réputations* ».

Animés par le désir de promouvoir leur établissement les proviseurs français réclament donc des aménagements facilitant la concurrence et demandent des pouvoirs accrus. La conception du métier semble bouger, même si en 1991, une enquête du CREDOC⁵⁶ montrait que les chefs d'établissements français se considéraient le plus souvent comme des animateurs ou des coordinateurs, et moins souvent comme des leaders, on peut relever quelques faits nouveaux : déjà en 1992, une enquête de la D.E.P. montrait que 25% des chefs d'établissement d'enseignement secondaire étaient pour une augmentation du rôle et des pouvoirs du chef d'établissement, 21% demandaient de choisir leur personnel pour développer l'autonomie de l'établissement, et 62% pensaient qu'ils devraient pouvoir choisir leurs collaborateurs directs. En 1994, lors d'une autre enquête de la D.E.P., 23% des proviseurs de lycées trouvent qu'ils n'ont pas les pouvoirs nécessaires pour exercer une bonne gestion des ressources humaines, demandant plus nettement qu'en 1992 des pouvoirs accrus en matière d'affectation et de recrutement des personnels : 81% des proviseurs souhaiteraient pouvoir recruter le personnel d'éducation, et 44% les enseignants titulaires.

Que ce soit en France ou en Grande-Bretagne, nombre d'acteurs du système éducatif reprennent à leur compte le principe d'autonomie et de concurrence. S'appuyant en particulier sur le corps des proviseurs, la diffusion d'une brochure d'établissement peut ainsi se généraliser et se banaliser. Comme le dit ce proviseur de lycée public français : « *Un développement de la spécificité de chaque établissement est souhaitable; à cause de la concurrence un établissement doit avoir une identité propre. La déssectorisation des établissements est elle aussi souhaitable pour rendre les établissements compétitifs.* ».

La rapidité — dès 1990-1994 — de l'usage social dans l'école de ces nouveaux modèles signale la relation de dépendance du système d'enseignement à la structure sociale. L'inculcation de l'esprit de compétition bénéficiera de la force des directives de l'état centralisateur et de l'apparence libertaire du principe affiché d'autonomie. Entre dépendance structurelle et autonomie institutionnelle analysée par P. Bourdieu (1970), le système

⁵⁶ Les chefs d'établissement du second degré, *Note d'information*, 92-15, DEP 1992.

L'opinion des chefs d'établissement sur leur autonomie, *Note d'information*, 93-30, DEP, Juillet 1993.

d'enseignement change de régime politique sous la contrainte. Le monde académique va opérer sur vingt ans une rupture culturelle avant d'être confronté à la concurrence matérielle pour assurer des budgets et des publics scolaires suffisants.

Caractéristiques de l'échantillon

Nation / Type brochure	Grande-Bretagne		France		TOTAL	
0	(16)	20%	(8)	8%	(24)	13%
1	(26)	32%	(18)	17%	(44)	24%
2	(17)	21%	(52)	49%	(69)	37%
3	(20)	25%	(23)	22%	(43)	23%
Non classés	(2)	3%	(5)	5%	(7)	4%
TOTAL	(81)	100%	(106)	100%	(187)	100%

La lettre du proviseur

	oui	non	TOTAL
Grande-Bretagne	49 60%	32 40%	81 100%
France	58 55%	48 45%	106 100%
TOTAL	107 57%	80 43%	187 100%

Le mot des partenaires prestigieux

	oui	non	TOTAL
Grande-Bretagne	7 9%	74 91%	81 100%
France	34 18%	72 82%	106 100%
TOTAL	41 22%	146 78%	187 100%

Témoignage d'anciens élèves

	oui	non	TOTAL
Grande-Bretagne	24 19%	57 81%	81 100%
France	0 0%	106 100%	106 100%
TOTAL	24 13%	163 87%	187 100%

Iconographie

	Photos d'hommes et de femmes	Photos de bâtiments	Autres	TOTAL
Grande-Bretagne	32 39%	16 20%	33 41%	81 100%
France	22 21%	68 64%	16 15%	106 100%
TOTAL	54 29%	84 45%	49 26%	187 100%

Le sponsoring

	Oui	Non	TOTAL
Grande-Bretagne	0 0%	81 100%	81 100%
France	61 58%	45 42%	106 100%
TOTAL	61 33%	126 67%	187 100%

Le projet, mot clé de l'école libérale

Le projet d'établissement est le concept clé de l'école libérale. Durant trois années nous avons pu observer la mise en place du projet d'établissement dans les collèges. Les missions académiques de formation, les incitations pédagogiques ont progressivement entraîné une majorité d'enseignants à changer leur façon de penser leur activité de travail. A cette échelle le projet d'établissement n'est pas une entreprise libre ou spontanée de la part des agents, mais au contraire il se développe sous la pression des pouvoirs centraux et notamment celui des inspections académiques. Et les nombreuses publications du ministère témoignent de ces nouvelles injonctions. Il faut se rappeler des efforts consentis à tous les étages de l'édifice scolaire pour se rendre compte qu'il s'agissait d'une réforme d'envergure. Pourtant, il régnait dans les années 1990 une incrédulité absolue sur un rapport quelconque avec une révolution culturelle et politique du service public d'éducation.

Un concept entrepreneurial

La première question qui vient à l'esprit est pourquoi ce besoin nouveau du projet ? Les réponses sont nombreuses et largement exposées dans les missions académiques de diffusion et d'information de la réforme. Il s'agit nous expliquait-on de passer de l'âge classique d'une école désormais dépassée à l'âge moderne du progrès des organisations. C'est d'ailleurs en puisant aux sources du modèle entrepreneurial que le modèle est donné en exemple. La trame du fonctionnement par projet s'origine dans les cercles de qualité inventés pour promouvoir une organisation plus compétitive dans une économie bousculée par le choc pétrolier des années 1973.

Une deuxième question se pose alors : quel rapport peut-il y avoir entre le monde de l'entreprise et l'institution scolaire ? En effet, il paraît surprenant de vouloir importer dans l'école des modes d'organisation qui n'ont *a priori* aucune espèce de lien dans la mesure où précisément le monde scolaire a été jusque-là tenu à part dans une logique de mission nationale, de service public rendu à tous de façon identique, sur l'ensemble du territoire et quelles que soient les ressources des familles. L'école est unique dans son principe républicain, alors que l'entreprise est multiple selon l'axiome du marché concurrentiel.

De quelle réforme s'agit-il donc, et quel peut bien être l'objectif visé si d'emblée on ne voit pas de lien possible entre un univers éducatif très normé par la loi et les programmes nationaux, et héritier jusqu'ici du principe de culture gratuite, à bonne distance d'une demande patronale ?

Une de nos hypothèses concernait la fonction idéologique de la réforme.

Tout d'abord, reprenons un certain nombre de faits susceptibles de fonder l'interrogation. Après une année d'expérimentation, en 1989 la loi fait obligation aux établissements scolaires de développer un projet lequel sera soumis à l'évaluation de l'inspection académique qui décidera en conséquence l'attribution de budgets spécifiques au soutien des propositions les plus innovantes. Dans cette même période des années 1990, la critique du modèle scolaire à la française est portée notamment contre l'école unique ; celui-ci mériterait d'être abandonné ayant fait maintes fois la preuve de son inefficacité en matière d'égalité des chances, et n'étant absolument pas unique dans les faits (D. Paty., 1980). La charge contre les enseignants fonctionnaires agents et bénéficiaires de la reproduction sociale, aussi bien que contre une institution inadaptée aux besoins variés des élèves conduit assez directement à une politique de démantèlement du schéma ancien. Ensuite, un contexte général assure le succès de la réforme par le projet d'établissement, la planification économique est à cette époque revue et corrigée dans le sens d'un abandon du centralisme dans tous les domaines d'intervention de l'Etat. Pour l'école, ce changement de cap est inscrit dans la loi d'orientation de 1990, dite Loi Jospin.

Certains détails d'une politique décentralisée méritent qu'on s'y attarde car ils désignent avec précision ce qui sera le corollaire d'une responsabilité renvoyée aux collectifs de la base : chaque établissement par son projet devient redevable de sa réussite ou de son échec par rapport à ses voisins. Traduisant le service égalitaire d'éducation à l'échelle de son public, l'établissement devient meilleur ou moins bon que la moyenne des autres considérés tantôt à l'échelle académique, aujourd'hui au niveau des BEC (Bassin d'éducation concertée), tantôt à l'échelle nationale. Autrement dit, la compétition fait son entrée dans la gestion de l'éducation nationale.

On l'a vu, l'argument principal des thuriféraires de l'établissement⁵⁷ contre le système national réside dans les faits avérés d'un pur formalisme républicain d'une école qui s'affiche comme unique alors que tout démontre que c'est loin d'être le cas. La logique élémentaire propose alors la solution simpliste et radicale de renoncer purement et simplement aux ambitions du principe de l'école unique sous le prétexte de l'inachèvement et des défauts multiples du système. Le service éducatif devient un bien d'échange comme un autre sur un marché de consommateurs d'école. L'analyse est comparable à la demande aujourd'hui d'abandon d'une carte scolaire n'obligeant que ceux qui n'ont pas les moyens de déroger.

Vingt années séparent le lancement de la réforme de la situation actuelle qui a rendu tous ses effets — En ce sens, le projet n'échappe pas au modèle de diffusion des innovations décrit par Ryan et Gross (1943), Mendras (1967), Coleman, Katz et Menzel (1966) : il faut attendre 10 ans pour observer une adoption générale d'une innovation — et si l'on en juge par le nombre de unes des journaux pour dénoncer la frénésie des projets, l'illusion pédagogique n'est plus d'aucun recours pour masquer le démantèlement d'un système public d'éducation. Le projet, mot fétiche de l'innovation révèle

⁵⁷ Chapitre II, le collège libéré, Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale des discours, PUF, 1998. (p.37-68).

au grand jour la fonction idéologique qu'il a rempli de manière décisive. Alors qu'en ses débuts, l'application du projet d'établissement était perçu comme un simple habillage de pratiques déjà courantes par les uns, ou par les autres comme un phénomène de mode, une pure rhétorique en somme, c'est le moment où nous avons suivi pendant trois années sa mise en place dans les collèges.

L'intérêt que peut présenter une observation précoce consiste à prendre la mesure du degré de diffusion dès les débuts, des formes de l'adhésion ainsi que celles du contournement ou de la résistance. Les résultats ont montré qu'immédiatement des collèges ont développé des projets très volontaires du rapprochement de l'école avec l'entreprise, contre une majorité observant un retrait ostensible dans une tradition classique, une opposition franche à toute « internalisation » dans l'école des questions d'insertion dans l'emploi, sorte de contre-culture du projet. Deux groupes seront les plus en pointe du projet avec de très nombreuses innovations impliquant le rapprochement de l'école et de l'entreprise. En outre, l'analyse des contenus de politique scolaire a permis d'établir en fonction du type de projet des différences significatives d'orientation en quatrième générale entre les élèves selon leur origine sociale.

La culture du projet étant désormais générale (J.P. Boutinet, 1990), le recul que donne les vingt années écoulées montre à travers les suivis de cohortes d'élèves que l'égalité des chances n'a pas été mieux servie par les projets des établissements, bien au contraire les écarts de réussite se sont creusés durant la période (P. Merle, 2002) et la réalité scolaire est celle d'une école ségréguée (G. Felouzis, 2005, M. Oberti, 2007). Ce mouvement antidémocratique ne s'est pas fait en dépit du projet, mais ainsi que nous le posons avec le projet comme principe d'orchestration. Si donc, le véritable objectif n'était pas dans une école plus juste, sans doute est-il utile de revenir à l'aspect rhétorique du projet.

Malthusianisme, élitisme ou égalitarisme scolaire ?

De quelle école, le projet est-il le nouveau langage ? Par quels mots l'école inégalitaire a-t-elle choisi de défendre sur la scène sociale des objectifs contraires à l'idéal de service public proclamé depuis la fin de la seconde guerre mondiale ? Plus, par quels effets enchanteurs ces mots ont-ils emporté l'adhésion ? De quel rejet le projet a-t-il été l'instrument flatteur ?

Le fait même de constater que dans les années 90 l'institution scolaire se dote de projets d'établissements témoigne du moins que le discours est devenu socialement nécessaire. Les établissements doivent produire un discours à propos de leurs actions, mobiliser des mots pour dire ce qu'ils font ou pensent faire ou pensent devoir dire, mais dans tous les cas la représentation qu'ils se font de leur rôle se trouve consignée, projetée dans un document écrit et publié. Or c'est précisément cette représentation, en tant que présentation publique de ce qui *est présentable* socialement aujourd'hui, qui nous intéresse, afin de confronter la part plus subjective

d'une politique scolaire à l'orientation effective des élèves. En d'autres termes, les collèges sont plus ou moins sélectifs dans les faits, et nous voulions savoir sous quels arguments ils présentent cette sélectivité et en retour comment l'argument révélateur de sélectivité peut-être actif, fédérateur d'une politique d'orientation.

En effet, il s'agit de poser que le discours n'est pas un simple habillage d'une réalité qui se jouerait ailleurs; le discours a sa propre logique de discours et comme tel il remplit une fonction étroitement corrélée aux autres pratiques. Le discours ne se situe ni en amont, ni en aval, et encore moins au-dessus ou en-dehors de la réalité sociale, il est une partie de la réalité sociale et participe, de ce fait, dialectiquement à toute action. D'ailleurs, on ne comprendrait pas le zèle des publicitaires, si de quelque façon le discours tenu à *propos de* n'avait aucun effet. Et s'il ne viendrait à l'idée de personne de dire que la publicité crée le produit, il n'y aurait personne aujourd'hui non plus pour affirmer que le spot publicitaire est étranger au produit ou entièrement mensonger : par contre il y a bien nouvelle création d'une autre dimension du produit. Grâce à un ensemble de valeurs associées, le produit déborde ses caractéristiques strictement matérielles, il grandit et se gonfle de propriétés ou de vertus qui seraient totalement imperceptibles pour le consommateur non formé par la campagne d'information publicitaire. Le phénomène est identique pour les projets d'établissement, la politique scolaire réelle est idéalisée dans le discours écrit, et en retour cette idéalisation entraîne une adhésion plus forte à la politique scolaire menée dans les collèges; plus précisément les choix pédagogiques du projet d'établissement vont servir de trame pour les décisions d'orientations des élèves. Autour de cette trame, les équipes expriment une certaine socialisation professionnelle, une croyance partagée dans le bien fondé de leur entreprise sans que cela n'implique forcément l'unanimité. Ainsi, le projet cadre et fixe dans le discours, les grandes options politiques du collège, permettant de comprendre comment sont justifiées les variations d'orientations en 4ème selon l'établissement. Pour les équipes pédagogiques l'orientation scolaire peut être conçue comme le travail du système éducatif qui se rend utile à la division sociale du travail, mais elle peut tout aussi bien être définie sur le principe d'une sélection d'une élite académique, ou encore en fonction d'une éducation la plus longue possible pour le plus grand nombre. Dès lors, on sent bien que le discours tenu à propos de la mission de l'école a beaucoup de chances de varier d'un collège à l'autre : tantôt malthusiens et convaincus du bien fondé d'une orientation précoce, avant 16 ans, âge de fin d'obligation scolaire, tantôt élitistes républicains, mais jamais dans notre échantillon démocratisants. Tout l'enjeu va résider dans la communication positive aux parents et aux élèves de telles options de politique éducatives.

C'est pourquoi, contrairement à certaines analyses qui proposent de comprendre les projets uniquement en termes de décalages avec les pratiques, il nous semble important de considérer la fonction propre du discours social dont l'efficacité mérite d'être prise au sérieux. S'il est vrai que l'on attend généralement les actes pour juger des belles paroles, force est de constater que "*les hommes se payent souvent de mots*", et il en va ainsi par

exemple des nouvelles désignations des balayeurs de rues devenus techniciens de surface. Ce ne sont pas là que des mots qui meurent et d'autres qui naissent, avec le vocabulaire c'est aussi la conscience qui perd une part du sens des réalités de salaires, de conditions de travail, de prestige social ainsi désignés. Les discours ne sont pas anodins, ils orchestrent des principes sociaux, et il n'y a donc aucune naïveté à prendre au sérieux les discours, à décrire le contexte de leur apparition, leur contenu ou leur fonction.

La polysémie du terme projet est grande, et c'est Jean-Pierre Boutinet, dans son ouvrage : *Anthropologie du projet*⁵⁸, qui caractérise le mieux la fonction symbolique du projet. Il présente tout d'abord le projet comme une domestication du rapport que l'homme entretient avec le temps, ce besoin d'un temps prospectif est caractéristique de la culture technologique où modernité est synonyme de rationalité. Malgré l'actualité du projet et sa présence dans tous les domaines de l'activité humaine il s'agit selon lui d'un concept comme celui de l'identité, qui abonde dans notre culture langagière. Auréolé de positivité, et figure emblématique, que le projet constitue effectivement un guide de l'action est peut-être son moindre intérêt.

Le projet, tant au niveau individuel que collectif incarne la culture volontariste de l'ère postindustrielle. "Notre horizon temporel s'est élargi à la faveur d'une excroissance que la culture technicienne a fait subir au futur. Aussi les figures de l'anticipation apparaissent-elles comme de plus en plus diversifiées. (...) c'est un lieu commun que de faire observer l'emprise du développement technologique sur nos sociétés, tout spécialement depuis plusieurs décennies". L'anticipation sur le mode adaptatif de type scientifique correspond à un processus de rationalisation, que l'auteur date de la seconde guerre mondiale : "la science met ses moyens au service d'une anticipation du futur. Elle se veut elle-même prévision, lecture armée de l'avenir". Par ailleurs, l'attrait et le pouvoir de la prévision viennent de ses connotations théologiques, de sorte que le concept de projet apparaît comme un concept instable chargé des présupposés de la culture dominante du progrès qui appelle un perfectionnement continu, focalisant le besoin de notre société de recréer du sens. Le projet dans sa recherche de cohérence semble également légitimer les organisations modernes : "le projet d'entreprise qui se voulait expérimental à l'origine se transforme inévitablement en projet de référence; celui-ci en vient à produire un système de normes, une orthodoxie de pensée en même temps qu'un système d'autojustification". Ce qui permet à l'auteur de montrer le piège qui se cache derrière les connotations positives du projet; le piège sémantique et l'illusion de liberté des agents propulsés dans un rôle d'acteurs libres et responsables.

Or, c'est bien de cette façon que la réforme a fonctionné. Alors même que c'est par l'effet de la contrainte sociale que les agents ont dû produire un projet d'établissement, la contrainte réelle s'est dissoute dans l'effet de persuasion d'un gain d'autonomie et a emporté ainsi une large adhésion auprès des agents. L'interprétation scolaire qu'ils ont produite s'affiche sur le devant de la scène, rejetant les conditions sociales propres à chacun des

⁵⁸ J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, PUF, 1990.

collèges au rang de données que la seule volonté des agents suffirait à dépasser. Par la magie du projet, d'agents sociaux les équipes éducatives se sont muées en acteurs libres de toute histoire ou de toute géographie sociales, et du même coup des sortes de démiurges scolaires. Le chatoiement des politiques éducatives locales, la diversité des projets d'établissement sont devenues autant de figures particulières de l'institutionnalisation du conflit social qui se noue autour de la définition à donner au rôle que l'école doit jouer, autant d'interprétations différentes qui peuvent expliquer l'orientation des élèves. Toutes ces conduites collectives liées au changement, renvoient aux rapports sociaux et aux effets de l'institutionnalisation des conflits, donc des réformes⁵⁹. Ici, l'acteur est pluriel, il désigne des groupes, tout comme la conscience de l'action est une conscience collective et conflictuelle. Or, non seulement, l'enseignant est lui-même le produit de contraintes sociales (A. Léger 1983, J.M. Chapoulie 1987) mais encore le système scolaire dans lequel il s'insère professionnellement, loin d'être une boîte vide, stérile et neutre où régnerait une sorte d'apesanteur sociale, est très structuré, marqué par l'histoire des conflits scolaires.

Le projet par les moyens d'expression, de communication qu'il implique donne l'illusion subtile de rendre visible aux élèves, aux parents, ce qui était jusque-là du domaine réservé de l'école : l'école s'ouvre et se donne à voir, elle devient donc plus transparente. En effet, dans la réforme, une attention particulière est accordée aux instruments du projet d'établissement ou au programme d'actions visant à l'amélioration de la situation, et en dehors des procédures de présentation, l'évaluation des collèges par eux-mêmes implique de leur part, le recueil de données quantitatives et qualitatives sur le fonctionnement de l'établissement.

Pour comprendre tout l'attrait de la réforme, il faut se rappeler qu'elle véhicule en son principe systématiquement l'idée d'un changement social. Or, le changement est communément perçu comme un progrès de la raison sinon un progrès social; les actions étant désormais mieux contrôlées, plus rationnelles puisque l'on définit avec précision des objectifs et des moyens pour atteindre les fins poursuivies. Ainsi les rapports qu'entretient la notion de changement avec le progrès, la rationalité, voire même à l'innovation industrielle expliquent pour une part les connotations positives qui l'entourent, en dehors même de l'effet de la nouveauté. Déjà en 1986, G. Langouët⁶⁰. écrivait : "Afin que puissent s'effectuer des progrès décisifs, il s'agissait donc de s'inspirer des stratégies de l'innovation industrielle pour définir celles de l'innovation pédagogique : c'est l'application au domaine éducatif du schéma recherche-développement ". Pourtant, comme l'auteur le montre plus loin, une assimilation trop rapide des notions de changement, de modernisme, de nouveauté à celles de progrès et d'innovation, ne serait pas fondée, l'innovation se définissant par un changement en mieux.

59 A. Touraine, Le retour de l'acteur, Coll. Essai de sociologie, Mouvements 3, Fayard 1984.

60 G. Langouët, Suffit-il d'innover ?, PUF, 1986.

Confrontée à son schéma d'analyse des systèmes innovants, la réforme sur le projet d'établissement semble présenter certaines qualités, par exemple elle correspondrait au schéma d'une diffusion de l'innovation de la périphérie au centre puis du centre à la périphérie ou "innovation contrôlée"⁶¹, ce qui voudrait témoigner de la volonté politique d'éviter l'écueil des innovations imposées "d'en haut".⁶² Dans le cas de la loi d'orientation de Juillet 1989, il y a bien un projet d'ensemble qui s'inscrit dans une réorganisation territoriale, la décentralisation, qui touche la totalité du système éducatif, avec au préalable des travaux de plusieurs commissions et l'expérimentation menée dans le cadre de la rénovation des collèges d'octobre à décembre 1989. Ensuite, une consultation nationale sur le contenu a permis l'association au projet des divers partenaires. Il y a donc un souci certain de tout mettre en oeuvre afin d'éviter les résistances voire les oppositions, de procéder par étapes en s'appuyant sur la communication, le dialogue et l'information.

Mais tout ceci ne relate que le déroulement administratif de la mise en place de la réforme, sans que la fonction sociale des projets d'établissement ne soit en rien dévoilée, or l'innovation s'est révélée plus libérale que "conservatrice", "réformiste avancée" ou encore "révolutionnaire modérée" selon la classification d'E. Satre ?⁶³

Aussi, plutôt que de laisser dans le flou une notion que tout le monde utilise mais que tout le monde raille, le comptage des choix éducatifs développés dans les projets d'établissement a permis de montrer que le projet avait introduit *le collège libéral dans l'école de la République*. Vecteur de pratiques « managériales » inconnues jusqu'alors dans l'école, le projet d'établissement s'assortit de l'édition de plaquettes publicitaires.

Dans les années 1990, le débat sur l'école est vif et il compte de nombreux supporters dans deux camps opposés. Les partisans d'une libéralisation du service public d'éducation ont de leur côté de nombreux plaidoyers : "monstre ingérable" pour certains politiques⁶⁴, "machine inégalitaire" pour les parents de la classe ouvrière, "à chacun selon ses moyens" pour les parents favorisés, "mission impossible" pour les enseignants et "galère" pour les élèves. Dans l'autre camp, les partisans du service public réclament plus de moyens, moins d'élèves dans les classes, de meilleures formations. Pour les uns l'intérêt national exige un renforcement du service d'État, pour les autres c'est au contraire en libéralisant l'offre d'éducation que chacun pourra être satisfait et par voie de conséquence que l'inégalité des chances trouvera un remède. Cependant, les ténors du marché scolaire, malgré la simplicité et le naturel de leurs solutions, en oubliant l'histoire scolaire⁶⁵, paraissent aussi

61 L. Legrand, Pour un collège démocratique, La Documentation Française, 1982.

62G. Langouët, op. cit.

63 E. Satre, cité par G. Langouët, op. cit.

64M. D'Ornano, Député d'une formation politique libérale, Déclaration à l'Assemblée Nationale le 5 Novembre 1990.

65C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Nathan, 1990. C. Lelièvre, Posface, "École publique ou École privée ?", 1994. C. Nique, "Comment l'École devient une affaire d'État ?", Nathan, 1990.

peu convaincants que les agents de l'État s'en tenant au poncif d'une école publique-école du peuple⁶⁶.

La première question que nous avons posée alors concernait les choix de politiques scolaires contenus dans les projets des collèges. En mettant l'accent sur l'organisation des classes, des filières, des options, du rapprochement avec l'entreprise, il s'agissait d'identifier la philosophie éducative des établissements. Affirmaient-ils leur élitisme, optaient-ils pour une modernisation des formes, ou bien s'emparaient-ils du projet pour construire le collège populaire ?

L'effet du projet d'établissement sur la réussite des élèves qui ont le plus besoin de l'école, les enfants des classes populaires, est la question qui se pose ensuite.

Sur ces deux plans, les observations nous instruisent du rôle pervers que peut jouer le projet d'établissement. Un principal de collège de l'académie de Bourges s'est écrié : « *Je me suis aperçu que nous sommes Modernisants selon votre typologie, et c'est terrible car nous avons énormément travaillé, mais nous étions persuadés que c'était pour la bonne cause, pas pour creuser les écarts d'orientation en 4^{ème} générale !* »

Les différentes traductions de la politique scolaire

Les agents de l'Éducation nationale, ainsi mis en demeure de repenser leurs pratiques, vont pour la plupart accroître leur charge de travail et déployer une énergie certaine. Cependant, la conscience professionnelle dont ont fait preuve les enseignants pour concevoir cette nouvelle façon de travailler est telle qu'elle semble du même coup avoir tout absorbé y compris une question : à quels élèves cela profite-t-il ? Et la réponse elle-même semble aller de soi : on travaille pour eux. "Eux", les élèves dans leur ensemble, cette entité scolaire abstraite, objet de toutes les attentions pédagogiques, "eux" qui est également synonyme de "il", l'Élève. De la même façon qu'il y a les consommateurs, les actifs, les téléspectateurs, les jeunes, les vieux, les élèves définissent une catégorie générale, une catégorie scolaire. Les élèves sont dépouillés de toute identité sociale une fois entrés à l'école, et il devient très vite tout à fait naturel de la part des enseignants de penser travailler pour "Eux".

⁶⁶ G. Langouët, A. Léger, *«École publique ou école privée ?, Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Fabert, 1994.

Les travaux de recherche, et particulièrement celui de G. Langouët et A. Léger sur les deux secteurs de scolarisation, public et privé, nous engagent à prendre acte des paradoxes liés à la situation de monopole du secteur public. Par exemple, contre toutes attentes, l'école privée en France, creuse moins les écarts sociaux de réussite que l'école publique (sauf pour les enfants d'agriculteurs), et se révèle même être l'école de la deuxième chance pour les élèves en situation d'échec dans le public. Inversement, l'école du peuple n'est pas l'école publique très élitiste dans les faits.

Nul doute que les enseignants s'emparent du projet d'établissement avec dévouement⁶⁷, mus par une bonne volonté aussi bien que par l'illusion pédagogique, pas toujours conscients des intérêts de classe dont ils sont à la fois les porteurs et les acteurs. Parce que le credo de l'école est celui de la neutralité, de l'universalité, une école juste et démocratique est une école pour tous donc une école pour un élève standard. En raccourcissant ainsi le principe d'égalité à celui d'identité théorique, la justice scolaire crée l'uniforme de l'Élève. Pour séduisant que cela puisse paraître, le vocabulaire pédagogique nie de ce fait la réalité sociale des élèves ainsi que la fonction sociale de l'école. Et le projet d'établissement en relayant cette représentation de l'Élève cultive cette apparence purement scolaire, voire purement administrative.

Autrement dit, les enseignants ne sont pas formés pour penser une école, une pédagogie, un projet d'établissement qui s'adresse à leur public majoritaire, les élèves des classes populaires (J.P. Terrail, 2009). Dans ce cas de figure le principe démocratique de justice sociale serait pourtant parfaitement respecté, mais il n'est jamais énoncé comme tel dans la mesure où il est admis que ce serait contrevenir au principe d'une école pour tous, indifférente à la diversité de fait et par conséquent non mandatée par le droit pour infléchir la norme scolaire calibrée sur l'*habitus* des classes dominantes. Cette absence de formation assure chez les enseignants l'illusion pédagogique qui sera renouvelée chaque fois que nécessaire par une nouvelle réforme toujours proposée pour lutter contre l'échec scolaire. Les plus anciens parmi les enseignants en concluent que rien ne pourra combler les « handicaps socioculturels » et achèvent leur carrière dans un grand scepticisme et le repli sur soi, quand aux jeunes recrues, elles sont suffisamment nombreuses, et non averties pour que l'histoire se répète et que le système reproduise la sélection scolaire.

Ainsi, lorsqu'ils produisent des projets d'établissement les choix politiques sont circonscrits en moyenne entre d'une part un élitisme scolaire républicain avec une grande réserve quant à l'orientation précoce dans la voie technologique ou professionnelle, et d'autre part un malthusianisme fataliste⁶⁸. Les chances statistiques de rencontrer un projet d'établissement hors de ce paysage scolaire et délibérément démocratique sont donc minces.

On retiendra deux éléments : premièrement que tous les choix des collèges exprimant un intérêt pour le secondaire court sont corrélés deux à deux (information sur l'entreprise, information sur le secondaire court, orientation en secondaire court), ainsi que les choix exprimant la recherche d'un niveau exigeant (augmentation des exigences, classes de niveau, classes à options,

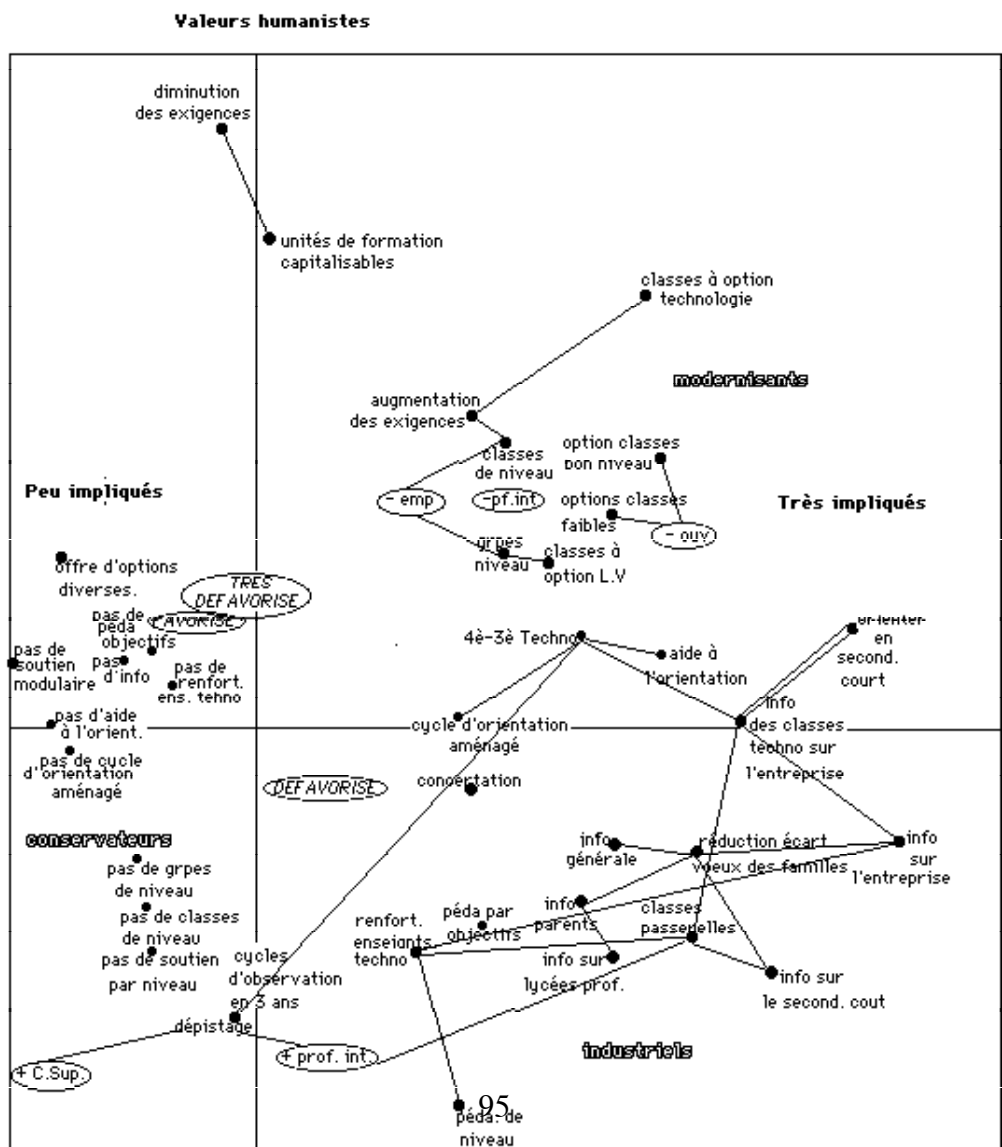
⁶⁷ Les heures consenties par les équipes pédagogiques aux réunions en témoignent.

⁶⁸ Trois analyses successives ont permis de dégager quelques axes différenciant significativement les projets : une analyse à partir des deux rubriques majeures « l'organisation des cursus, des classes et des groupes » et « les pédagogiques » dont le résultat donne trois classes — une analyse sur l'ensemble des rubriques des projets incluant la vie scolaire et la socialisation dont le résultat donne cinq classes — une analyse textuelle à partir d'un sous-échantillon représentatif de 16 projets figurent les mots clés des cinq types.

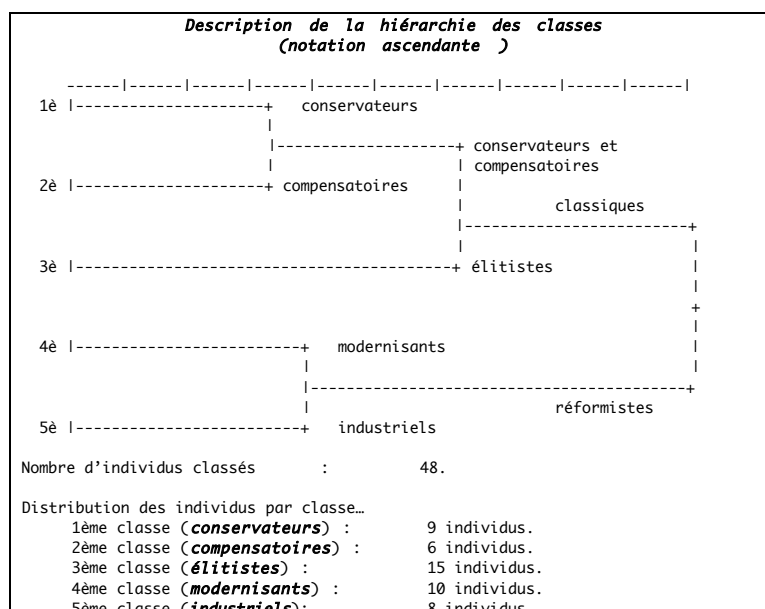
groupes de niveau). Deuxièmement, la position des types de publics scolaires montre un lien faible avec le type de discours, mais on remarque déjà que les discours « industriels » concernent des collèges avec plus de cadres supérieurs et de professions intermédiaires, et que les discours « élitistes » concernent des collèges très défavorisés (ce qui sera vérifié ensuite par d'autres partitions). De manière totalement atypique, on relève un seul projet qui propose une politique égalitariste avec la diminution des exigences et la mise en place des unités de valeurs capitalisables.

Autrement dit, le malthusianisme, l'élitisme ou l'égalitarisme dépend d'abord de la conception éducative des équipes porteuses des projets d'établissement, ensuite ces conceptions sont proposées dans des contextes sociaux typés. A l'inverse d'une logique immédiate et naïve qui attendrait des projets élitistes dans des collèges à forte proportion d'enfants de cadres supérieurs, et au contraire des projets industriels pour des publics très défavorisés, c'est selon une logique beaucoup plus subtile que le message de l'orientation en cycle court s'adressera spécifiquement aux enfants d'ouvriers et d'employés qui côtoient tout en étant minoritaires de nombreux enfants favorisés dans un même collège.

PARTITION EN TROIS CLASSES : Les réseaux de choix éducatifs.



Dans cet univers somme toute restreint on relève toutefois des nuances opposant des projets très discrets à des projets très volumineux offrant toute la panoplie des nouveautés dont les forums des métiers, les stages en entreprises et les différentes filières ou classes spéciales. On identifie une ligne de fracture entre les types de projets qui sépare nettement les collèges malthusiens des collèges classiques. Ensuite, parmi les projets se tenant à bonne distance de l'entreprise, certains se concentrent sur la recherche de l'excellence académique autrement dit l'élitisme républicain, d'autres sur la compensation des difficultés rencontrées par les élèves, et quelques uns choisissent de reconduire purement et simplement la définition classique de leur métier. Deux types de projets se situent aux antipodes dans leurs choix de politique éducative : « les élitistes » et les « industriels ».



Analyse par item choisi ou non dans les projets

Profil des "élitistes"

classes de niveau (chi2 : 4.95)
 pas d'information sur le secondaire court (chi2 : 4.36)
 pas de dépistage (chi2 : 3.93)
pas d'information générale sur les scolarités (chi2 : 8.98)
 classes à options langues vivantes ou sport (chi2 : 4.24)
 développement de l'offre d'options diverses (chi2 : 6.16)
 pas d'information des parents sur l'orientation (chi2 : 3.73)
l'élève ne doit pas élaborer un projet d'orientation (chi2 : 8.98)

pas renforcement des enseignements technologiques (chi2 : 2.85)

pas d'accueil de classes de CM2 (chi2 : 6.49)

pas de socialisation autour des aptitudes de l'élève (chi2 : 5.74)

pas de socialisation autour de la responsabilisation (chi2 : 5.74)

soutien aux classes de niveau faible (chi2 : 6.98)

pas de suivi pour l'orientation (chi2 : 4.61)

pas de tutorat (chi2 : 3.93)

pas de contacts avec les entreprises (chi2 : 9.28)

pas d'activités de délégués d'élèves (chi2 : 8.98)

soutien aux classes de niveau faible (chi2 : 6.98)

pas de suivi pour l'orientation (chi2 : 4.61)

Pas de tutorat (chi2 : 3.93)

pas de contacts avec les entreprises (chi2 : 9.28)

Profil des "conservateurs"

pas de classes de niveau (chi2 : 5.03)
cycles d'observation en 3 ans (chi2 : 2.85)
dépistage (chi2 : 9.85)
pas de pédagogie de classes hétérogènes (chi2 : 5.03)
pas de classes à options langues vivantes ou sport (chi2 : 4.11)
pas de pédagogie par objectifs (chi2 : 6.07)
pas de structures d'insertion (chi2 : 4.73)
pas de soutien par niveau (chi2 : 9.85)
pas de tests ni brevets blancs (chi2 : 2.91)
pas de voyages (chi2 : 7.45)
pas de développement de l'image de l'établissement (chi2 : 10.19)

Profil des "compensatoires"

pas de cycles en 3 ans (chi2 : 4.90)
pas de groupes de niveaux (chi2 : 4.90)
pas de cycles d'orientation aménagés (chi2 : 3.05)
L'élève doit mieux se connaître pour son projet (chi2 : 11.51)
L'élève adapte son projet à ses aptitudes (chi2 : 16.24)
pas d'ateliers, club, foyer socio-éducatif (chi2 : 10.47)
pas de soutien modulaire (chi2 : 12.44)
pas de stages en entreprises (chi2 : 5.33)
pas de contacts avec les parents (chi2 : 2.82)

Profil des "modernisants"

groupes de niveau (chi2 : 4.17)
information générale sur les scolarités (chi2 : 5.81)
cycles d'orientation aménagés (chi2 : 4.55)
l'élève doit élaborer un projet d'orientation (chi2 : 5.81)

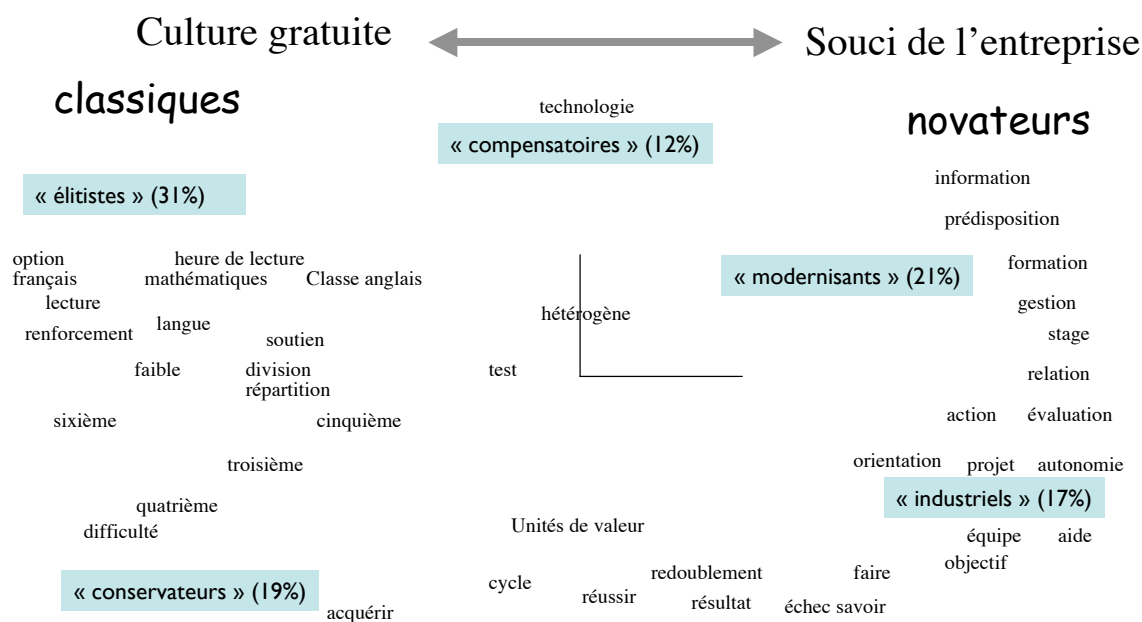
-

accueil des classes de CM2 (chi2 : 23.30)
activités de délégués d'élèves (chi2 : 10.19)
ateliers, club, foyer socio-éducatif (chi2 : 4.62)
structures d'insertion, cadre de vie (chi2 : 6.93)
soutien modulaire (chi2 : 4.21)
suivi pour l'orientation (chi2 : 6.93)
tutorat (chi2 : 4.04)
voyages (chi2 : 7.28)
contacts avec les instances sociales (chi2 : 8.10)
développement de l'image de l'établissement (chi2 : 5.21)

Profil des "industriels"

information sur le secondaire court (chi2 : 7.68)
pédagogie pour classes hétérogènes (chi2 : 14.14)
pédagogie pour classes de niveau (chi2 : 14.52)
pédagogie par objectifs (chi2 : 17.51)
information des parents sur l'orientation (chi2 : 9.67)
classes passerelles (chi2 : 9.67)
renforcement des enseignements technologiques (chi2 : 5.76)
socialisation autour de la responsabilisation (chi2 : 10.11)
développement des enseignements scientifiques (chi2 : 3.49)
tests, brevets blancs (chi2 : 4.95)
intervenants extérieurs (chi2 : 3)
stages en entreprises (chi2 : 7.47)
contacts avec les entreprises (chi2 : 11.35)
satisfaction des vœux des familles (chi2 : 5.49)

- Sont notées en gras les options les plus significatives de la classe d'association : Analyse factorielle de correspondances



En dépit du fait que les équipes pédagogiques établissent systématiquement des « tableaux de bord » statistiques devant diagnostiquer le profil de leur public scolaire, elles produisent des projets d'établissement répondant à des intentions sans lien direct avec celui-ci (Tableaux en fin de chapitre). Les novateurs, ceux qui développent le plus l'orientation vers le cycle court de la 4^{ème} technologique et le projet professionnel n'accueillent pas plus d'élèves de niveau « très faible », même un peu moins. Inversement ce sont les classiques qui scolarisent le plus d'enfants d'ouvriers ou d'élèves d'origine étrangère. Outre les caractéristiques strictement scolaires et les caractéristiques socio-démographiques, on vérifie par ailleurs que la focalisation des novateurs sur la 4^{ème} technologique n'a pas plus de lien direct avec la présence de ces filières dans les établissements, en revanche le projet sert de média dans la revendication pour en obtenir.

On a ici la meilleure preuve que la projection d'une politique scolaire, ici à l'échelle de l'établissement, existe par surcroît et non seulement comme simple reflet d'une réalité matérielle. Autrement dit, il n'y a pas une relation mécanique et univoque entre ces deux ordres de faits. Donnons en ici un exemple seulement, celui de ces collèges classiques, élitistes dans leur défense d'un bon niveau scolaire et développant pour cela des enseignements à option entre la 6^{ème} et le passage en 4^{ème}, alors même qu'ils scolarisent plus d'enfants d'ouvriers, d'origine immigrée et plus d'élèves de « très faible niveau ». En somme, ces équipes de professeurs, misent sur le pouvoir de fabrication de réussite scolaire qu'ils ont, à la manière des enseignants de première observés par V. Isambert-Jamati. Pour les autres types de collèges, ce qui est écrit le plus souvent dans les projets annonce un

tout autre programme puisque toute l'attention va être concentrée sur le rapprochement du collège et de l'entreprise et l'orientation précoce en quatrième de cycle court. Et certainement est-ce là le signe le plus patent du fatalisme enseignant quant à son pouvoir de former l'ensemble des jeunes jusqu'au baccalauréat. De sorte que les deux réseaux de scolarisation décrits par Christian Baudelot et Roger Establet ont trouvé dans le projet un nouvel argumentaire qui se formule ainsi : pour éviter l'échec scolaire renonçons à la scolarisation. L'orientation précoce vers le secondaire court dès les premières années de collèges en est le moyen le plus sûr.

RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES SELON LE TYPE DE PROJET

a)

PROJET	cadre sup.	prof. inter.	employé	ouvrier	TOTAL
compensatoire	12%	26%	19%	43%	100% 523
conservateur	12%	23%	23%	42%	100% 622
élitiste	11%	24%	18%	46%	100% 1602
industriel	14%	25%	17%	44%	100% 795
modernisant	17%	22%	18%	43%	100% 1040
TOTAL	608	1094	857	2023	4582

- Les collèges ayant développé un projet de type « modernisant » scolarisent plus que les autres des enfants de cadres supérieurs, les « industriels » ou les « compensatoires » des enfants de professions intermédiaires, les « conservateurs » d'enfants d'employés, et les « élitistes » d'enfants d'ouvriers ».

RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES SELON LE TYPE DE PROJET

b)

PROJET	cadre supérieur profession inter.	employé ouvrier	TOTAL
compensatoire	38%	62%	100% 523
conservateur	35%	65%	100% 622
élitiste	35%	64%	100% 1602
industriel	39%	61%	100% 795
modernisant	39%	61%	100% 1040
TOTAL	608	857	4582

- *Les collèges ayant développé un projet de type « industriel », « modernisant » ou « compensatoire » ne scolarisent pas plus que les autres, et même plutôt moins, des élèves d'origine populaire.*

LA NATIONALITÉ DES ÉLÈVES SELON LE TYPE DE PROJET.

Projet	étranger	français	TOTAL
compensatoire	3%	97%	701
conservateur	7%	93%	920
élitiste	7%	93%	2041
industriel	5%	95%	1044
modernisant	4%	96%	1357
TOTAL	345	5718	6063

- *Les collèges ayant développé un projet de type « industriel », « modernisant » ou « compensatoire » ne scolarisent pas plus que les autres, et même plutôt moins, des élèves d'origine immigrée.*

NIVEAU DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE / NIVEAU	très bon	bon	moyen	faible très faible	TOTAL
Compensatoires	16%	38%	35%	12%	100% 666
Conservateurs	21%	35%	35%	9%	100% 893
Élitistes	19%	38%	33%	9%	100% 1981
Industriels	17%	34%	40%	8%	100% 1027
Modernisants	18%	40%	35%	7%	100% 1289
TOTAL	18%	37%	35%	9%	100% 5856

- *Les collèges ayant développé un projet de type « industriel » ou « modernisant » ne scolarisent pas plus que les autres des élèves dont le niveau a été évalué comme « très faible » en fin d'élémentaire.*
- *En revanche, les « compensatoires » ont plus d'élèves « très faibles », les « conservateurs » et les « élitistes » de très bons élèves, les « modernisants » de « bons élèves » et les « industriels » d'élèves « moyens ».*

L'effet établissement orchestré par le projet

Des discours aux faits, le projet révèle un des aspects de l'effet-établissement démontré dans diverses études. Le collège participe de la fabrication de l'échec scolaire en produisant soit des taux au-dessus de la moyenne nationale soit en-dessous. La variation des orientations obtenues par les élèves ayant par ailleurs des caractéristiques scolaires et sociales identiques démontre que les enseignants entretiennent certes une relation de dépendance au système d'enseignement, mais que celle-ci inclut une marge d'autonomie. Qu'il s'agisse donc des contextes de la scolarisation étudiés par Alain Léger dans deux écoles des quartiers populaires (1986), par Marie Duru-Bellat sur un large échantillon de collèges (1985), des écoles et des classes par Pascal Bressoux (1993), ou des projets des collèges, la question posée est celle de l'action éducative et de son efficacité (C. Mathey-Pierre, 1984, F. Dubet, O. Cousin, J.-P. Guillemet, 1991, A. Grisay, 1993).

Comme le remarque O. Cousin⁶⁹ : "l'efficacité n'est pas un concept univoque tant pour les acteurs du système scolaire que pour les sociologues. Il convient donc de s'accorder sur l'unité de mesure. Il semble à ce propos que l'efficacité comprise comme la capacité d'amener le maximum d'élèves au plus haut niveau possible soit la définition la plus riche. Le suivi de cohortes permet d'évaluer plus précisément la "productivité" des établissements". C'est la raison pour laquelle la recherche a avancé et propose aujourd'hui des modèles de mesure plus performants : « à partir d'une recherche empirique par questionnaire (n = 512) auprès d'enseignants de dix-huit lycées en Aquitaine. La question soulevée est celle des difficultés à établir un lien constant et général entre les performances scolaires des élèves d'une part, et la mobilisation des équipes pédagogiques de l'autre. La thèse avancée est que pour comprendre et expliquer les effets d'établissement sur les performances des élèves, on doit intégrer dans l'analyse les effets de marchés scolaires qui influent directement sur la nature des publics scolarisés et sur les objectifs poursuivis par les équipes enseignantes. Nous montrons qu'une des clés de compréhension et d'explication des effets d'établissement se trouve dans la position objective des lycées sur les marchés scolaires » (G. Felouzis, J. Perroton, 2011).

En outre, le concept d'école⁷⁰, suppose que l'établissement est un système de relations sociales qui déterminerait les représentations et les pratiques individuelles des enseignants. Il y aurait une socialisation professionnelle au sein de l'établissement, suffisamment forte pour produire un effet. En d'autres termes il y aurait une certaine homogénéité. A ce sujet, P. Bressoux

⁶⁹ O. Cousin, L'effet établissement, construction d'une problématique, in *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, (345-419), 1993.

⁷⁰ S. Devineau, Le concept d'établissement et la mesure d'un effet, chapitre II, Thèse de doctorat, 1994, Paris V, .51-77.

montre d'ailleurs que les attentes des enseignants d'une même école ont bien tendance à se ressembler, mais dans une mesure très modérée (1993, p. 259).

Des discours aux faits

Sachant que les collèges mettent en forme les mécanismes sociaux de la sélection scolaire dans un projet d'établissement, sachant également que l'attention est détournée des mécanismes d'élimination vers toute une panoplie d'actions diverses, allant des filières, à la vie scolaire, sachant enfin que les plus innovants développent l'orientation professionnelle, les faits sont-ils à la hauteur des objectifs annoncés ?

Sur ce point, l'effet-projet n'offre guère de surprise : les projets les plus ardents promoteurs de l'orientation en cycle court et du rapprochement de l'école et de l'entreprise obtiennent effectivement que plus d'élèves d'origine populaire n'accèdent pas à la quatrième générale que dans les autres collèges. Inversement les projets campés sur l'excellence académique et l'orientation en cycle long permettent à plus de ces élèves un passage en quatrième générale qu'ailleurs (Tableaux 1 à 7).

En somme, pour un élève d'origine populaire, mieux vaut débiter sa carrière scolaire dans un collège dont le classicisme sans les promouvoir particulièrement, les protège plus d'une orientation précoce hors de la voie générale.

Les principaux résultats en donnent une bonne illustration (Tableaux 1 à 7). Le projet pour les uns superfétatoire, pour les autres "valeur papier", n'est pas un fait anodin. Les pratiques d'orientations varient en fonction des différents discours éducatifs tenus dans les projets. En résumé, il y a plus de réussite chez les élitistes pour les enfants d'ouvriers, les taux d'échec sont plus forts dans le groupe des projets les plus impliqués, industriels ou modernisants, et on n'observe pas d'efficacité des cursus sur trois années puisque les taux faibles de réussite mitigée correspondent aux projets industriels et modernisants sélectifs par ailleurs.

TABLEAU 1 : BILAN SCOLAIRE À L'ENTRÉE EN 4ÈME SELON L'IMPLICATION DES PROJETS⁷¹.

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
Très impliqué	23%	17%	60%	77%	2303
Peu impliqué	22%	14%	64%	78%	3462
ensemble	23%	15%	62%	77%	5765
effectif	1301	884	3580	4464	

**Note de lecture : résultats de la cohorte d'élèves suivis pendant trois ans. Echec = non passage en 4^{ème} générale ; Réussite mitigée = passage en 4^{ème} générale après redoublement, ou avec une année de retard due au passage dans une classe aménagée d'un cycle en trois ans, ou orientation en 4^{ème} technologique ; Réussite = passage en 4^{ème} générale. L'ensemble « très impliqué dans la réforme » regroupe les projets « industriels », « modernisants ». L'ensemble « peu impliqué dans la réforme » regroupe les projets « élitistes », « conservateurs » et « compensatoires ».*

**L'ensemble peu impliqué (soit les classiques) fait plus réussir les élèves et mieux avec plus de passages en 4^{ème} générale sans retard.*

TABLEAU 2 : BILAN SCOLAIRE SELON LE TYPE DE PROJET.

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	24%	15%	61%	76%	618
conservateur	21%	16,5%	62,5%	79%	862
élitiste	23%	13%	65%	77%	1982
industriel	24%	16%	60%	76%	991
modernisant	22%	18%	60%	78%	1312
ensemble	23%	15%	62%	77%	5765
effectif	1301	884	3580	4464	

**Le plus de refus de passage en 4^{ème} générale s'observe chez les « industriels », de passages avec retard chez les « modernisants », de passages sans retard chez les « élitistes » et le plus de passages avec retard chez les « modernisants ».*

TABLEAU 3 : RÉUSSITE DES ENFANTS D'OUVRIERS SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	30%	16%	54%	70%	197
conservateur	31%	15%	54%	69%	243
élitiste	29%	14%	57%	71%	679
industriel	32%	20%	47%	67%	314
modernisant	33%	24%	43%	67%	420
ensemble	31%	18%	51%	69%	1853
effectif	569	332	952	1284	

**Pour les enfants d'ouvriers, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale et de passages avec retard s'observe chez les « modernisants », de passages sans retard chez les « élitistes » qui enregistrent aussi plus de passages avec retard.*

⁷¹ Tableaux extraits des annexes de l'analyse statistique du suivi de la cohorte de 6570 élèves de la sortie de l'élémentaire au passage en 4^{ème}, Enquête de la DEP sur les cycles aménagés.

TABLEAU 4 : RÉUSSITE DES ENFANTS DE CADRES SUPÉRIEURS SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	11%	9%	80%	89%	46
conservateur	1%	12%	86%	98%	73
élitiste	9%	7%	84%	91%	172
industriel	4%	5%	91%	96%	113
modernisant	7%	7%	85%	92%	164
ensemble	7%	7%	86%	93%	568
effectif	38	43	487	536	

*Pour les enfants de cadres supérieurs, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale s'observe chez les « compensatoires », de passages avec retard chez les « conservateurs », de passages sans retard chez les « industriels ».

TABLEAU 5 : L'ORIENTATION EN 4ÈME, DES ÉLÈVES D'ÂGE "NORMAL", DE NIVEAU MOYEN EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN DEUX ANS).

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redoublement	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
compensatoire	79%	4%	16%	1%	100% 70
conservateur	77%	2%	21%	0%	100% 98
élitiste	77%	0%	22%	1%	100% 251
industriel	74%	1%	25%	0%	100% 136
modernisant	74%	2%	24%	0%	100% 148
ensemble	76%	1%	22%	0%	100% 703
	534	10	156	3	

*Dans les cycles en deux ans, pour les élèves d'âge « normal », de niveau « moyen » en fin d'élémentaire, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale et de passages en 4^{ème} technologique s'observe chez les « compensatoires », de redoublements chez les « industriels », et de sorties du système scolaire chez les « compensatoires » et les « élitistes ».

TABLEAU 6 : L'ORIENTATION EN 4ÈME, DES ÉLÈVES D'ÂGE "NORMAL", DE NIVEAU "MOYEN" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN TROIS ANS).

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redoublement	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
compensatoire	72%	20%	0%	8%	100% 25
conservateur	71%	17%	6%	6%	100% 35
élitiste	68%	16%	3%	12%	100% 98
industriel	69%	22%	3%	6%	100% 68
modernisant	86%	9%	2%	3%	100% 92
ensemble	74%	16%	3%	7%	100% 318
	236	50	9	23	

*Dans les cycles aménagés en trois ans, pour les élèves d'âge « normal », de niveau « moyen » en fin d'élémentaire, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale s'observe chez les « modernisants », de passages en 4^{ème} technologique chez les « industriels », de redoublements chez les « conservateurs », et de sorties du système scolaire chez les « élitistes ».

TABLEAU 7 : ORIENTATION EN 4EME POUR LES GARÇONS ET LES FILLES, DE NIVEAU "MOYEN" EN FIN D'ELEMENTAIRE, DU CYCLE "NORMAL" SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	SEXE	4ème générale	4ème technologique
compensatoire	filles	63%	13%
	garçons	67,5%	19%
conservateur	filles	74%	8%
	garçons	62%	19%
élitiste	filles	66%	11%
	garçons	60%	12%
industriel	filles	67%	8%
	garçons	49%	15%
modernisant	filles	64%	13%
	garçons	56%	19%

- *Les collèves ayant développé un projet de type « modernisant », « compensatoire », « conservateur » ou « industriel » orientent plus de garçons en 4^{ème} technologique. Les écarts d'orientation en 4^{ème} générale en faveur des filles sont les plus élevés dans le cas des « industriels » et des « conservateurs ».*

Tout ceci nous ramène aux discours, aux justifications professionnelles que les projets développent pour résoudre les difficultés scolaires des élèves, enfin à la réalité de leur fonction sociale. L'indicateur de la réussite des élèves résume le mieux ces différences; comment pourrait-on séparer le climat éducatif, le plaisir des collégiens de leur satisfaction essentielle de réussir ? Les projets très impliqués, industriels et modernisants, développent beaucoup l'idée d'accueil, de suivi, d'aide psychologique, de soutien, de dialogue et de concertation, mais ce sont aussi ceux qui font le moins réussir, mieux, creusent le plus les écarts sociaux. Dans ces conditions un enfant d'ouvrier peut ressentir un temps l'illusion de "la joie à l'école", mais il est peut probable qu'il vive gaiement le redoublement ou l'orientation en 4ème technologique.

Point d'entrée pour l'observation des collèves, le document du projet d'établissement permet de saisir les acteurs à travers ce qu'ils disent, de confronter ce qu'ils disent à ce qu'ils font. C'est au sein d'un univers conservateur que nous avons distingué des projets qui l'étaient un peu moins, comme les projets élitistes, montrant ainsi l'intégration des collèves au modèle dominant, soit en gardant des positions timides contre la sélection, soit en poussant plus loin la logique sélective. L'orientation en 4ème technologique est la solution recherchée pour lutter contre les échecs scolaires dans une majorité des collèves, et elle devient une revendication d'autant plus apparente dans le discours que l'offre est faible. Considérons les collèves qui, soit dans le discours, soit dans les pratiques se révèlent pro-technologiques (les industriels, les modernisants et les compensatoires), cela représente 51% de l'ensemble, soit une majorité dont l'interprétation de la lutte contre l'échec scolaire passe par le projet d'orientation de l'élève, thème central des textes officiels.

Si l'on regarde les deux types de projets les plus extrêmes, tant du point de vue du discours que des pratiques d'orientation, les industriels et les

élitistes, il n'est pas plus aisé d'y voir des conduites démocratisantes, puisque d'un côté on a une "hyper-interprétation" du modèle utilitariste, et de l'autre côté on a une "hypo-interprétation" de ce modèle, très différente de ce que serait une "contre-interprétation". Au terme de ce que R. Establet appelle les scénarios de l'égalisation des chances, il montre : "...à chiffrer les coûts de toute transformation égalitaire, que les inerties constatées s'expliquent au bout du compte par l'adaptation au moindre coût du système scolaire aux inégalités existantes". A cette aune il souligne le fait que les conditions de production du système scolaire se révèlent peu accueillantes "aux rêveries pédagogiques réformistes". Les projets d'établissement enregistrent ces contraintes économiques par leur souci accru de l'orientation des élèves et ils traduisent leur perméabilité aux valeurs sociales dominantes par le conformisme des solutions pédagogiques à l'échec scolaire.

Cependant nous avons rencontré un phénomène de résistance qu'il serait faux de minimiser. On pourrait même le comprendre comme un effort de défense, une production active de défense, celle de la majorité silencieuse, porteuse de façon latente de mouvement social. Les projets ne sont pas révolutionnaires, ils ne sont pas conquérants d'une école démocratique, mais ils témoignent pour la moitié des collèges d'une distance à l'idéologie libérale d'une école à l'anglo-saxonne.

A ce sujet, revenons un instant sur le cas des collèges élitistes, lequel manifeste une résistance au modèle libéral d'une école utilitaire : il nous semble intéressant ici, non pas du point de vue de ses valeurs scolaires, lesquelles sont conformes à l'élitisme républicain dont Christian Baudelot et Roger Establet ont démontré la contre performance et les effets éducatifs néfastes pour l'éducation des jeunes générations (2009), mais par ce qu'il dévoile du dynamisme social. Même discrète, même ténue, la résistance est un indicateur de la mise en cause de l'ordre établi. Or, dans notre enquête ce sont assez nombreux (31%), et plus largement l'ensemble des collèges élitistes et conservateurs est très important puisqu'il concerne 50% des établissements, ce qui signifie que la résistance à la logique utilitariste n'est pas marginale, sans être révolutionnaire. On peut émettre alors l'hypothèse, que derrière ces conduites collectives, de nombreux collèges de l'enseignement public, luttent passivement pour la gestion d'une culture : pour les industriels, les modernisants et les compensatoires, la recherche d'une légitimité s'inscrit autour du principe d'utilité de l'école, pour les élitistes et les conservateurs, cette recherche s'apparente plutôt à l'indépendance académique définie par P. Bourdieu et J.C Passeron. De sorte que l'égalisation des chances à l'école aujourd'hui existe plutôt en termes de résistance passéiste, de manière défensive et repliée sur le modèle républicain ancien, pour les uns, conservateurs de la reproduction sociale, pour les autres, sélectionneurs d'une élite issue du peuple. Une importante fraction des collèges s'attachent à la valeur d'une culture humaniste classique en réaction à l'internalisation dans l'école des problèmes de l'emploi et du chômage du domaine du marché économique.

L'ambiguïté du projet d'établissement

Toute la subtilité du nouveau modèle d'une école au service de l'entreprise réside dans l'affichage de bonnes intentions pédagogiques. En effet, du strict point de vue des principes, l'exaltation des apprentissages instrumentaux, du suivi psychologique de l'élève, du développement d'enseignements nouveaux comme celui de la technologie, ou de l'adaptation régionale du projet éducatif, représentent des conceptions scolaires en apparence progressistes. Cependant, elles ne peuvent être réellement comprises qu'au sein d'un contexte social bien précis, en l'occurrence ici, le Xème Plan, la décentralisation, la régionalisation des bassins de formation, la qualification de l'emploi, le chômage et la compétition internationale, la concurrence et l'autonomie relative des établissements scolaires. C'est donc dans un contexte de régression économique pour les salariés sur lesquels la pression du chômage est très forte, que les enseignants doivent concevoir le rôle du collège. Les collèges industriels, modernisants ou compensatoires placent leur politique sous le signe de l'utilitarisme d'une école devant participer à la gestion de la crise. Or l'utilitarisme modifie la portée du suivi de l'élève, puisque dans les faits les enfants d'ouvriers connaissent moins de passages en 4ème générale, inversement la défense de la gratuité de l'enjeu d'une formation modifie la portée de l'excellence scolaire, de l'élitisme, protégeant dans les faits, les enfants d'ouvriers d'une orientation en 4ème technologique.

Ainsi, dans l'école moyenne des années 90, l'idéologie conservatrice a dans les faits rempli un rôle plus défensif de l'égalité des chances que ne l'a fait l'idéologie réformatrice non consciente de l'enjeu social qu'elle a servi. Nous ne sommes plus en présence du débat qui opposait les modernes et les classiques à la naissance du collège unique⁷² ; après soixante dix ans de mise en oeuvre laborieuse, la presque totalité d'une génération d'enfants entre en 6ème de collège et suit une scolarité unique en 6ème et en 5ème. A ce niveau de la scolarisation, le choix qui s'impose aux professeurs n'est plus tant celui de l'élargissement de l'accès de l'école à tous, que celui de la gestion de ce public nouveau. Les données du problème sur l'égalisation des chances ont donc bougé et changent par conséquent le sens des positions des enseignants : si la défense d'un enseignement classique avait, au début du siècle, pour conséquences la conservation de deux ordres scolaires et la pérennité d'un élitisme social, aujourd'hui elle a pour conséquence l'opposition à des orientations professionnelles précoces pour les classes populaires en fin de 5ème. Pour paradoxal que cela puisse paraître, le terrain

⁷² V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Ed. Universitaires, Paris, 1990.

C. Lelièvre, *Considérations historiques*, Postface in G. Langouët, A. Léger, *Public ou Privé ?*, Ed. Publidix, 1991.

C. Nique, C. Lelièvre, *La république n'éduquera plus*, La fin du mythe Ferry, Plon, Paris, 1993.

A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968.

sur lequel se joue l'égalisation des chances au collège aujourd'hui rencontre les argumentations de l'arrière-garde d'hier, parce que, comme le notent C. Nique et C. Lelièvre : "*La question de la relation école / entreprise que Ferry avait fermée est ouverte aujourd'hui ; et c'est une des questions politiques majeures de notre temps.*"⁷³

Depuis vingt ans, les effets de ce changement ont donné leur pleine mesure et conduit à une école ségréguée, plus inégalitaire encore qu'auparavant. Le doute n'étant plus permis, une opposition franche lance un projet démocratique qui défend l'accès de tous aux savoirs de haut niveau qui sont un bien collectif et un droit individuel à l'émancipation⁷⁴. Une même école pour tous, une scolarité obligatoire de 2 à 18 ans, un enseignement unique dans un tronc commun, des établissements identiques au sein d'une carte scolaire redessinée, voilà ce qui aujourd'hui constitue le programme d'une école progressiste. Le droit de tous à une éducation de haut niveau, l'ambition culturelle sont des exigences qui s'imposent au système d'enseignement et non pas aux élèves et à leurs familles.

Au détour de ces enquêtes, des indices sérieux montrent que l'avancée du libéralisme dans l'école n'est pas pure imagination. Bien au contraire, orchestrées par les projets ainsi que par les brochures, les pratiques d'orientation témoignent des inégalités scolaires. « Il s'agit ici pour les chefs d'établissement d'agir sur les principaux leviers qui définissent pour les parents la qualité scolaire. Ainsi pour les établissements de « l'excellence scolaire » (ou qui la vise) les tactiques privilégiées consistent à renforcer la spécialisation de l'établissement dans des filières ou options à haute valeur symbolique. Ces options constituent des offres codées sur le marché scolaire dans le sens où elles permettent d'en dire long sur le public présent dans l'établissement et sur celui qui en est ainsi éliminé : classe « chinois première langue » en seconde, et plus généralement classes « internationales ». Pour les établissements qui apparaissent dans des positions plus fragiles, les tactiques peuvent être plus diverses : créations d'options plus attractives, renforcement d'un pôle sécuritaire destiné à jouer sur la qualité de l'encadrement, innovations pédagogiques... » (G. Felouzis, 2007, p. 707).

Mais surtout, il s'agit d'une situation de violence sociale exercée par le caractère propre visé dans le projet d'établissement que François Bonvin a su parfaitement décrire dès les années 1982 à travers les enjeux de la communauté éducative et de son projet dans l'enseignement catholique : « A ce titre, ils peuvent être décrits de diverses façons : soit comme de simples mots, soit comme la formule condensée d'un système de mobilisation, voire de manipulation, des agents, soit le fruit naturel de l'habitus clérical qui s'exprime spontanément dans « l'ouverture » à Dieu et aux autres. [] Ingénieux système de mobilisation des agents, surtout des enseignants ».

⁷³ C. Nique, C. Lelièvre, *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Plon, Paris, 1993. (p. 175).

⁷⁴ « Pour une grande réforme démocratique de l'école » : Appel de 50 chercheurs aux partis de gauche. Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. Démocratisation-scolaire.fr

Ainsi précurseur du projet d'établissement, le modèle de l'organisation de l'enseignement privé a été repris et largement diffusé dans le public dans une formule où l'habitus libéral remplaçait la référence religieuse, laquelle elle-même avait abandonné la référence cléricale comme le démontre l'auteur. Du privé confessionnel au privé marchand, les valeurs du système d'enseignement se sont homogénéisées en profondeur derrière l'apparence d'une diversification considérablement accrue des établissements.

Autonomie et marché scolaire

De nombreuses nouvelles études témoignent d'avancées conséquentes tant sur le plan conceptuel de la notion d'effet-établissement que sur le plan des méthodes qui offrent aujourd'hui des modélisations plus pointues que par le passé, ainsi qu'une meilleure connaissance des établissements. Les notions de marchés scolaires, de ségrégation spatiale mettent l'accent sur la concurrence entre établissements, quand d'autres approches privilégient la sociologie des curriculae.

Une situation quasi expérimentale

Nous disposons d'une deuxième étude menée sur le sujet des projets d'établissement (G. Combaz, 2007) dont tout l'intérêt réside dans l'application d'un protocole d'enquête suffisamment proche — par les items de l'analyse de contenu — pour permettre la confrontation de certains résultats avec un recul de dix ans. L'expérience de la codification multiple décrite par Dominique Merlié à propos des catégories utilisées par Alain Girard pour analyser *Le choix du conjoint* nous sert ici de point d'appui afin de confronter avec prudence deux matériels en appliquant les limites liées à deux modes d'enregistrement différents (1985).

L'exercice de la comparaison bénéficie au départ de conditions favorables. En effet, il sera d'autant moins biaisé que les objectifs de recherche sont les mêmes à savoir, articuler les échelles d'observation entre les niveaux macro et micro, articuler les approches qualitatives et quantitatives. L'ensemble des données recueillies informe à la fois l'analyse de contenu des projets d'établissement, ainsi que les opinions des chefs d'établissement. De plus, le terrain des collèges a été conservé. En revanche, la vérification d'un impact des choix déclarés dans le projet sur l'orientation scolaire des élèves ne fait pas partie des objectifs de cette étude. Les niveaux comparatifs des contenus des projets seront en outre saisis pour l'étude en question à partir du détail technique des choix pédagogiques contrairement à la classification hiérarchique des réseaux de choix qui les synthétise en cinq types de discours sociaux. Evidemment cela renvoie à deux problématiques distinctes,

l'une centrée sur le curriculum, l'autre plus occupée par la philosophie éducative malthusianiste, élitiste, conservatrice ou compensatoire qui ressort de l'ensemble des options pédagogiques et le rôle social au collège assigné par les équipes dans les établissements.

Examinons les grilles de relevés et suivons attentivement l'exposé logique de l'auteur lorsqu'il observe un lien entre un public de type ouvrier et des projets dépourvus du souci du monde du travail, ensuite que « les collèges « ouvriers » se singularisent également des autres en mettant l'accent sur les procédures d'orientation scolaire et professionnelle » (G. Combaz, 2007, p.100). Formuler de façon synthétique on obtient ceci : des collèges ouvriers se dotent de projets centrés sur l'orientation mais sans information sur le monde du travail. Dans l'annexe méthodologique, on vérifie que l'item n°6 « orientation scolaire et professionnelle » ne comporte aucun autre indice de relevé dans l'analyse de contenu, ainsi que pour l'item n°11 « ouverture sur l'extérieur » à l'intérieur duquel est répertorié l'indicateur connaissance du monde du travail.

A partir de ces outils de relevés d'enquête, le résultat est le suivant : les collèges ouvriers se dotent de projets centrés sur l'orientation, alors que les collèges bourgeois se dotent de projets informant sur le monde du travail.

Si l'on suit notre définition synthétique par projet, dès lors que tous les indicateurs d'un souci du monde du travail, incluant l'orientation scolaire et professionnelle, sont agrégés dans une même classe de projets *Industriels*, alors le résultat montre que les collèges acquis à un certain malthusianisme scolaire déploient ce discours auprès de publics à forte proportion d'enfants de cadres (Tableau en annexe). Ce qui permet dans les faits d'adresser ces messages au sein d'un même collège au public cible des classes populaires et de creuser les écarts sociaux d'orientation (Tableaux 3 et 4 du bilan scolaire). Inversement, le message est plus académique pour le type *Élitiste* lorsqu'il s'adresse à des publics à prédominance populaire.

Les résultats que nous avons obtenus en 1990 sont ainsi confirmés en 2000. Premièrement, les axes prioritaires développés dans les projets — bien que non rangés par ordre d'importance dans cette seconde étude, et non agrégés par grands ensembles significatifs d'une philosophie de l'éducation — montrent que l'orientation scolaire et professionnelle est un sujet central de la politique des collèges des années 2000, comme cela était déjà apparu clairement en 1990.

Bien entendu, aucun collège ne saurait soutenir qu'il n'assure pas ce qui définit « son cœur de métier », autrement dit les transformations pédagogiques, l'approfondissement et le renforcement des apprentissages disciplinaires, l'amélioration des performances scolaires, le souci des compétences expérimentales et des capacités de raisonnement ou bien encore la motivation des élèves. On remarquera d'ailleurs que dans notre étude, c'était bien les collèges *Modernisants ou Industriels* qui faisaient le maximum de propositions novatrices dans ce sens lesquelles étaient strictement articulées au souci de l'orientation en cycle court.

Pour clarifier la fonction de ces discours sociaux, on peut affirmer preuves à l'appui — les orientations effectives obtenues par les enfants d'ouvriers selon le projet — que les dispositifs éducatifs sont les arguments secondaires de l'objectif principal qui est de sélectionner des élèves pour la voie professionnelle. Il est même remarquable que plus l'offre éducative semble démultipliée sur tous les plans, y compris la vie extrascolaire, cas des *Modernisants* et plus les collèges se conforment aux préconisations de la loi d'orientation de 1989, et donnent de l'écho à la campagne d'information dans la profession pour accélérer le rapprochement de l'école et des besoins de l'entreprise.

Deuxièmement, le test d'une corrélation significative entre un public populaire et des projets très investis dans l'information sur le monde du travail aboutit au résultat suivant : « Les résultats révèlent que les réflexions et les actions menées autour du monde du travail sont avant tout le fait des établissements les plus « favorisés » (avec 30% contre 15,8% pour l'ensemble des collèges). Et à l'inverse, les collèges « défavorisés » et les collèges de type « ouvriers » font partie de ceux qui sont les moins mobilisés sur ce thème (avec respectivement 13,3% et 10%) » (G. Combaz, 2007, p.106).

Ceci corrobore nos résultats⁷⁵ à propos des projets *Elitistes* centrés sur l'acquisition des savoirs mais se distinguant absolument par l'absence systématique de tout dispositif ayant trait au monde du travail et déployés par des collèges scolarisant plus d'enfants d'ouvriers, d'enfants d'origine étrangère et d'élèves de niveau « très faible » aux évaluations de fin d'élémentaire (Tableau en annexe). « Ainsi contre toute attente stéréotypée, le discours élitiste ou conservateur n'est pas tenu en priorité à des publics favorisés, montrant ainsi toute l'originalité de la fonction propre du projet » (S. Devineau p. 129).

Des résultats encore confirmés pour les projets *Modernisants* ou *Industriels* très mobilisés par le souci de l'entreprise et l'information sur le monde du travail, et qui concernent des collèges scolarisant plus que les précédents des enfants de cadres, de bon niveau et peu d'enfants d'origine étrangère. « Si l'on regroupe les catégories les plus proches socialement, les collèges dont le projet est soit *Industriel* soit *Modernisant* ou encore *compensatoire* apparaissent comme ayant le public le plus favorisé avec 39% et 38% d'enfants de cadres supérieurs et moyens » (S. Devineau, p. 129).

L'autonomie des établissements scolaires observée à travers leurs projets conduit l'auteur à conclure : « les orientations des projets d'établissement confortent plutôt un fonctionnement très inégalitaire du système éducatif »

⁷⁵ Dans la recherche de choix pédagogiques significativement corrélés en réseaux manifestes de valeurs cohérentes, la variable « type sociologique de public des collèges » n'était pas apparue comme structurante des types de discours de manière stable selon les différentes partitions (AFC n°1, AFC n°2 p. 90 et 93). Ce qui a valu que l'on écrive qu'il n'y avait pas de lien direct entre le type de public scolaire et les orientations éducatives proposées dans les projets. Néanmoins, il serait excessif de conclure à l'absence totale de liens, ce que les tris croisés montrent d'ailleurs (Tableaux 32, 33, 34, p. 130 et 131) : S. Devineau, Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours, PUF, 1998.

(G. Combaz, 2007, p. 109). Ce point va dans le même sens que nos propres conclusions, cependant nous ajoutons deux éléments supplémentaires d'analyse, la notion de volontarisme pédagogique en vue de se conformer à l'esprit de la loi d'orientation de 1989, et la mesure d'un effet sur le déroulement des scolarités des élèves. En effet, ceci est vrai pour l'ensemble des collèges très impliqués dans la réforme, laquelle n'est pas un simple cadre à l'action collective, elle donne un cap philosophique à l'éducation : *préparer très tôt des salariés pour l'entreprise*. De sorte que, seuls les collèges très volontaristes pour la réalisation de cette nouvelle politique scolaire confortent le fonctionnement inégalitaire du système éducatif. En conséquence de quoi, *relativement* à ceux-ci, tous les autres évitent au moins d'aggraver les mécanismes inégalitaires, et parmi eux les moins discriminants pour les enfants d'ouvriers sont les *Elitistes* au sens académique de la norme scolaire gratuite : former des citoyens cultivés (S. Devineau, Chapitre « Un discours de classe », 123–144).

Une lecture raisonnable des deux études, respectueuse des spécificités malgré une grande similarité, permet donc de conclure à la confirmation des résultats, à laquelle il faudrait rajouter l'étude pionnière des projets de ZEP réalisée par Viviane Isambert–Jamati (1990).

Le marché scolaire

Durant cette période, l'explication de l'échec scolaire va connaître un nouvel infléchissement, on relève en effet que l'expression « handicap socioculturel » apparue dans les années 1960 et très présente dans les années 1980 tend nettement à régresser vers 2010, alors qu'à partir des années 1990 l'expression « effet établissement » va connaître un très fort développement Graphique d'analyses des titres de publications : googleLabs) L'évaluation scolaire, l'autonomie des établissements deviennent des facteurs importants du débat sur l'orientation scolaire dans laquelle le projet professionnel n'est pas le moindre parmi les nouvelles priorités du système de formation.

Ceci illustre le changement dans la manière de penser l'école désormais comprise comme la somme de ses unités d'accueil des élèves plutôt qu'à travers une institution dont les programmes nationaux visent une unité de service rendu à l'ensemble des élèves. Ainsi, l'échec scolaire dans les parcours d'une génération d'élèves croise-t-il un intérêt croissant pour l'établissement et son efficacité. Selon la même chronologie, et dans les mêmes proportions les citations du projet professionnel empruntent des courbes identiques. Surtout, le dénombrement des publications figure la régression du thème de l'orientation scolaire au profit de l'essor de celui d'effet-établissement, chose que l'on doit entendre de plusieurs façons. Les problématiques de l'école suivent les changements institutionnels qui affectent le système éducatif aux fins de les analyser à la fois sous l'angle expert et dans un sens critique. A propos de cette dernière perspective le

plus souvent propre à la sociologie critique, la lecture d'un certain nombre des ouvrages répertoriés dans cette base sous ces mots clés montre qu'il y est toujours question d'orientation scolaire, étalon de la mesure des inégalités à l'école. L'information scientifique ne perd rien, en revanche le débat social structure de fait un univers idéologique où l'inégalité d'orientation scolaire n'a plus le statut de problème général posé dans une communauté de destins. Les parents, les élèves, les éducateurs, les élus, tous sont poussés à territorialiser le problème selon des périmètres variables, mais qui ont en commun de se référer très peu au cadre national, ce qu'André Robert signalait comme « localisation des politiques éducatives » (1993) ou Bernard Charlot comme territorialisation (1997).

Au démarrage de la réforme des projets d'établissement, les acteurs du système éducatif ont bénéficié de plus de marges d'expression pour choisir une politique pour plusieurs raisons. Les plans d'information et de formation académique n'avaient encore touché qu'une minorité d'équipes éducatives, par ailleurs les directives étaient encore relativement à construire. Ensuite, et c'est sans doute l'essentiel, le contexte politique et économique était radicalement différent dans le sens où l'éducation nationale n'était pas soumise aux réductions des postes d'enseignants, de surveillants, ou de conseillers d'orientation. Au fil du temps, le type de recrutement des équipes de direction d'établissement s'est modifié en accueillant plus d'anciens conseillers principaux d'éducation⁷⁶, tandis que les métiers de l'encadrement des établissements scolaires faisaient l'objet d'une redéfinition repérable dans toute une série de publications institutionnelles ou dans le champ des sciences de l'éducation. Le phénomène de ségrégation urbaine se manifeste plus crûment, imposant sa logique à l'école. L'originalité de l'étude de l'école dans la ville menée par Marco Oberti (2007) consiste à introduire dans l'analyse le rôle structurant des ségrégations joué par la grande bourgeoisie, plutôt que de circonscrire l'interprétation aux écoles populaires d'une part,

⁷⁶ Agnès Pelage : « En menant recherches et enquêtes de terrain pour préparer ma thèse dans les années 1990, j'ai constaté que les personnels de direction étaient majoritairement d'anciens PEGC (Professeurs d'Enseignement Général de Collège), PLP (Professeurs de Lycée Professionnel) ou instituteurs passés au collège ; bref qu'ils avaient fait partie des enseignants du secondaire les moins gradés ou, s'agissant des CPE, de ceux qui avaient le moins de perspectives de carrières – puisqu'il n'existe pas d'agrégation pour ce dernier corps. Diriger un établissement scolaire quand on est peu diplômé est extrêmement valorisant et permet d'obtenir une certaine reconnaissance. L'institution se devait cependant de recruter des personnels qui tenaient la route. Elle s'est donc efforcée de refaçonner le modèle professionnel des chefs d'établissement, en créant le statut de « *personnel de direction d'EPL* » en 1988 et en modifiant le concours. Les épreuves écrites ont vite été abandonnées, faute de candidats capables de répondre à leurs exigences. Mais le concours a été transformé de façon à créer un corps spécifique autonome pour diriger des établissements spécifiques de façon autonome », Entretien, Maison de l'enseignant,

<http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=16&id=144>

Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction, thèse de doctorat de sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin, 1996.

et d'autre part aux stratégies d'évitement des classes moyennes. La théorie sociale se réclame explicitement de celle de M. et M. Pinçon-Charlot (2003) dont les études de la grande bourgeoisie permettent de couvrir l'ensemble du spectre sociologique trop souvent tronqué. Eclairant le débat à propos de la dérégulation ou de l'abandon de la carte scolaire, il conclut ceci : « L'idée que les attentes scolaires étant socialement différenciées conduisent à développer d'un côté, une offre d'excellence dans les beaux quartiers, et de l'autre une offre minimale dans les quartiers populaires semble être relayée jusqu'au plus haut niveau de l'Education Nationale ». ⁷⁷ Plus loin, il interroge : « Qui souhaite la mixité sociale et scolaire. On serait tenté de dire pas les classes supérieures qui, à l'entre soi résidentiel, superposent un entre soi scolaire encore plus sélectif. La réponse est beaucoup plus complexe pour les classes moyennes et renvoie à des questions de définition et de positions dans la ville. Enfin, il resterait à poser la question aux catégories populaires elles-mêmes, dont les chercheurs (M.-H. Bacqué et J.-P. Lévy, 1998, R. Epstein, T. Kirszbaum, 2003), de plus en plus nombreux, nous disent qu'elles n'ont pas intérêt à la mixité sociales » ⁷⁸. Et il est vrai que les résultats d'enquêtes rassemblés ici convergent tous vers cette interrogation, puisque dans les collèges mixtes avec une proportion moyenne d'enfants d'ouvriers, les inégalités d'orientation scolaires sont creusées.

La conséquence d'une situation de concurrence entre les établissements dans un espace de quasi marché scolaire est une segmentation accrue de l'offre : « Si l'on se centre sur des espaces plus restreints, incluant trois ou quatre établissements en concurrence directe, on observe alors des contrastes très forts entre le public des secteurs et celui des collèges : dans les cas les plus extrêmes, la proportion d'élèves allochtones est multipliée par 1,5 à 2,5 dans le collège par rapport au secteur, les transformant en établissements de relégation » (G. Felouzis, 2007).

Danièle Trancart étudie l'évolution des disparités entre les collèges publics entre 1980 et 1990, 1993-1994 et 1996-1997 à partir d'importantes bases de données de la DEP. Le constat est sans appel, les disparités se sont accrues au long de cette période. Sous l'angle des publics scolaires, les contrastes sont plus forts (D. Trancart, 1998).

En somme, alors que les projets des établissements des années 1991-1992-1993 pouvaient encore s'appuyer sur des dotations au moins stables, dix ans plus tard ils ne peuvent plus ignorer la contrainte budgétaire forte dans le sens de restrictions. Dans ce nouveau paysage social, il est probable que les collèges qui hier encore s'accrochaient à une définition académique du rôle du collège aient été contraints d'intégrer l'orientation et le monde du travail dans leurs projets récents. Cette contrainte s'exerçant certainement avec plus de force que les publics sont populaires, que les académies et les régions sont plus périphériques.

⁷⁷ Marco Oberti, « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », texte de la communication au séminaire du GRIS, 10 mars 2008, Université de Rouen, p. 21.

⁷⁸ Marco Oberti, *op. cit.*, p. 23.

L'étude de l'impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs a été réalisée dans les pays de l'ouest européen par Nico Hirtt en 2007. A partir de l'enquête PISA, « les résultats mettent en évidence une très forte corrélation positive entre le degré de reproduction sociale des systèmes d'enseignement sur la base d'un quasi-marché. Elle montre également combien la combinaison du libre choix et de procédures de sélection/ orientations précoces nuit à l'équité »⁷⁹. En appliquant plusieurs modèles statistiques de régressions, l'auteur démontre dans un graphique que les systèmes fortement ségrégués par la grande liberté de choix et une sélection précoce (Belgique, Allemagne), s'opposent nettement à des systèmes fondés sur l'école commune (Finlande, Norvège). La France occupe une position intermédiaire entre ces deux pôles. Surtout il a calculé : « que si la France devait non seulement supprimer, mais en outre, ramener le premier palier d'orientation de 14 ans à 12 ans, alors son indice d'école commune passerait brutalement de 0,61 à 0,30. En suivant la droite de régression du graphique [...] cela tendrait à rapprocher l'indice de détermination sociale (donc de degré d'inégalité sociale) français du niveau de l'Allemagne et de la Belgique »⁸⁰.

La dérégulation de l'offre scolaire est également étayée par l'analyse des pratiques de l'évitement scolaire dans un ouvrage récemment paru. Franck Poupeau (2008) démontre à partir d'observations socio-spatiales comment le libre choix n'est qu'un leurre pour la majorité des familles. « Mettre son enfant dans une *bonne école* requiert des parents un véritable sens du placement ». Il propose par exemple de considérer la mobilité comme un capital social : « Les élèves en situation d'évitement se trouvent dans les collèges privés de Neuilly et les établissements publics de Neuilly et Levallois, tandis que les élèves respectant le plus la sectorisation se retrouvent dans les collèges de Clichy. « Alors que les familles du premier groupe privilégient l'image de l'établissement et les perspectives lointaines de scolarisation, les autres privilégient les conditions matérielles de scolarisation (équipement, taille des classes) et les critères strictement scolaires (classes de niveau, résultats aux examens » (p. 99). Une des originalités de l'analyse consiste à tester l'importance des caractéristiques territoriales où peuvent plus ou moins s'exercer les atouts liés aux caractéristiques sociales. Ses résultats sont édifiants: « Au bout du compte, plus on intègre de variables spatiales, plus on révèle l'importance des variables sociales » (p. 156). A partir de ces données très pointues on comprend parfaitement que le souci de l'image de l'établissement est un raisonnement propre aux classes très favorisées, mais qu'il va être proposé aux classes moyennes sous l'argument du libre choix comme réponse individuelle à la situation de ségrégation scolaire et urbaine. En-dehors des établissements très recherchés inaccessibles et donc hors du champ concurrentiel comme le sont ceux très rejetés, il incombe

⁷⁹ Nico Hirtt, « Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens », Appel pour une école démocratique, Bruxelles, 2007. APED : www.skolo.org, p. 1.

⁸⁰ Nico Hirtt, *op. cit.* p. 10.

alors aux autres de contenir les stratégies d'évitement des familles pour les uns, ou de les utiliser comme arme de recrutement pour les autres.

Une leçon de chose nous est offerte également par le segment supérieur du système éducatif, qui constitue à lui seul un véritable laboratoire de l'expérience entrepreneuriale dans un monde de culture académique. L'histoire de cet espace professionnel, avec le statut à part de l'université dans ses relations de relative indépendance au ministère, a très peu en commun avec le contrôle administratif exercé par les rectorats et les inspections académiques sur les 1^{er} et 2nd degrés. Toutefois à une échelle sans commune mesure avec ce qui a été décrit pour les collèges ou les lycées, les universités éprouvent le passage de la culture gratuite à la culture marchande.

Les années 2010-2011, peuvent servir de bornes initiales d'observation avec un recul d'une vingtaine d'années pour saisir les mots clés de l'éducation libérale. Désormais, se représenter l'université consiste à intégrer tout un lexique dont les éléments principaux sont : autonomie, responsabilité, gestion, projet d'établissement, évaluation, rapprochement avec l'entreprise, développement de l'offre de formation en masters professionnels, orientation professionnelle des étudiants, ce que Georges Felouzis qualifie de « Mondes incertains » (2008). Des préoccupations nouvelles prennent une importance inégalée, ainsi en est-il de la visibilité, qui est une autre manière de désigner la recherche d'une image de marque. La notoriété de certains travaux de chercheurs, ou la réputation de formations doctorales de l'âge classique, semblent ne plus suffire dans le paysage concurrentiel étendu à l'échelle internationale. Après le lycée de masse des années 80 l'université de masse des années 2000 doit produire les maquettes de formation, dans lesquelles se jouent les inégalités sociales de réussite entre étudiants. Il y a donc, sur ce terrain, un immense chantier de recherches qui s'ouvre, en particulier à travers la comparaison des carrières des étudiants à niveau d'excellence égal à l'issue du lycée selon les types d'orientation des établissements supérieurs. Etant donnée la forte contrainte qui s'exerce sur l'ensemble des établissements, la disparité très forte préexistante entre les grandes universités parisiennes dépositaires d'un héritage prestigieux, et les plus petites universités de province souvent très récentes, une des questions qui se pose consiste à savoir si certaines petites unités poursuivront un projet scientifique exigeant, et dans quelle proportion par rapport à celles qui se spécialiseront dans la professionnalisation au niveau master en réponse aux besoins des bassins d'emplois ?

Christian Laval propose de rapprocher la construction des figures du consommateur d'école, du chef d'établissement manager, du marché des savoirs dans un plan d'ensemble de privatisation de l'école (2004) : « Ce n'est pas la société qui garantit à tous ses membres un droit à la culture, ce sont les individus qui doivent capitaliser des ressources privées dont la société garantira le rendement. Cette privatisation est un phénomène qui touche aussi bien le sens du savoir, les institutions censées transmettre les valeurs et les connaissances, que le lien social lui-même » (p. 7 et 8).

Interrogeant les bénéficiaires de la démocratisation, Eric Maurin examine *La nouvelle question scolaire* par un bilan international sur la longue durée. Le modèle de l'analyse économique traite de solides et nombreuses bases de données permettant des comparaisons très éclairantes. L'autonomie des établissements et le libre choix des parents n'a nulle part fait la preuve de son efficacité, en revanche l'exemple de la politique la plus radicale mise en œuvre en 1981 dans le Chili de Pinochet démontre que le changement a modifié la part du secteur public en regard de celle occupée par le secteur privé dans l'offre éducative : « En quelques années, le nombre d'écoles privées est quasiment multiplié par deux (passant de 1500 à près de 3000), et la proportion d'enfants chiliens scolarisés dans le privé passe de 20% à 40% » (p.222).

Toujours en termes d'efficacité économique, à la lumière des dernières analyses de l'enquête PISA, Christian Baudelot et Roger Estabiet démontrent les contre performances de l'élitisme républicain français : l'hyper sélection dès le collège amenuise le potentiel d'élèves très forts dans les matières scientifiques. « Les efforts pour doter tous les élèves d'une formation minimale de grande qualité conditionnent le nombre et le niveau des meilleurs » (p.41). En revanche, l'idée faisant reposer sur la seule autonomie de l'école les disparités de résultats est mensongère, en effet une corrélation nette est établie entre un niveau faible d'inégalités sociales dans le pays et un système scolaire performant. Ensuite l'exemple en Pologne de repousser d'un an un palier d'orientation a diminué l'effet établissement (p. 54 et 55). Alors que les écarts entre les établissements tendent à se creuser par des politiques d'options concurrentielles, de sélection par les redoublements et les groupes de niveaux.

L'ensemble des connaissances constituées montrent dans tous les cas qu'il n'y a pas de *consommateurs* d'école et que ce sont les établissements qui sont en situation de *faire leur marché*. Ainsi, les réunions de parents d'élèves des classes de troisième de collège couronnent un programme annuel d'information, de journées portes ouvertes dans les lycées et de stages en entreprises. Lors d'une de ces réunions, un parent demande la parole : « Cela fait deux heures que vous nous parlez des classes d'excellence, des bac à option. Que faites-vous des élèves normaux ? »⁸¹.

L'apport de la sociologie du travail

L'apport de la sociologie des organisations permet d'aborder tout ce qui est renégocié de la norme institutionnelle à l'échelle de l'établissement. La sociologie des groupes professionnels a renouvelé dans la période récente l'analyse des changements qui s'opèrent dans les établissements scolaires. Les travaux d'Agnès Pélagie (1998, 2002, 2003), ainsi que ceux d'Anne Barrère (2006) permettent, entre autre, de vérifier deux aspects que nous

⁸¹ Observation réalisée dans le bassin d'éducation de Caen (BEC), 2011.

avons signalés, à savoir *la culture volontariste de management* dans la transformation de l'école, et le rôle du *projet d'établissement* comme pièce maîtresse pour superposer la figure légitime du chef d'établissement pédagogue, à celle de manager, elle non légitime dans la tradition enseignante. « La transformation me semble être au cœur de l'identité des personnels de direction. Par exemple, la mobilité qu'on exige d'eux permet de construire une dynamique de transformation. Les chefs d'établissement sont encouragés à demander leur mutation après 7 ans passés sur le même lieu d'exercice professionnel et ont l'obligation de le quitter au bout de 9 ans. L'institution les encourage énormément à aller de l'avant, à monter des projets, à innover, à avoir le courage d'évaluer les personnels, de transformer. Les jeunes professeurs, comme l'a montré l'enquête de Patrick Rayou et Agnès Van Zanten (4), sont très réceptifs au discours volontariste du chef d'établissement, en particulier dans les EPLE dits difficiles, même si des tensions peuvent s'installer, à terme, entre la direction et les équipes enseignantes, au nom de l'autonomie des uns et des autres. Cette figure du « *chef d'établissement pédagogue* » n'est que le prolongement d'un autre modèle, auquel elle s'est superposée, celui du « *manager* ». Car ce faisant les chefs d'établissement n'ont cessé d'indiquer que toute leur action est pédagogique. Le discours du management s'est diffusé et normalisé dans l'Éducation nationale mais aussi dans toute la fonction publique qu'il régit à présent. Pour se l'approprier, des étapes ont dû être franchies. Aujourd'hui, certains personnels de direction le maîtrisent, d'autres non. Certains vivent comme une contrainte le fait de devoir utiliser les outils du management, d'autres les considèrent comme une ressource. Le projet d'établissement, par exemple, peut être perçu soit comme une coquille vide, soit comme un instrument de travail pertinent. Dans de nombreux établissements dits « *difficiles* », en raison des faibles résultats obtenus par les élèves et/ou du public scolaire composite, il fait l'objet d'un formidable déploiement d'initiatives : banalisation de journées de concertation pour le mettre en place, ateliers pour le nourrir, préparation d'actions diverses... Le résultat est-il probant pour autant ? Rien n'est si sûr, et il est souvent malaisé d'évaluer les effets d'un tel déploiement sur la réussite des élèves... Le projet d'établissement n'en demeure pas moins un des dispositifs managériaux que doivent s'approprier les personnels de direction d'EPLE.. On assiste ainsi à une uniformisation de leurs pratiques, même si chaque chef d'établissement a le sentiment de fonctionner de manière « *atypique* ». Leur activité est ponctuée de réunions (conseils d'administration, conseils d'enseignement...), de bilans, d'enquêtes et de statistiques fondées sur des IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Établissements du Second degré, dont les nouvelles générations se sont véritablement emparées), toutes pratiques issues du management », (A. Pélage, 2005).

La figure du manager d'établissement

La nouvelle figure professionnelle du *Manager de la République* selon la formule d'Anne Barrère permet de comprendre l'établissement à travers des acteurs centraux de cette évolution : « Moderniser, manager au mieux son établissement, cela peut être alors protéger certaines parties du public et non d'autres, ou accepter des élèves en dérogation qui manqueront au collègue voisin plus en difficulté... Les chefs d'établissement se réclamant malgré tout de l'égalité des chances et de la mixité sociale, sont amenés à faire des arbitrages plus ou moins faciles au quotidien, et à la limite plus facile d'ailleurs dans les établissements difficiles ou de relégation. Quand on dirige un collège REP, il s'agit souvent de se battre contre une disqualification, de chercher plus de mixité sociale dans l'intérêt même des plus faibles. Les nouveaux modes d'action – travail en équipe, inquiétude pour les résultats et l'image– peuvent trouver dans cette lutte un point d'ancrage, une légitimité. Bref, il y est plus facile d'être républicain... Aura-t-on toujours besoin de patrons, de chefs de service, de responsables d'associations ? Mais c'est vrai qu'on peut considérer aussi que l'école pourrait aussi porter des formes plus utopiques d'organisation... Marie-Laure Viaud, qui a étudié des formes d'établissements alternatifs autogérés montre que les équipes enseignantes le payent aussi par des conflits souvent très intenses, en particulier entre membres fondateurs du projet de l'école, et membres récents... » (2006)⁸².

La sociologie du travail nous apporte bien d'autres enseignements, tant il serait préjudiciable d'enfermer la question scolaire dans un giron fictif de l'éducation. Les changements dans l'organisation scolaire sont observés et décrits dans tous les domaines du monde du travail, et tracent de nombreuses perspectives de recherches. La formalisation des discours étudiée par Josiane Boutet (1995) en constitue une des pistes. Par exemple, on citera ici la réflexion de Frederik Milspelblom Beyer à propos des orientations de travail dans l'activité d'encadrement (2005). L'observation de l'activité concrète du travail de chefs de projet, le management, autour des démarches qualifiées dans de grandes entreprises, met l'accent sur les manières de parler et de faire politiquement orientées. L'analyse des langages techniques spécialisés, « les parlers de métier » et le langage managérial est d'autant plus fructueuse qu'elle permet d'aborder la conflictualité à travers les jargons professionnels. Un autre exemple des pistes prometteuses peut-être donné par l'étude de la doctrine du management réalisée dans une régie municipale d'assainissement : « derrière son apparente neutralité et sa vocation instrumentale, la démarche qualité mise en œuvre à Aquacité produit des effets de régulation qui transforment profondément les relations de travail » (V. Waechter-Larrondo, 2005).

⁸² « Les chefs d'établissement face à l'autonomie des établissements », Entretien au café pédagogique : toute l'actualité pédagogique sur internet

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2006>

La compréhension de la nature des relations hiérarchiques, à travers notamment la description statistique des formes d'autonomie et de contrôle dans les organisations de travail, permet de décrire une division du travail d'encadrement (L. Wolff L. 2005). Différents profils de salariés occupent des responsabilités d'encadrement très différentes. Ainsi, « plus on descend cette hiérarchie, plus les responsabilités deviennent purement hiérarchiques, c'est-à-dire purement de l'ordre de la supervision du travail des subordonnés » (p. 316). L'intérêt de cette typologie établie dans le secteur des entreprises (troisième enquête européenne sur les conditions de travail, 2000) consiste pour le système éducatif à estimer le rôle réel qu'occupera la tâche proprement hiérarchique au sein des dispositifs d'encadrement et de contrôle dévolue au chef d'établissement. Se pose notamment dans les équipes éducatives la question de la collégialité.

D'une autre façon, la rationalisation productive et les changements que cela implique dans le rapport au travail est une question majeure pour le système éducatif fortement structuré autour d'une éthique professionnelle de la vocation, du devoir citoyen et de l'engagement dans une mission d'intérêt général. Un éclairage très intéressant nous est donné par l'étude des effets de la mise en œuvre de la politique d'amélioration de la qualité dans les établissements de santé (F. Douguet, J. Munoz, 2005). En démontrant que « la qualité est une vision indigène profondément ancrée dans l'activité de travail », on repère mieux le hiatus qui s'installe entre les critères de l'ANAES (agence nationale de l'accréditation et de l'évaluation en santé) et les critères en usage chez les personnels soignants chez qui la maîtrise technique est ainsi toujours associée à « l'épaisseur » de la relation de soins. L'impact des changements organisationnels met en lumière également des variations selon la proximité initiale de l'établissement aux nouveaux critères, ainsi que selon les modes de régulation collectifs ou plutôt individuels.

L'aspect qui méritera sans doute d'être observé dans ce passage à de nouveaux modes d'organisation concerne l'adaptation des salariés en milieu de carrières. En effet, alors qu'ils ont été socialisés dans des modèles où le rapport au travail chez les enseignants était réglé par des références à la qualité académique, laquelle primait y compris parmi les personnels non professeurs, il fait peu de doute qu'une forte acculturation est nécessaire devant les critères du management d'établissement. Marc Uhalde (2005) recense dans quatre entreprises un processus de bouleversement psychologique et cognitif. Les incertitudes identitaires créent de nouveaux clivages et participent au mouvement de désordre, que la résistance autour des identités de métiers tentent de contrer.

Sur le plan de la recherche, les connaissances constituées à propos des établissements scolaires sont maintenant nombreuses et sont des ressources indispensables à la compréhension des disparités de l'offre scolaire. Ensuite, l'ensemble de ces recherches, tout en validant toujours la théorie de la reproduction, montrent tout ce qui relève de l'action collective dans une production sociale innovante. Les programmes de recherche à venir devront certainement mettre l'accent sur les interactions entre les responsables locaux, élus, chargés de missions éducatives et chefs d'établissements. Les nouvelles problématiques de la négociation et de l'intervention dans les

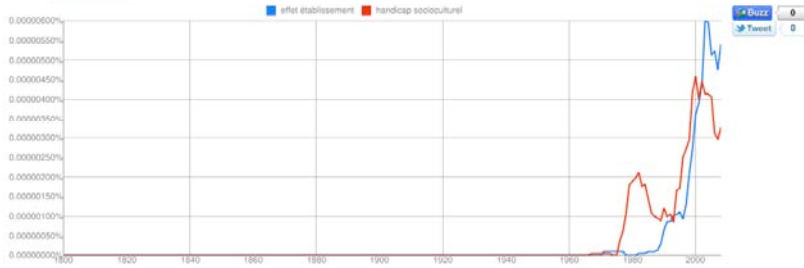
territoires, région, départements, communes, villes, deviennent à notre sens indispensables à l'analyse des disparités scolaires telles qu'elles se sont restructurées autour des capacités volontaristes de quelques acteurs. Si des enquêtes auprès des chefs d'établissements ont été menées dès la mise en place des projets dans les collèges et les lycées (S. Devineau, 1995), complétées par des enquêtes de la DEP (1992, 1995), on attend évidemment beaucoup de la poursuite des études programmées par les sociologues (M. Cacouault, G. Combaz, 2007 ; A. Pélage et DEP, 2005, A. Barrère, 2010). De même les travaux entrepris par Agnès Pelage constituent une source indispensable pour comprendre le fonctionnement actuel des établissements.

Sur le plan de l'apport au débat social, les problématiques nouvelles, en mettant l'accent sur l'établissement, la ségrégation territoriale, le marché scolaire ont permis de recentrer les systèmes explicatifs des inégalités scolaires au sein des rapports de domination et de pouvoirs. La politique publique d'éducation s'en trouve ainsi beaucoup plus clairement posée et affranchit le débat des explications par le handicap socioculturel des élèves. Désormais, le territoire, la zone d'éducation, le quartier, l'établissement en endossant les caractéristiques de leurs publics, obligent à retourner le raisonnement vers la structure sociale et politique à l'origine des mécanismes inégalitaires majeurs, avec un écho inédit à *L'école capitaliste en France* de Christian Baudelot et Roger Establet (1971), aux *Destins ouvriers* de Jean-Pierre Terrail (1990). Une des conséquences, et non des moindres, s'éprouve sur le terrain des écoles où la perception des inégalités de réussite scolaires des élèves est devenue dans les conversations des enseignants beaucoup plus tournée vers la structure sociale au cours des deux dernières années. Egalement, les étudiants préparant les concours de l'enseignement, ont une conscience plus aigüe du fonctionnement du marché du travail et de ce qu'ils analysent comme une injustice sociale.

L'emprise de la théorie néolibérale est battue en brèche par la preuve de l'inefficacité de la mise en concurrence des établissements scolaires, d'une formation scientifique des élèves moins performante, et de la pratique des redoublements contre productive (C. Baudelot, R. Establet, 2009). La violence sociale faite aux élèves et à leurs familles, la violence institutionnelle qui conduit à la déscolarisation (N. Ramognino, 2004), aux différents types de décrochages (S. Bonnéry, 2004) tout cela rétablit le schéma explicatif sur ses bases collectives. L'élève redevient le sujet envers lequel la société a tous les devoirs et l'entière responsabilité des mécanismes collectifs de la fabrication de l'échec scolaire (D. Frandji, P. Vergès, 1998, 2004). Les dominés n'ont plus à porter la culpabilité d'être les inadaptés d'une norme dont ils ne possèdent pas les clés, ni d'être les perdants malchanceux d'un système de récompenses aux plus méritants.

Google labs Books Ngram Viewer

Graph these case-sensitive comma-separated phrases: effet établissement,handicap socioculturel
 between 1800 and 2008 from the corpus [French] with smoothing of [3].



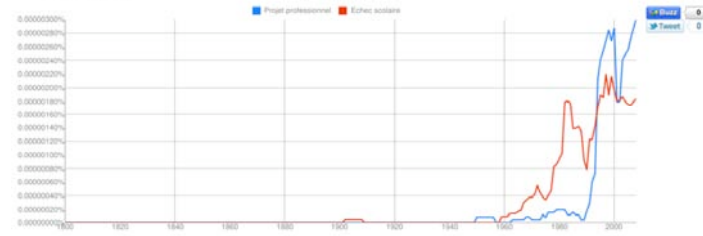
Search in Google Books:

1800 - 1983	1984 - 2005	2006	2007 - 2008	2009 - 2008	effet établissement
1800 - 1981	1982 - 2001	2002	2003 - 2006	2007 - 2008	handicap socioculturel

Run your own experiment! Raw data is available for download [here](#).

Google labs Books Ngram Viewer

Graph these case-sensitive comma-separated phrases: Projet professionnel,Echec scolaire
 between 1800 and 2008 from the corpus [French] with smoothing of [3].



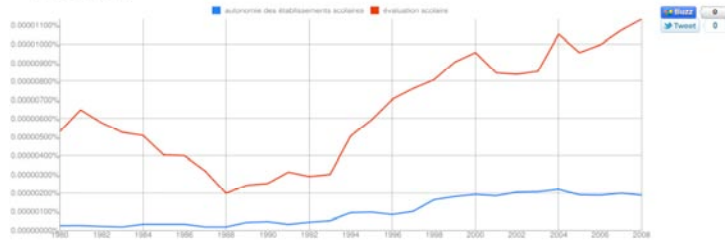
Search in Google Books:

1800 - 1992	1994 - 2005	2006	2007 - 2008	2009 - 2008	Projet professionnel
1800 - 1976	1977 - 1998	1999 - 2000	2001 - 2005	2007 - 2008	Echec scolaire

Run your own experiment! Raw data is available for download [here](#).

Google labs Books Ngram Viewer

Graph these case-sensitive comma-separated phrases: autonomie des établissements scolaires,évaluation scolaire
 between 1980 and 2008 from the corpus [French] with smoothing of [3].

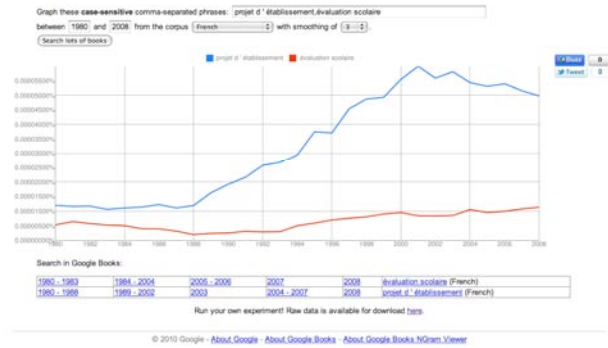


Search in Google Books:

1980 - 1983	1984 - 2004	2005 - 2008	2007	2008	évaluation scolaire (French)
1980 - 1991	1992 - 2003	2004	2005 - 2007	2008	autonomie des établissements scolaires (French)

Run your own experiment! Raw data is available for download [here](#).

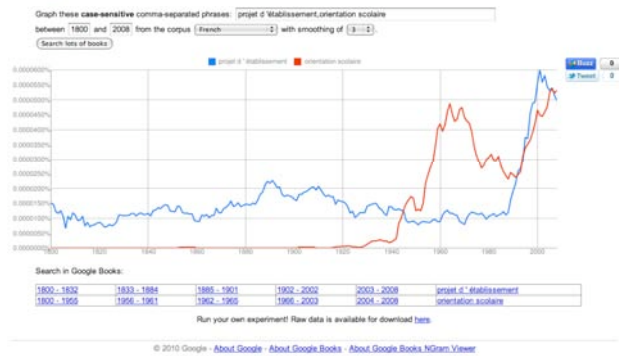
Google labs Books Ngram Viewer



Google labs Books Ngram Viewer



Google labs Books Ngram Viewer



Google labs Books Ngram Viewer

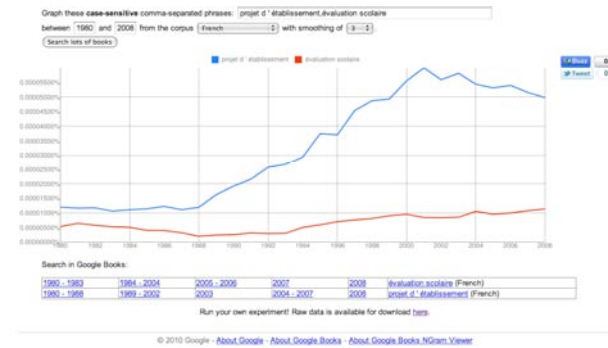


TABLEAU 1 : BILAN SCOLAIRE À L'ENTRÉE EN 4ÈME SELON L'IMPLICATION DES PROJETS⁸³.

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
Très impliqué	23%	17%	60%	77%	2303
Peu impliqué	22%	14%	64%	78%	3462
ensemble	23%	15%	62%	77%	5765
effectif	1301	884	3580	4464	

**Note de lecture : résultats de la cohorte d'élèves suivis pendant trois ans. Echec = non passage en 4^{ème} générale ; Réussite mitigée = passage en 4^{ème} générale après redoublement, ou avec une année de retard due au passage dans une classe aménagée d'un cycle en trois ans, ou orientation en 4^{ème} technologique ; Réussite = passage en 4^{ème} générale. L'ensemble « très impliqué dans la réforme » regroupe les projets « industriels », « modernisants ». L'ensemble « peu impliqué dans la réforme » regroupe les projets « élitistes », « conservateurs » et « compensatoires ».*

**L'ensemble peu impliqué (soit les classiques) fait plus réussir les élèves et mieux avec plus de passages en 4^{ème} générale sans retard.*

TABLEAU 2 : BILAN SCOLAIRE SELON LE TYPE DE PROJET.

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	24%	15%	61%	76%	618
conservateur	21%	16,5%	62,5%	79%	862
élitiste	23%	13%	65%	77%	1982
industriel	24%	16%	60%	76%	991
modernisant	22%	18%	60%	78%	1312
ensemble	23%	15%	62%	77%	5765
effectif	1301	884	3580	4464	

**Le plus de refus de passage en 4^{ème} générale s'observe chez les « industriels », de passages avec retard chez les « modernisants », de passages sans retard chez les « élitistes » et le plus de passages avec retard chez les « modernisants ».*

TABLEAU 3 : RÉUSSITE DES ENFANTS D'OUVRIERS SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	30%	16%	54%	70%	197
conservateur	31%	15%	54%	69%	243
élitiste	29%	14%	57%	71%	679
industriel	32%	20%	47%	67%	314
modernisant	33%	24%	43%	67%	420
ensemble	31%	18%	51%	69%	1853
effectif	569	332	952	1284	

**Pour les enfants d'ouvriers, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale et de passages avec retard s'observe chez les « modernisants », de passages sans retard chez les « élitistes » qui enregistrent aussi plus de passages avec retard.*

⁸³ Tableaux extraits des annexes de l'analyse statistique du suivi de la cohorte de 6570 élèves de la sortie de l'élémentaire au passage en 4^{ème}, Enquête de la DEP sur les cycles aménagés, Thèse de doctorat, Paris V, 1994.

TABLEAU 4 : RÉUSSITE DES ENFANTS DE CADRES SUPÉRIEURS SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	11%	9%	80%	89%	46
conservateur	1%	12%	86%	98%	73
élitiste	9%	7%	84%	91%	172
industriel	4%	5%	91%	96%	113
modernisant	7%	7%	85%	92%	164
ensemble	7%	7%	86%	93%	568
effectif	38	43	487	536	

*Pour les enfants de cadres supérieurs, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale s'observe chez les « compensatoires », de passages avec retard chez les « conservateurs », de passages sans retard chez les « industriels ».

TABLEAU 18 : L'ORIENTATION EN 4ÈME, DES ÉLÈVES D'ÂGE "NORMAL", DE NIVEAU MOYEN EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN DEUX ANS).

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redoublement	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
compensatoire	79%	4%	16%	1%	100% 70
conservateur	77%	2%	21%	0%	100% 98
élitiste	77%	0%	22%	1%	100% 251
industriel	74%	1%	25%	0%	100% 136
modernisant	74%	2%	24%	0%	100% 148
ensemble	76%	1%	22%	0%	100% 703
	534	10	156	3	

*Dans les cycles en deux ans, pour les élèves d'âge « normal », de niveau « moyen » en fin d'élémentaire, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale et de passages en 4^{ème} technologique s'observe chez les « compensatoires », de redoublements chez les « industriels », et de sorties du système scolaire chez les « compensatoires » et les « élitistes ».

TABLEAU 18 BIS : L'ORIENTATION EN 4ÈME, DES ÉLÈVES D'ÂGE "NORMAL", DE NIVEAU "MOYEN" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN TROIS ANS).

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redoublement	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
compensatoire	72%	20%	0%	8%	100% 25
conservateur	71%	17%	6%	6%	100% 35
élitiste	68%	16%	3%	12%	100% 98
industriel	69%	22%	3%	6%	100% 68
modernisant	86%	9%	2%	3%	100% 92
ensemble	74%	16%	3%	7%	100% 318
	236	50	9	23	

*Dans les cycles aménagés en trois ans, pour les élèves d'âge « normal », de niveau « moyen » en fin d'élémentaire, le plus de refus de passage en 4^{ème} générale s'observe chez les « modernisants », de passages en 4^{ème} technologique chez les « industriels », de redoublements chez les « conservateurs », et de sorties du système scolaire chez les « élitistes ».

ORIENTATION EN 4EME POUR LES GARÇONS ET LES FILLES, DE NIVEAU "MOYEN" EN FIN D'ELEMENTAIRE, DU CYCLE "NORMAL" SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	SEXE	4ème générale	4ème technologique
compensatoire	filles	63%	13%
	garçons	67,5%	19%
conservateur	filles	74%	8%
	garçons	62%	19%
élitiste	filles	66%	11%
	garçons	60%	12%
industriel	filles	67%	8%
	garçons	49%	15%
modernisant	filles	64%	13%
	garçons	56%	19%

- Les collègues ayant développé un projet de type « modernisant », « compensatoire », « conservateur » ou « industriel » orientent plus de garçons en 4^{ème} technologique. Les écarts d'orientation en 4^{ème} générale en faveur des filles sont les plus élevés dans le cas des « industriels » et des « conservateurs ».

RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES SELON LE TYPE DE PROJET

a)

PROJET	cadre sup.	prof. inter.	employé	ouvrier	TOTAL
compensatoire	12%	26%	19%	43%	100% 523
conservateur	12%	23%	23%	42%	100% 622
élitiste	11%	24%	18%	46%	100% 1602
industriel	14%	25%	17%	44%	100% 795
modernisant	17%	22%	18%	43%	100% 1040
TOTAL	608	1094	857	2023	4582

- Les collègues ayant développé un projet de type « modernisant » scolarisent plus que les autres des enfants de cadres supérieurs, les « industriels » ou les « compensatoires » des enfants de professions intermédiaires, les « conservateurs » d'enfants d'employés, et les « élitistes » d'enfants d'ouvriers ».

RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES SELON LE TYPE DE PROJET

b)

PROJET	cadre supérieur profession inter.	employé ouvrier	TOTAL
compensatoire	38%	62%	100% 523
conservateur	35%	65%	100% 622
élitiste	35%	64%	100% 1602
industriel	39%	61%	100% 795
modernisant	39%	61%	100% 1040
TOTAL	608	857	4582

- *Les collèges ayant développé un projet de type « industriel », « modernisant » ou « compensatoire » ne scolarisent pas plus que les autres, et même plutôt moins, des élèves d'origine populaire.*

LA NATIONALITÉ DES ÉLÈVES SELON LE TYPE DE PROJET.

Projet	étranger	français	TOTAL
compensatoire	3%	97%	701
conservateur	7%	93%	920
élitiste	7%	93%	2041
industriel	5%	95%	1044
modernisant	4%	96%	1357
TOTAL	345	5718	6063

- *Les collèges ayant développé un projet de type « industriel », « modernisant » ou « compensatoire » ne scolarisent pas plus que les autres, et même plutôt moins, des élèves d'origine immigrée.*

NIVEAU DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE / NIVEAU	très bon	bon	moyen	faible très faible	TOTAL
Compensatoires	16%	38%	35%	12%	100% 666
Conservateurs	21%	35%	35%	9%	100% 893
Élitistes	19%	38%	33%	9%	100% 1981
Industriels	17%	34%	40%	8%	100% 1027
Modernisants	18%	40%	35%	7%	100% 1289
TOTAL	18%	37%	35%	9%	100% 5856

- *Les collèges ayant développé un projet de type « industriel » ou « modernisant » ne scolarisent pas plus que les autres des élèves dont le niveau a été évalué comme « très faible » en fin d'élémentaire.*
- *En revanche, les « compensatoires » ont plus d'élèves « très faibles », les « conservateurs » et les « élitistes » de très bons élèves, les « modernisants » de « bons élèves » et les « industriels » d'élèves « moyens ».*

Chapitre III

Interroger la relation formation-emploi

l'articulation posée *a priori* à propos des trois objets que sont la formation, la qualification et l'emploi pourrait suggérer à tort qu'il s'agit là d'un principe d'évidence, alors même que c'est tout le contraire. Ainsi que le démontre le rappel de l'invention sociale de la formation dans l'univers des entreprises en réponse à des besoins d'une main d'œuvre qualifiée (L. Tanguy, 1984, 1986). L'essentiel est de mettre à jour ce qui, sous la forme profane, ne se prête pas au débat : des besoins économiques doivent être couverts par une main d'œuvre préparée grâce à une formation adéquate. Autrement dit, ce que l'on désigne par modèle « adéquationniste », qui conçoit la formation, la qualification et l'emploi sous la forme d'une adéquation linéaire, devient pour la recherche un problème plutôt qu'une solution. Pierre Naville⁸⁴ a su démontrer que, contrairement aux fausses évidences, la qualification n'est pas une propriété des travailleurs, mais un rapport social. Par conséquent, la qualification mérite d'être étudiée en termes de distribution hiérarchique au niveau du collectif des travailleurs de l'entreprise, voire même au niveau de la branche, et ne devrait pas être posée comme un problème individuel. De plus, la croyance dans les effets quasi automatiques de la formation sur l'emploi est néfaste et pourrait entraîner en retour la croyance, tout aussi infondée, dans l'inutilité de la formation.

Or, c'est tout l'enjeu d'un projet collectif⁸⁵ dont les travaux ont montré que la réalité sociale ne peut s'appréhender dans un cadre aussi simple. Et, malgré la séduction qu'exerce le modèle adéquationniste, toutes les observations empiriques démontrent à quel point les parcours des élèves, les projets des

⁸⁴ Naville P. (1948), *La formation professionnelle et l'école*, Paris, PUF.

⁸⁵ « Formation, Qualification, Emploi en Normandie », S. Devineau (coord.), Rapport de recherche, IRSHS-GRR Culture et Société, décembre 2010.

étudiants, l'accès à l'emploi échappent au raisonnement mécanique d'un besoin auquel correspondrait une bonne réponse qu'il suffirait d'identifier⁸⁶.

Ce que l'on nomme communément les grands déterminants sociaux des parcours doit être également contextualisé dans une réalité propre aux politiques économiques récentes, qui ont, ces trente dernières années, bousculé le monde éducatif et l'univers du travail. Au tournant des années 1990, une nouvelle idéologie s'est imposée à travers la culture du projet, avec, pour ce qui est de l'école, le projet d'établissement et le projet de l'élève ; l'individu, élève ou étudiant, n'est plus le destinataire d'un service public unique que la société lui doit, mais se trouve promu au rang d'entrepreneur de la qualité des services qui lui seront rendus s'il est suffisamment agile pour conduire des choix d'opportunité. Quant aux établissements, de la maternelle à l'université, dans le secteur public comme dans le secteur privé, ils deviennent les pilotes d'une offre pédagogique capable de se distinguer dans un paysage concurrentiel ; l'équipe de direction prend en charge la politique de l'établissement révélant le véritable contenu d'une offre de formation bien différente d'une simple réplique locale de programmes nationaux uniformes pour tous. Les personnels d'éducation sont par conséquent devenus eux-mêmes des porteurs de projets qu'ils présentent à l'utilisateur en quête d'informations pour son propre compte. A tous les niveaux, chacun devant être original et singulier dans une compétition de tous contre tous, la première conséquence de l'idéologie du projet est d'isoler les individus au sein d'une histoire de vie particulière et non partageable dans le destin commun d'un groupe, d'une classe, d'une communauté ou d'une nation. La deuxième conséquence consiste alors pour les institutions à produire des dispositifs d'accompagnement, afin de suppléer ce qui a été perdu de solidarité et d'entraide indispensable pour conduire des choix.

Dans la sphère éducative, la notion de projet a passé le cap des dix ans qui assure à toute innovation le temps nécessaire à sa diffusion. Et chacun peut constater que plus aucune administration, plus aucun établissement, plus aucun élève ne saurait prendre sa place dans la société s'il est dépourvu d'un projet. Nous sommes ainsi entrés dans la culture du projet dont l'importance anthropologique a d'abord été signalée par J.-P. Boutinet⁸⁷.

Certes, on ne saurait dénier toute valeur de résistance à la parole de l'unique étudiant, sur un échantillon de 1000 candidats à l'IUFM interrogés en 1999, qui répondait ainsi à la question « En définitive, que pensez-vous du projet professionnel ? » :

⁸⁶ Devineau S. (2006), « Les jeunes jugent le travail : parole de jeunes diplômés du Bac Pro », *Formation Emploi*, n° 96, La Documentation Française, octobre-décembre 2006, p. 67-78.

⁸⁷ Boutinet J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

« Navrant d'être obligé dans notre société d'avoir forcément un projet professionnel. Toujours là, à se définir, se justifier, enfin quoi merde ! Sans projet, on n'est rien... Au secours ! Je n'en sais rien »⁸⁸.

Mais il serait tout autant illusoire d'ignorer le pouvoir de conformation de la pensée qu'exercent l'idéologie du projet et la force de la contrainte sociale mise en œuvre. Sous la forme d'un mode d'emploi pour exister socialement, il est admis comme vital qu'il faut penser et se penser en projetant des actions pour atteindre des objectifs fixés sur le long terme. Tout l'art de la planification, de la stratégie, du renseignement et de la bonne information est ici réuni. La connotation guerrière du vocabulaire installe sans ambages les parcours de formation dans l'espace de la concurrence économique où l'expression « *que le meilleur gagne !* » était déjà utilisée par quelques chefs d'établissements interrogés en 2001. En somme, toutes ces années ont travaillé à exclure du champ sémantique légitime les mots école unique, usager, éducation, égalité. En lieu et place de quoi ont surgi les expressions projet d'établissement, consommateur d'école, formation, diversité. Ces mots ont alors encadré de nouvelles pratiques éducatives habituant doucement les enseignants, les élèves et les parents à mouler leurs comportements dans cette contrainte sociale assez surprenante pour certains, il faut bien le dire. Car le combat de mots est un combat réel et, en l'espèce, il n'y a jamais de pure rhétorique. De la même façon, dans le domaine politique, il y a toujours des enjeux idéologiques autour de l'épineuse question de la justice sociale.

Tout discours remplit donc une fonction sociale d'autant plus certaine que le succès d'un mot est grand ; or la notion de projet court tout au long des études présentées ici. Les faits de discours cristallisent donc une philosophie sociale qui se structure dans la loi et dans les normes, et s'incarne dans les parcours des élèves, des étudiants, tout autant que dans les actions des personnels enseignants ou responsables locaux des missions éducatives. Outre les aspects formels de ces changements répertoriés dans la loi, les notes et circulaires, c'est sans doute la réforme des cadres de la représentation sociale qu'il importe ici d'interroger. Le premier travail de la sociologie est donc d'abord d'établir des faits : la rhétorique éducative, les dispositifs institutionnels, l'action des chargés de mission pour l'égalité des chances, les parcours des élèves, des apprentis et des étudiants et les dispositifs d'accompagnement.

Le deuxième travail de la sociologie consiste à développer une réflexion critique autour de cette nouvelle norme sociale advenue récemment et s'imposant de manière contraignante dans les institutions responsables de l'éducation, l'orientation, la formation et l'insertion. Au fil des enquêtes, on est saisi par les contradictions qui lézardent le raisonnement

⁸⁸ Caractéristiques du répondant : homme, bac scientifique obtenu à la première session avec mention assez bien, pas de redoublement dans le secondaire, père et mère appartenant aux professions intermédiaires. Source : Devineau S. (2006), « L'école pour les femmes : rapports sexués aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, mars 2006, p. 29-56.

« adéquationniste » ; les observations montrent des suites complexes et multivoques, totalement à l'inverse d'une articulation simple entre la scolarisation et la formation professionnelle selon une suite linéaire et univoque. En toute logique, si le problème relevait d'une correspondance technique entre des bonnes filières et une demande patronale correctement identifiée, des mesures techniques devraient suffire, ce qui serait assez simple quand on songe à l'ingénierie disponible à travers les observatoires que sont les OVE, le CEREQ, la DEP. Dans ce schéma, le chemin le plus court serait de tracer des directions collectives pour des classes entières et non de rechercher l'extrême individualisation. L'option d'un « parcours de projet individualisé et accompagné » beaucoup plus compliqué mérite au moins que l'on s'y arrête et que l'on en comprenne les ressorts sociologiques.

N'est-il pas paradoxal en effet d'être confronté dans le même temps à un discours volontariste et à une rhétorique de l'accompagnement ? L'autonomie individuelle dont le projet doit faire la preuve peut-elle résoudre les mécanismes sociaux de la sélection scolaire et de l'orientation professionnelle ? Doit-on alors penser que l'oxymore d'une *injonction à l'autonomie* trouve en réalité sa cohérence dans de nouvelles techniques de management du social qui visent à persuader l'individu de son indignité et de sa responsabilité dans ses propres échecs, tout en lui montrant qu'on cherche à l'aider, afin de prévenir tout sentiment de révolte contre l'injustice sociale ?

Bien d'autres éléments concourent à fabriquer les parcours de formation : ainsi en est-il des stéréotypes sexués très résistants, y compris dans les structures scolaires, ou encore des luttes de classes particulièrement visibles dans le volontarisme des politiques locales affrontant les inégalités territoriales. L'histoire scolaire s'invite également dans une partie où le conflit des valeurs sociales entre public et privé structure toujours très fortement les différences et les inégalités⁸⁹.

Le troisième travail de la sociologie consiste à ouvrir le champ des possibles : ainsi les enquêtes révèlent des phénomènes d'orientation atypique ainsi qu'un fort clivage des valeurs sociales tantôt marchandes, tantôt propres à la culture gratuite dans les choix d'établissements. On observe également des modèles émergents d'action sociale devant les obstacles économiques, des stratégies de travestissement d'une formation d'origine chez les étudiants. L'ensemble des données témoignent d'un état actuel de la domination concernant les filières, les valeurs féminines ou les territoires, ce qui lève en tout cas le malentendu qui pourrait s'installer entre les politiques répondant aux besoins immédiats et les réflexions tournées vers les perspectives.

Le modèle explicatif de la relation univoque formation-Emploi dit « adéquationniste » se révèle donc inopérant, et le modèle conflictuel rend

⁸⁹ Léger A. (2001), "On le met dans le privé ? Les raisons du choix des familles", in *L'enseignement privé en Europe (II)*, C. Muller, R. Rouault (dir.), Caen, MRSH, Les Documents de la MRSH de Caen, p. 141-162.

mieux compte des principaux résultats des études récentes⁹⁰, qu'il s'agisse des déroulements complexes des parcours des jeunes de l'école à l'emploi : inégalités sociales, inégalités sexuées, discriminations (G. Boudesseul ; A. Léger), des stéréotypes affectés aux formations par les employeurs : mauvaise image de la sociologie et stratégies d'euphémisation du diplôme « master de sociologie » à l'embauche (M. Blanc, C. Peyrard), des stéréotypes sociaux affectés aux métiers « masculins – féminins » (C. Lemarchand), des injonctions contradictoires des politiques publiques : désengagement de l'Etat et obligation de résultats (S. Devineau), des injonctions contradictoires à l'université pour l'accompagnement des étudiants (E. Annot), ou bien encore de l'instabilité des projets des étudiants (T. Dezalay).

Le chapitre qui suit relate nos propres enquêtes menées sur la question qui permettent de confronter des observations réalisées en des points très divers de la structure scolaires. Trois études nous ont permis de confronter la relation formation-emploi à l'orientation des jeunes. La première série d'observations montre la rapidité avec laquelle chemine une révision à la baisse des ambitions des élèves dès les deux premières années de collège⁹¹. Mais surtout de quelle manière le projet d'établissement orchestre l'idée qu'une orientation précoce est indispensable, notamment pour certains groupes sociaux d'élèves, et comment le concept de projet individuel procède d'une dénégation de ces mécanismes sociaux. Ainsi, le premier point rapporte *le projet des collégiens* et permet ainsi d'éclairer leur représentation de leur avenir encore inscrit au sein de l'institution. Dès cette étape cruciale de l'orientation des élèves on sera attentif aux cursus technologiques.

La deuxième étude, et ce sera notre second point, décale l'observation vers un niveau particulièrement sensible de la formation conçue directement pour l'insertion dans l'emploi, le baccalauréat professionnel. *Ces jeunes diplômés d'un baccalauréat professionnel* rencontrent le marché du travail et livrent un témoignage croisé des bénéfices de leur formation professionnelle et de l'accueil reçu dans les entreprises⁹².

La troisième étude transporte le regard du côté des chargés locaux des missions d'orientation et de suivi pour l'insertion des jeunes. Situés au cœur des réformes des administrations territoriales, et en contact direct avec la logique d'entreprise, élus et responsables aux différents échelons des régions, des villes, des académies, des lycées, des universités ou encore des missions locales, ils rapportent les obstacles structurels à une rencontre entre une demande patronale et la réalité des jeunes en quête d'un emploi.

⁹⁰ DEVINEAU S., Léger A, (2011), (dir.), *Formation, Qualification, Emploi en Normandie*, PUC.

⁹¹ L'ensemble de ces résultats sont tirés du chapitre « Rêves de collégiens », ainsi que dans les annexes pour les statistiques complémentaires de l'ouvrage *Projets d'établissement*, 1998 (op. cit.).

⁹² La version complète de cette recherche a été publiée dans le N° 96 de la revue *Formation Emploi du Céreq*, 2006.

Un troisième point donc centré sur *les politiques volontaristes locales d'orientation et d'insertion des jeunes*.

L'ensemble de ces diverses observations nous conduisent à conclure à *l'emprise du court terme* sur un sujet éducatif généralement associé au temps long des politiques publiques. Un bilan d'enquête que relate en somme le quatrième et dernier point sans pour autant fermer la réflexion ouverte sur le sujet.

Le projet des collégiens

L'éducation des choix propose d'aider les élèves à formuler un projet individuel d'orientation. Dans l'enquête, chaque élève répondait à un questionnaire et sous la rubrique : "Quels sont tes projets de poursuite d'études ? ", il avait le choix entre; 1) Je voudrais apprendre un métier tout de suite après la 5ème, 2) Je voudrais continuer mes études au collège jusqu'à la 3ème, 3) Je voudrais continuer mes études au lycée jusqu'au baccalauréat, 4) Je voudrais quitter l'école le plus vite possible.

Tout d'abord, nous observons les différences entre ce qu'ont exprimé les élèves en 6ème et ce qu'ils disent au moment de l'entrée en 4ème. Notre hypothèse concerne ici l'impact de la persuasion par l'école pour réduire les ambitions d'une partie des élèves. Ce qui peut être tout aussi bien formulé par l'échec du système d'enseignement à persuader les élèves, les familles et les équipes éducatives qu'il n'y a nulle nécessité à renoncer au baccalauréat à la fin de la classe de cinquième distante de cinq bonnes années de l'épreuve du baccalauréat (Tableaux 1 à 11).

Sur l'ensemble, les élèves à l'entrée en 6ème expriment des vœux d'avenir scolaire proches des mots d'ordre ministériels de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat puisqu'ils sont 76% à l'envisager, contre seulement 3% qui voulaient quitter le collège le plus vite possible. 14% envisageaient d'arrêter après la 3ème et 7% voulaient apprendre un métier après la 5ème.

Si les élèves ne manquent pas d'optimisme, ce n'est pas le cas des professeurs. Dans l'enquête complémentaire, menée auprès des 315 enseignants, 32% d'entre eux pronostiquaient un passage en 4ème générale pour 80% d'élèves de 6ème, contre 68% prévoyant moins de 80% de leurs élèves en quatrième générale. Autrement dit, une très forte majorité des enseignants n'imaginent pas 80% de leurs élèves au niveau de la 4ème générale. Si l'on en croit les professeurs, les élèves de 6ème sont encore à des années lumières de ce diplôme, montrant qu'à l'évidence la majorité des enseignants résistent mieux que les élèves aux consignes nationales. Leur pessimisme contraste avec les attentes des jeunes, une divergence de points de vue qui augure d'une élaboration du projet individuel d'orientation moins tranquille que ne pouvait le laisser prévoir un simple service public d'aide, d'information et de suivi.

A moins d'ignorer toutes les expériences des psycho-sociologues ayant démontré les effets des attentes des enseignants, c'est donc l'effet de ce pessimisme enseignant sur les rêves d'avenir des élèves que nous allons rencontrer à un niveau très agrégé. Toutefois, on vérifiera également l'impact de l'affectation dans des filières aménagées et du projet d'établissement sur les projets des enfants d'ouvriers.

Nous suivons les élèves durant leur cycle d'observation, la comparaison des orientations en quatrième et des projets des élèves en classe de 5ème, l'année de cette orientation, nous permet déjà de vérifier quelques différences d'ensemble. Ainsi, 75% des élèves obtiennent une orientation en 4ème générale, alors qu'ils étaient au total 90% à projeter soit un baccalauréat, soit une 3ème générale. Cette différence de quinze points montre que tous les projets des élèves n'ont pas été soutenus dès ce premier stade de la scolarité. Inversement, 11% des élèves sont orientés en 4ème technologique, alors qu'ils étaient 7% à demander l'apprentissage d'un métier après la 5ème. La différence de quatre points montre que plus d'élèves sont dirigés dans cette voie qu'il n'y avait de demandeurs. Pour ce qui concerne les projets de sortie du collège le plus vite possible, 3% des élèves le projetaient et 6% vont effectivement sortir du collège. Contrairement aux attendus de la loi d'orientation préconisant la lutte contre les sorties du système scolaire sans qualification, il semble que sur l'ensemble, les collèges n'ont pas réussi à dissuader ces jeunes de partir.

Mais ces remarques faites à partir des taux globaux, méritent d'être complétées. En effet, il nous faut connaître les différences de projet de l'élève qui peuvent être liées au cycle d'observation suivi, ainsi qu'à l'origine sociale des élèves.

L'effet du cycle d'observation

Si l'on croise, le projet des élèves exprimé à l'entrée en 6ème à celui exprimé à la fin de la 5ème, on s'aperçoit que pour les élèves qui ont effectué un cycle d'observation en deux ans, ils ont gardé dans la même proportion leur niveau d'aspiration exprimé en 6ème, puisqu'ils sont 76% à envisager le baccalauréat, 15% le niveau de la 3ème, 6% un métier et 3% une sortie du système scolaire.

Par contre, la situation est très différente pour les élèves qui ont effectué un cycle en 3 ans, puisque plus aucun parmi eux n'envisage, en 5ème, le baccalauréat. 38% souhaitent un niveau de 3ème de collège, 30% apprendre un métier, et 32% envisageaient une sortie du système scolaire.

On peut donc déjà affirmer qu'une scolarité en 3 ans affecte très sérieusement le projet d'avenir de l'élève qui n'est pourtant qu'en début de parcours scolaire.

Le discours qui présente toutes les voies de formation comme équivalentes, les avantages des cursus différenciés, ou l'intérêt de la filière technologique et professionnelle, semble donc sans effet contre le découragement scolaire

et la transmission aux élèves du fatalisme de cet échec. Et il n'apparaît pas ici, que l'adaptation à un rythme plus lent de l'élève pour effectuer une 6ème-5ème, favorise des projets individuels élevés.

Ensuite, le fatalisme à propos d'élèves "non doués", joue à la fois contre l'élévation générale du niveau avec 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et contre des sorties du système sans qualifications, puisque 32% des élèves de ce cycle déclarent vouloir quitter l'école le plus vite possible en 5ème.

Théoriquement, dans les deux premières années de la scolarité secondaire, et compte tenu des mots d'ordre ministériels comme de nombreuses actions mises en oeuvre par les collèges pour aider les élèves, on ne devrait pas rencontrer de variations, sinon des variations à la hausse. Pourtant, les chiffres constatés plus haut appuient la thèse inverse. Mais encore, derrière une conservation apparente d'un taux d'aspiration, les taux globaux masquent une réorganisation des choix individuels. Autrement dit, nous allons maintenant regarder si l'élève qui projette un baccalauréat à son entrée en 6ème, garde ce même projet lorsqu'il est en 5ème.

Pour le cycle en deux ans, un taux global de 80% de projets de baccalauréat exprimés en 6ème et de 77% en 5ème masque les changements suivants : si 78% des voeux restent inchangés, il y a quand même 13% de révisions à la baisse pour seulement 9% de révision vers un projet plus élevé.

Le tableau croisant les projets exprimés en 6ème avec ceux exprimés en 5ème montre comment s'effectuent ces changements autour de la diagonale de conservation des projets initiaux.

S'il n'y a pas d'évolution spectaculaire du projet de l'élève, la scolarisation au collège, même pour les élèves du cycle normal, conforte les élèves dans leur vision du système ou réduit plus fréquemment qu'elle n'augmente le niveau des aspirations : dans ce sens, le pari des collèges sur le projet d'orientation positive de l'élève n'a pas lieu. Mais surtout, ces changements engagent une nouvelle question : pour quelles raisons ces 22% d'élèves ont-ils changé de projet ? ces changements sont-ils socialement neutres ?

Pour les élèves ayant effectué leur cycle en trois ans, le pire découragement des ambitions des élèves touche le projet d'obtenir le baccalauréat : 100% des élèves qui envisageaient en 6ème un baccalauréat sont frappés de réalisme.

Le taux de maintien des espoirs de 24%, est ici nettement moins favorable que dans le cas des cycles en deux ans (78%). Inversement, le taux de découragement est pour les élèves de ce cycle cinq fois plus élevé qu'ailleurs : 69% contre 13%. Enfin, on ne compte que 7% de révision à la hausse des projets contre 9% ailleurs.

Alors que réalisme scolaire opère selon deux sens opposés, le nombre d'élèves voulant quitter l'école le plus vite possible est multiplié par six (de 6% on passe à 32%) : réduire les ambitions trop élevées, ici 100% pour le baccalauréat; contrôler les échecs, on passe de 15% à 31% pour l'apprentissage d'un métier après la 5ème.

En conclusion, le suivi longitudinal sur trois ans permet de vérifier que le collège conforte le plus souvent les élèves dans leur projet, y compris lorsque celui-ci est modeste. On observe également plus d'amputations des projets d'orientation des élèves que d'encouragements vers le baccalauréat. La situation des élèves des cycles en trois ans aggrave cette tendance et confirme la fonction réelle de ces parcours allongés : tout en différenciant les rythmes d'apprentissage, ils différencient également les projets d'avenir.

La construction de la conformité

Puisque le temps des premières années de collège semble être aussi celui du réalisme, il était nécessaire de regarder précisément comment les projets deviennent plus conformes à la politique d'orientation en 4ème. Entre la 6ème et la 5ème, nous observons combien d'élèves souhaitant atteindre un certain niveau scolaire, obtiennent une orientation en 4ème correspondante, d'abord pour les projets de 6ème, ensuite pour les projets de 5ème.

Nous devrions vérifier que moins d'élèves obtiennent une orientation conforme à leur projet de 6ème qu'à leur projet de 5ème, puisque l'expérience scolaire des élèves au collège, l'aide qu'ils ont obtenue pour formuler un projet d'orientation, engagent probablement une adaptation progressive des vœux des élèves aux règles de fonctionnement de l'institution.

Nous nous sommes centrés sur le cycle standard pour cette comparaison (vœux des élèves et orientation en 4ème), dans la mesure où pour ce cycle les projets des élèves ont le plus de probabilités d'être satisfaits par l'orientation en 4ème.

La satisfaction des projets des élèves de 6ème par une orientation correspondante en 4ème concerne la majorité. On relève également, une évolution positive du projet de l'élève vers un cursus général, pour 32% de ceux qui envisageaient l'apprentissage d'un métier et 53% de ceux qui voulaient quitter le collège.

Cependant, comme on peut le remarquer, il n'y a pas entière satisfaction des élèves : la relation entre le projet d'orientation de l'élève et l'orientation en 4ème recouvre une interaction entre la politique d'orientation et le niveau d'aspiration de départ des élèves. Bien entendu, un contrôle de cette interaction, à valeur scolaire des élèves équivalente, donnerait un contenu plus précis à celle-ci. Mais, nous avons aussi pu montrer, ailleurs, que la valeur scolaire ne déterminait pas systématiquement l'orientation. Aussi, nous voulions ici observer la logique démocratisante et progressiste du projet individuel de l'élève, s'il s'agissait réellement de favoriser les goûts et aspirations de chacun, comme cela est si joliment dit dans les projets d'établissement. Toutes les actions pédagogiques mises en oeuvre visent l'aide aux élèves "moyens" ou "faibles" en début de parcours scolaire, or ce que l'on observe de la réalité est qu'il n'y a de goûts et d'aspirations que dans

un ordre scolaire du “possible” déterminé dès les premières années de collège.

Les projets des élèves deviennent plus conformes en 5ème à l'orientation qu'ils obtiennent. La persuasion jouant progressivement, on s'aperçoit que les taux de satisfaction des ambitions des élèves du cycle standard sont supérieurs en 5ème : en deux années de scolarisation au collège, les élèves expriment en 5ème, des ambitions scolaires plus proches de l'orientation effective en 4ème.

Par rapport aux vœux de la 6ème, il y a une progression de trois points pour le baccalauréat : 89% des élèves souhaitant, en 5ème, passer le baccalauréat sont orientés en 4ème générale, contre 86% des élèves faisant ce vœux en 6ème. Il en est de même pour la troisième de collège avec une progression de deux points (60% en 5ème contre 58% en 6ème), pour l'apprentissage d'un métier avec treize points d'augmentation (46% en 5ème contre 33% en 6ème). On note enfin qu'il y a un peu plus d'élèves qui veulent sortir du système et qui obtiennent satisfaction (13% contre 11% en 6ème).

Ainsi, le degré de satisfaction progresse pour tous les types de projets des élèves, mais particulièrement pour l'apprentissage d'un métier.

En dehors même du fait que le projet des élèves en 6ème n'est pas neutre socialement, le collège n'enregistre pas simplement les vœux, ni n'encourage l'ensemble des élèves, selon le principe idyllique du respect des aspirations individuelles.

Différenciation sociale du projet individuel

En 6ème, 69% des élèves d'origine ouvrière désirent poursuivre leur scolarité en vue de l'obtention d'un baccalauréat, pour une moyenne de 76% sur l'ensemble des élèves. Les enfants d'ouvriers envisagent moins souvent un baccalauréat que la moyenne des enfants en 6ème de collège, cependant ils sont très majoritaires à le souhaiter. Ils ne seront plus dès la 5ème que 67% pour le cycle normal, et 0% pour ceux qui ont effectué un parcours en trois ans.

Dès lors, le collège n'enregistre pas simplement des différences d'ambition de départ, il agit sur les projets des enfants d'ouvriers par une révision à la baisse entre l'entrée au collège et l'année de la 5ème.

Les différences sociales observées sont toutes très significatives, le projet d'orientation de l'élève varie de la 6ème à la 5ème, et particulièrement pour les enfants d'ouvriers. Les enfants de cadres supérieurs visaient à 95% un baccalauréat, en 6ème, et conservent leurs espoirs en 5ème dans la même proportion, soit exactement 95%, pour un cycle en deux ans. Les différences sociales du projet individuel varient aussi en fonction du type de cycle d'observation suivi : pour les quelques enfants de cadres supérieurs ayant eu un cursus en trois ans, ils envisagent pour 62% d'entre eux une troisième de collège contre 37% des enfants d'ouvriers. Sur les trois années d'enquête, les

différences sociales d'aspiration restent très significatives, ce qui infirme l'idée d'une action démocratisante de l'aide au projet de l'élève.

Le jeune à l'école devient un élève à préparer à la division sociale du travail, et le statut d'élève recouvre une large hétérogénéité de positions scolaires selon que l'élève est enfant de cadre ou d'ouvrier. L'école prépare l'identification des jeunes de la classe ouvrière à un statut scolaire d'élèves de classes technologiques. La question de l'identité scolaire porte donc spécifiquement sur le statut scolaire des classes sociales représentées à l'école, par opposition à l'identité de l'ensemble d'une génération de jeunes, ou par opposition à l'identité de l'être individuel de l'élève.

Il est vrai que la communication au collège privilégie soit le groupe des jeunes en général soit l'individu psychologique en particulier : *"l'élève doit être accueilli au collège et bénéficier d'une écoute pour régler ses problèmes d'adaptation"*, *"les collégiens doivent être mieux informés sur les métiers"*. Cependant cette position ne réalise pas dans les faits une communication indifférenciée, et tend à neutraliser au sein de l'école la question des classes sociales. Au collège, la socialisation de l'élève passe par un suivi psychologique : *"l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer"* ou encore *"l'élève doit adapter son projet à ses possibilités"*. Les parents d'élèves sont eux aussi visés par une information accrue sur l'orientation, le projet d'orientation de leurs enfants et par la négociation pragmatique de leurs vœux d'orientation. Toute l'entreprise consiste à communiquer l'acceptation de l'inégalité des chances de réussite, ceci par la persuasion progressive, l'adaptation plus pessimiste que réellement pragmatique à la fatalité d'un destin social. Les collèges, dans leur projet d'établissement, expriment à des degrés divers ce fatalisme : en réponse à un problème social, les propositions sont d'ordre pédagogique et visent une gestion pragmatique de l'orientation. Or, plus le niveau de formation initiale est élevé, moins les jeunes connaissent le chômage, ainsi l'insertion des jeunes au 1er février 93 était la suivante : niveaux VI et V bis, 57,5% de chômage, niveau V, 41,8%, et niveau IV, 36,8%. Ainsi on se rend compte que la réalité de l'insertion sociale contredit tout romantisme excessif du projet de l'élève.

Des collèges et des collégiens

Au départ, c'est-à-dire à l'entrée en 6ème, il y a peu de différences d'aspirations des élèves en 6ème, selon le projet d'établissement; on constate simplement que les élèves projetant de présenter un baccalauréat sont plus nombreux dans les collèges dont le projet est industriel (80%) que dans le cas d'un projet conservateur (72%).

Donc, les collégiens sont optimistes, ils ne manquent ni d'aspirations élevées ni encore d'un niveau scolaire acceptable comme on a pu le montrer ailleurs. Pourtant le simple examen des taux d'orientation en 4ème générale montre qu'un fossé s'est creusé entre les rêves de départ et l'orientation obtenue à l'arrivée de la première étape.

Dans les collèges à projet industriel, les élèves sont nombreux à envisager le baccalauréat : 80% contre seulement 12% qui pensent arrêter en fin de 3ème, 5% en fin de 5ème et 3% qui veulent quitter le collège. Le bilan scolaire dans ces collèges est de 77% de passages en 4ème générale dont 15% en parcours mitigé; dès l'entrée dans le cycle d'orientation l'écart entre les aspirations des élèves et la réussite scolaire est de 3 points, alors que les étapes jusqu'au baccalauréat sont encore nombreuses. Et pour 5% d'élèves aspirant à apprendre un métier après la 5ème, 6% iront en 4ème technologique.

Pour les collèges modernisants, 10% des élèves veulent apprendre un métier après la 5ème ou quitter l'école, c'est exactement ce que le bilan scolaire réalise avec 10% d'orientations en 4ème technologique.

Les collèges compensatoires vont, eux, en convaincre le double : 6% voulaient apprendre un métier après la 5ème et ce sont 12% qui seront orientés en 4ème technologique. Les collèges compensatoires ont un public plutôt moins favorisé, de niveau scolaire plus faible et un taux d'aspiration au baccalauréat des plus élevés avec 77%.

Dans les collèges conservateurs, où le niveau d'aspirations est moins élevé, ne renforcent pas la tendance et orientent 7% d'élèves en 4ème technologique, proportion équivalente aux vœux des élèves.

Les élitistes orientent 8% des élèves en 4ème technologique pour 7% de vœux équivalents.

Il apparaît ainsi qu'aucun type de collège n'optimise le niveau des aspirations des élèves. Pourtant si les collégiens sont tous frappés de réalisme, ce sont les collèges conservateurs ou élitistes, lesquels évitent le mieux le fatalisme de leurs élèves.

C'est dans les collèges élitistes que les élèves du cycle normal conservent au mieux leurs aspirations scolaires. Pour le baccalauréat, 89% des élèves qui le souhaitaient en 6ème le souhaitent encore en 5ème. Et pour ceux qui souhaitaient une 3ème de collège, 40% projettent ensuite un baccalauréat. C'est chez les modernisants et les industriels qu'il y a le plus de découragement des élèves : respectivement, 14% et 11% des élèves qui projetaient un baccalauréat, 20% et 21% de ceux qui envisageaient une 3ème de collège. Les collèges compensatoires se distinguent en décourageant vers une sortie du système 17% des élèves qui voulaient apprendre un métier après la 5ème.

L'ensemble de ces observations fait apparaître que les collèges où l'on rencontre les projets d'élèves les moins ambitieux, sont les établissements dont la politique est plus préoccupée d'adaptation de l'école à l'entreprise. Mais encore faut-il regarder ce qui se passe selon l'origine sociale des élèves, puisque rien n'assure qu'une érosion plus faible qu'ailleurs des projets de baccalauréat ne touche chez les élitistes les classes populaires.

En 6ème, les enfants d'ouvriers ont un niveau d'aspiration scolaire plus élevé dans les collèges élitistes : 72% envisagent un baccalauréat contre une moyenne de 68% pour les autres types de collèges. Ce sont dans les collèges modernisants qu'ils sont les moins nombreux à envisager un baccalauréat : 63%. En 5ème on enregistre les mêmes différences entre types de collèges :

les enfants d'ouvriers sont moins nombreux chez les modernisants et les conservateurs à envisager un baccalauréat (49% et 51% contre 63% chez les compensatoires).

D'autre part, si en 6ème, les aspirations des enfants d'ouvriers sont globalement moins élevées que celles des enfants de cadres supérieurs, il reste qu'elles sont très peu différentes lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'un métier ou d'une sortie du système; pratiquement tous les élèves désirent poursuivre une scolarité au-delà de la 5ème. Les écarts sociaux de projets de sorties du système éducatif sont multipliés par quatre chez les modernisants, et chez les industriels l'écart pour une 3ème de collège a été multiplié par 1,5. L'implication des collèges dans la réforme tend à accroître les écarts sociaux d'aspiration des élèves.

Entre réalité scolaire et jeux de communication

L'entreprise de communication scolaire existe de diverses façons comme nous l'avons montré. Mais qu'importe que les collèges modernisants ou industriels oeuvrent beaucoup pour l'information des élèves et de leurs parents, si au bout du compte, l'orientation devient plus défavorable ? En d'autres termes, ce qui est clair, c'est le message de l'apprentissage, entendu surtout par les enfants d'ouvriers et d'employés; soit une proposition fautive sur une nouvelle voie sociale d'excellence, une information socialement erronée qui fonctionne : il y a une modification des projets scolaires des élèves dans les collèges qui s'affairent le plus à l'orientation. La politique d'établissement a donc un impact d'autant plus fort, qu'il est repérable non seulement pour les passages en 4ème, mais aussi dans l'image scolaire que les élèves ont d'eux-mêmes. Leur identité scolaire en 6ème n'est déjà plus la même en 5ème : les enfants d'ouvriers et d'employés sont désillusionnés et convaincus du bien fondé de la professionnalisation : entre 11 et 13 ans ils deviennent raisonnables, ils adaptent leurs ambitions à leurs possibilités comme le préconisent les projets d'établissement novateurs. Mais il s'agit bien de possibilités sociales, puisque les enfants de cadres ne sont pas tous d'un niveau scolaire "très bon" ou "bon". Le pari sur la raison des classes populaires est paradoxalement mieux réussi par les collèges plus classiques, lesquels réduisent les envies de quitter l'école le plus vite possible. Dans les collèges industriels ou modernisants ce sont en moyenne 10% des enfants d'ouvriers qui veulent sortir de l'école, contre 6% dans les autres types de collèges. Donc, même l'argumentaire des projets industriels ou modernisants qui prône une qualification professionnelle "de première nécessité" contre les sorties du système scolaire ne fonctionne pas dans ce sens.

Ainsi, sans le souci des contraintes qui font les goûts et aspirations des élèves d'origine sociales différentes, en apparence neutre et universelle, l'éducation des choix oriente le projet d'orientation de l'élève. Progressivement préparés à "faire contre mauvaise fortune bon coeur", les élèves vont très tôt être préparés à cette quasi "fatalité" de l'échec et son corrolaire l'orientation en cycle court. Le tri social qui est au principe de

l'orientation scolaire est transmué en aiguillage éclairé des talents et des goûts de chacun grâce à l'opération du projet individuel de l'élève. Les inégalités sociales d'orientation à l'école se disent à travers une multitude de différences et construisent une représentation de l'avenir professionnel sous la forme de destins individuels raisonnables, alors qu'il y a des effets sociaux repérables selon le cycle d'affectation, le type de projets d'établissements et les groupes sociaux d'appartenance des élèves. C'est pourquoi, selon le cycle suivi, selon l'origine sociale, progressivement le taux des élèves visant un baccalauréat général va diminuer pour correspondre à peu près aux orientations effectives; dans les projets d'établissement c'est ce que l'on rencontre sous les termes suivants : *“réduire l'écart entre les vœux des familles et l'orientation”*.

Bien entendu le tri social par l'orientation scolaire n'est pas neuf (C. Baudelot, R. Establet, 1975, M. Duru-Bellat, 1985). Cependant les discours scolaires qui accompagnent ces pratiques inégalitaires a raffiné les registres de sa rhétorique. Aux arguments anciens cherchant à fonder la justice d'une orientation par les dons naturels, se sont substitués ceux des aptitudes et goûts individuels flattant l'idée d'une recherche d'un épanouissement de l'élève dans sa vie future. Un recyclage de la vieille notion de dispositions confortée par l'idée que toutes les voies étant d'égale dignité, il serait méprisant de dire qu'elles ne sont pas une forme d'excellence en dépit de leur faible niveau de rémunération et de reconnaissance sociale.

Tableau 1 Evolution des aspirations entre la 6^{ème} et la 5^{ème}

Projet : niveau des aspirations	Projet exprimés par tous les élèves de 6ème		Projet exprimés par les élèves de 5ème cycle en deux ans		Projet exprimés par les élèves de 5ème cycle en trois ans	
	N	%	N	%	N	%
Baccalauréat	4806	76%	4274	76%	0	0%
3ème de collège	929	15%	806	14%	258	38%
Apprentissage d'un métier après la 5ème	420	6%	377	7%	207	30%
Sortie du système le plus vite possible	176	3%	142	3%	222	32%
Total	6331	100%	5599	100%	687	100%

Tableau 2 Réorganisation des aspirations des élèves entre la 6ème et la 5ème du cycle standard.

projet 6ème / projet 5ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie	Total
Baccalauréat	69,93%	7,12%	1,67%	1,02%	79,7%
					4303
Collège	4,80	5,23	1,93	0,52	12,5
					673
Métier	1,09	1,32	2,59	0,48	5,5%
					296
Sortie	1,09	0,43	0,35	0,44	2,3%
					125
Total	76,9%	14,08%	6,54%	2,46	5397
	4151	760	353	133	100%

Tableau 3 Réorganisation des aspirations des élèves entre la 6ème et la 5ème du cycle en trois ans.

projet 6ème / projet 5ème					
	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie	Total
Baccalauréat	0%	18,36%	10,77%	18,66%	47,8%
					315
Collège	0%	14,11%	9,56%	6,83%	30,5%
					201
Métier	0%	3,03%	7,74%	4,70%	15,5%
					102
Sortie	0%	1,97%	2,43%	1,82%	6,2%
					41
Total	0%	37,48%	30,5%	32%	100%
	0	247	201	211	659

Tableau 4 Projets d'orientation des élèves de 6ème et orientation en 4ème.

Projet / orientation	4ème	4ème	Redoublement	Sortie	Effectif
	générale	technologique		Autre	
Baccalauréat	86%	4%	8%	2%	100%
					4145
Collège	58%	18%	14%	10%	100%
					654
Métier	31%	33%	14%	22%	100%
					285
Sortie	53%	20%	16%	11%	100%
					118
Total	78%	8%	10%	4%	100%
Effectif	4088	418	494	202	5202

* Lecture du tableau : Sur 100 élèves envisageant un baccalauréat à leur entrée en 6ème, en fin de 5ème ils sont 86% à obtenir une orientation en 4ème générale, 4% une 4ème technologique, 8% un redoublement en 5ème, 2% sortent du système scolaire.

Tableau 5 Projets d'orientation des élèves de 5ème et orientation en 4èmecycle standard

Projet / orientation	4ème générale	4ème		Redoublement	Sortie		Effectif
			technologique			Autre	
Baccalauréat	89%		3%	7%		1%	100%
							4032
Collège	60%		15%	20%		5%	100%
							725
Métier	9%		46%	12%		33%	100%
							345
Sortie	48%		26%	13%		13%	100%
							129
Total	78%		8%	9%		4%	100%
Effectif	4122		426	481		202	5231

* Lecture du tableau : Sur 100 élèves envisageant un baccalauréat à leur entrée en 6ème, en fin de 5ème ils sont 89% à obtenir une orientation en 4ème générale, 3% une 4ème technologique, 7% un redoublement en 5ème, 1% sortent du système scolaire.

Tableau 6 Comparaison entre la 6ème et la 5ème des taux de satisfaction des voeux des élèves

<u>Niveaux</u>	projet exprimé en <u>6ème et</u>	projet exprimé en <u>5ème et</u>	progression du taux
	<u>orientation</u>	<u>orientation</u>	<u>de satisfaction</u>
<u>Baccalauréat</u>	86% en 4ème générale	89% en 4ème générale	+ 3 points
<u>Collège</u>	58% en 4ème générale	60% en 4ème générale	+ 2 points
<u>Métier</u>	33% en 4ème technologique	46% en 4ème technologique	+ 13 points

Tableau 7 Les projets individuels des élèves selon la catégorie sociale.

Projets de 6ème	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Bac	95%	86%	73%	69%
Collège	4%	8%	17%	18%
Métier	1%	3%	7%	10%
Sortie	1%	2%	3%	3%
Total	645	1117	873	2083
	100%	100%	100%	100%

Projets de 5ème cycle en 2 ans	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Bac	95%	88%	77%	67%
Collège	3%	8%	15%	20%
Métier	1%	2%	5%	11%
Sortie	1%	3%	2%	2%
Total	617	1038	756	1738
	100%	100%	100%	100%

Projets de 5ème cycle en 3 ans	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Collège	62%	31%	41%	37%
Métier	19%	26%	32%	31%
Sortie	19%	44%	27%	31%
Total	21	62	108	303
	100%	100%	100%	100%

* Lecture du tableau : Projet individuel de l'élève en 5ème : pour un cursus en 3 ans, sur 100 élèves d'origine cadres supérieurs, 62% envisagent une 3ème de collège contre 37% d'élèves d'origine ouvrière.

Tableau 8 PROJETS DES ÉLÈVES EN 6ème SELON LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

Projet de 6è	Bac	3ème	5ème + Métier	Quitter l'école	Total	Effectif
Compensatoire	77%	14%	7%	2%	100%	685
Conservateur	72%	17%	7%	4%	100%	883
Élitiste	77%	14%	7%	3%	100%	2076
Industriel	80%	12%	5%	3%	100%	1013
Modernisant	74%	17%	7%	3%	100%	1348
Total	76%	15%	7%	3%	100%	6005
	4564	879	394	168		

Tableau 9 TAUX DE CONSERVATION DES PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES DU CYCLE NORMAL ENTRE LA 6ÈME ET LA 5ÈME, SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

Projets / conservation	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie
Compensatoire	87%	45%	43%	25%
Conservateur	87%	49%	49%	29%
Élitiste	89%	38%	42%	19%
Industriel	88%	39%	59%	18%
Modernisant	86%	45%	46%	9%

Tableau 10 PROJETS DES ENFANTS D'OUVRIERS EPRIMÉS EN 6ÈME, SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

Projets	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie
Compensatoire	68%	22%	9%	1%
Conservateur	70%	17%	9%	3%
Élitiste	72%	15%	10%	3%
Industriel	70%	17%	5%	4%
Modernisant	63%	23%	10%	4%

Tableau 11 PROJETS DES ENFANTS D'OUVRIERS EXPRIMÉS EN 5ÈME DU CYCLE STANDARD, SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

Projets	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie
Compensatoire	63%	22%	17%	3%
Conservateur	55%	27%	15%	3%
Élitiste	61%	20%	13%	6%
Industriel	57%	23%	11%	9%
Modernisant	49%	25%	15%	11%

Les jeunes diplômés d'un bac pro

Tout l'enjeu de la relation formation-emploi semble contenu dans l'énonciation bac pro, tant il était hardi pour l'école de bousculer les schémas traditionnels d'un niveau de diplôme jusqu'alors réservé à l'élite scolaire dans sa forme académique. Une petite révolution qui tranche avec le fait qu'il est très souvent supposé que l'école aurait failli à sa mission dans la difficile insertion des jeunes dans l'emploi, manquant à ses devoirs par incapacité à s'adapter aux changements de l'entreprise. A cette inertie structurelle du système s'ajouterait dans l'allongement des scolarités sinon une éducation au dégoût du travail, du moins une socialisation inappropriée. Voyons donc ce qu'il en est, et sur ce sujet le cas des diplômés du bac pro nous semble exemplaire à plus d'un titre. Outre les indicateurs statistiques du succès de ces formations depuis leur création, 18 mois après le diplôme, au moment de la rencontre avec le marché de l'emploi, 902 jeunes ayant un Bac Pro jugent l'école à l'aune de l'emploi⁹³.

L'histoire du baccalauréat professionnel est très récente, puisqu'elle n'a pas trente ans. Créée en 1985, cette nouvelle filière de formation s'est considérablement développée, et le nombre des sections différentes dépasse aujourd'hui la quarantaine. En Basse-Normandie, comme ailleurs, sur environ 60% de bacheliers dans une génération, si l'enseignement général représente la moitié des diplômes (53%), l'enseignement technologique (28%) et professionnel (19%) délivrent pour leur part l'autre moitié. L'importance numérique de ces filières est d'autant plus remarquable que leur croissance continue sur dix ans, coïncide avec un taux de baccalauréats généraux qui marque le pas. De ce point de vue, la Basse-Normandie est une région en avance, notamment par l'enseignement agricole et l'apprentissage traditionnellement plus développés qu'ailleurs. Ainsi, en 1997, 60,1% d'une classe d'âge accédait en terminale générale en Basse-Normandie contre 62,7% nationalement, mais 10,9% suivaient un enseignement professionnel contre 9,6% sur l'ensemble du territoire. On vérifie ce facteur régional particulièrement dans le département de l'Orne où la voie professionnelle concentre quelques 25% des baccalauréats. D'une certaine façon donc, cette région constitue le laboratoire privilégié pour l'observation du baccalauréat professionnel⁹⁴.

Tout semble avoir été fait pour que ce baccalauréat soit un succès, et de fait, c'est très souvent que l'on rencontre une tonalité enthousiaste à son

⁹³ Le détail de cette étude a été publié dans la revue du Céreq Formation Emploi, n° 96 (67-78).

⁹⁴ Environ 11 500 jeunes ont obtenu le baccalauréat en 1999 en Basse-Normandie. Si la plupart des bacheliers de l'enseignement général et technologique poursuivent des études supérieures, les bacheliers de l'enseignement professionnel entrent pour près des trois-quarts sur le marché du travail.

propos⁹⁵. Sur le plan régional, les bulletins de l'ORFS⁹⁶ donnent une image également très positive de cette filière de formation. On peut lire ainsi que « La situation scolaire en lycée professionnel est plus favorable aux élèves que celle des lycées généraux et technologiques puisque seuls 10% des élèves redoublent une année de formation » ou encore que le baccalauréat professionnel est obtenu dans de bien meilleures conditions avec un nombre de mentions en augmentation. Et de leur côté, les enseignants témoignent eux aussi une très grande satisfaction : une relation privilégiée entre les élèves et l'équipe pédagogique, une forte implication de tous, des élèves très matures.⁹⁷

Enfin, sur le plan national les statistiques du ministère de l'éducation nationale donnant la situation des sortants des lycées en février 2003 montrent en effet que les titulaires d'un bac pro sont au chômage pour 27% d'entre eux contre 33,4% des titulaires d'un CAP/BEP, ou encore 49,3% pour ceux n'ayant aucun diplôme. Et cinq années plus tard, parmi les détenteurs d'un bac général 11% sont au chômage ainsi que 10% dans le cas d'un bac technologique contre 8% pour les bacheliers professionnels.⁹⁸

Restent les jeunes et le regard qu'ils portent sur ce diplôme. Ce qu'ils expriment interroge autant l'institution scolaire et ses modèles de réussite que l'entreprise et la pertinence de leurs demandes de qualifications calibrées sur des besoins économiques. Les réponses des jeunes s'organisent selon deux thématiques. La première thématique qui traverse leurs propos décrit la valeur d'usage du diplôme. Ce sont là des propos d'une tonalité généralement positive qui insistent sur le versant initiatique à la vie adulte de ces formations. Parmi les attributs positifs, on relève également le caractère réparateur d'un échec scolaire antérieur, l'aspect concret et directement lié à la vie active « la vraie vie ».

La deuxième thématique interroge la valeur d'échange du diplôme. C'est le manque de reconnaissance du diplôme sur le marché du travail comme au sein de l'institution scolaire qui est ici discuté par les jeunes. La faible valeur du diplôme professionnel à l'épreuve de la hiérarchie des salaires ou de la hiérarchie scolaire provoque un sentiment d'amertume.

Entre ces deux pôles, valeur formatrice positive du bac pro d'un côté et valeur marchande négative de l'autre, on peut observer des variations selon le registre qui va être privilégié, l'école ou l'emploi. Par exemple, sur le versant de l'emploi le bac pro est tantôt jugé négativement à travers les

⁹⁵ Alternatives économiques, *De l'école à l'emploi*, ONISEP_Céreq, Hors série Pratique n°17, janvier 2005 (éditorial p.5)

⁹⁶ ORFS, *Bacheliers professionnels. Parcours et devenir professionnels des diplômés bas-normands (promotions 1994 / 1995 / 1996)*, Janvier, 1999.

⁹⁷ Question posée au moment où les jeunes allaient à la rencontre du marché du travail ORFS, *Le baccalauréat professionnel. Quelques représentations autour de la formation et de l'insertion professionnelle*, Mai 2001.

⁹⁸ DEP, *Repères et références statistiques*, Ministère Jeunesse, Education, Recherche, 2004 (L'emploi à la sortie du lycée p. 219 - La situation professionnelle cinq ans après la fin de la formation initiale p. 221).

choix de branches ou de secteurs professionnels, tantôt positivement à travers les stages en entreprise, premiers pas vers l'emploi. Sur le versant scolaire la formation va être appréciée tantôt positivement par ses contenus adaptés à la vie active, tantôt négativement par la comparaison défavorable du bac pro au BTS.

Ainsi, le croisement de ces deux axes, Valeur d'échange (négatif) /Valeur d'usage (positif) d'une part, et d'autre part Ecole/Emploi décrit quatre types de discours⁹⁹.

La classe 1 est celle d'un discours positif centré sur l'intérêt scolaire de la formation, avec comme phrase type : « Très bon diplôme qui prépare bien à la vie active ». Dans ce groupe lexical, le jugement porté sur le bac pro se fonde d'abord sur le modèle scolaire comme propédeutique à la vie. Les discours mettent en avant l'utilité du diplôme (soit la portée initiatique à la vie adulte, « la vraie vie ») en termes d'accès à la vie active, avec des appréciations en majorité positives. C'est bien la vie active qui explique l'intérêt du bac pro puisque cette formation intègre cet aspect dans les cours. Il y a donc une dimension évaluative de l'enseignement concret contre l'enseignement abstrait dans lequel ils ont pu connaître des échecs scolaires. On retrouve là « l'anti-intellectualisme » populaire décrit par Gilles Moreau¹⁰⁰.

La classe 4 est celle d'un discours également positif, mais l'intérêt des stages est ici central comme l'illustre la phrase type : “ permet d'acquérir une expérience professionnelle grâce aux stages ”. Dans ce groupe lexical le bac pro est évalué à l'aune des emplois et de l'ouverture de l'école sur le marché du travail. Les stages en entreprises organisés pendant la formation sont très appréciés par le contact direct qu'ils ménagent avec la réalité du monde du travail, et par le sentiment qu'ils donnent d'une expérience professionnelle.

La classe 2 concerne A l'opposé on reconte deux discours négatifs, avec comme phrase type pour la classe 2 :“ comparé au BTS le bac pro n'a qu'une très faible valeur ”. Le bac pro est jugé dans une perspective de poursuite d'études. Dans ce groupe lexical, les jeunes abordent le problème de la faible valeur scolaire du bac pro en comparaison des autres bacs, technologiques ou généraux s'agissant des chances de poursuivre des études, notamment de préparer un BTS. A l'épreuve de la hiérarchie des diplômes, la mention professionnelle a détruit le prestige qui auréolait le titre de bachelier, comme le soulignait Stéphane Beaud dans 80% au bac, et après ?¹⁰¹

La classe 3 regroupe elle aussi un discours négatif qui confronte le bac pro à l'emploi avec comme phrase type : “ j'ai plutôt été dégradé qu'autre chose”. Dans ce groupe lexical, les discours sont centrés sur la relation diplôme/marché de l'emploi, soit l'utilité du diplôme en termes de carrières professionnelles, de projet professionnel dans une spécialité, un secteur ou une branche d'activité et non plus seulement en termes généraux d'entrée

⁹⁹ Annexe : Projection des mots caractéristiques des discours

¹⁰⁰ Gilles Moreau, *Le Monde Apprenti* », La Dispute, 2003.

¹⁰¹ Stéphane Beaud, « 80% au bac ... et après » Les enfants de la démocratisation scolaire, La Découverte 2002

dans la vie active. Les appréciations sont marquées par l'amertume, le regret, la déception. La vie active dans sa dimension non plus scolaire, mais sociale révèle aux jeunes la hiérarchie des salaires dans la vérité crue des plus bas salaires.

Par ailleurs, chacun de ces discours est le fait de jeunes dont le profil sociologique est repéré à travers un ensemble de variables sociodémographiques¹⁰². Parmi les discours positifs, on relèvera pour la classe 1 que ce sont des enfants d'agricultrices ainsi que des jeunes nés en 1975, comme ceux ayant un bac « Bâtiment Métal », qui apprécient le modèle scolaire de leur formation. Pour la classe 4, ce sont plutôt des jeunes dont la spécialité du bac concerne la « Productique Mécanique », qui mettent en avant l'intérêt des stages dans leur formation.

Parmi les discours négatifs, pour la classe 2, ce sont des enfants d'enseignantes qui évoquent le plus le problème de la poursuite des études. Les spécialités de ces jeunes sont la « Maintenance Réseaux Bureautique Télématique » ou encore les « Structures Métalliques ». Ils ont eu leur bac pro avec la mention assez bien et sont nés en 1973. Dans la classe 3, les regrets concernant le choix de la branche et la déception vécue sur le marché de l'emploi sont caractéristiques de jeunes dont le père est chômeur ou ayant un bac pro « Vente » ou « Construction Bâtiment Gros Œuvre ». Ils ont obtenu leur diplôme avec une mention bien et sont plus âgés que les autres puisqu'ils sont nés avant 1966 ou entre 1966 et 1972.

Ainsi, ce sont des enfants d'enseignants en mobilité familiale descendante ou des enfants de chômeurs taraudés par la question lancinante de l'emploi qui éprouvent le plus de rancœur contre ce bac. Le secteur d'activité a également son importance puisque le bâtiment ou encore la productique mécanique sont jugés satisfaisants.

L'école a joué parfaitement le jeu

A travers cette étude, l'analyse du vocabulaire permet de mettre en évidence les catégories d'une école sur mesure, telle que l'expriment ces jeunes. Ils estiment généralement avoir aimé cet enseignement, les jugements négatifs n'intervenant qu'au moment de la préparation d'un BTS ou de l'entrée en emploi.

En premier lieu, on remarquera que toutes les valeurs positives associées à l'école sont liées au travail. Les oppositions telles que « concret / abstrait » ; « pratique / théorique » ; « vie active / vie passive » ; « doué / non doué », sont chaque fois mobilisées en faveur de la figure emblématique de l'activité professionnelle. La vraie vie, la vie concrète et active n'est concevable pour ces jeunes qu'au travers de l'emploi. Le modèle scolaire classique est renversé au profit du monde du travail, et l'effort dans les études vise un

¹⁰² Annexe : Projection factorielle des caractéristiques socio-démographiques (variables « étoilées »).

métier, un salaire. A l'opposé de la position infantilisante de l'élève, le bac pro consacre un statut d'adulte parce qu'il donne de l'autonomie et permet les initiatives. L'un d'eux dira : « *Convient aux lycéens qui aiment prendre des initiatives et la vie* ».

En second lieu, l'usage de ces catégories n'échappe pas à la vulgate du handicapsocioculturel : « les élèves sont non doués, il leur faut donc un enseignement adapté et donc pratique ». On peut ainsi observer à quel point ces jeunes ont intériorisé les formes du jugement qui distinguent l'intelligence concrète de l'intelligence abstraite comme ce jeune : « c'est mieux quand on aime se servir de ses *mains* et pas que de sa *tête* ». Loin donc de témoigner d'une pensée propre à ces jeunes, cela donne à voir ce qu'ils ont appris à penser d'eux-mêmes et de la vie à l'école. L'enseignement qu'ils en ont tiré est qu'ils n'ont pas de valeur intellectuelle et qu'il n'y a pas de relation à la vie active dans les cursus généraux, dans le sens où la vie véritable est rejetée hors d'une école dont les enseignements déréalisent les contenus.

On touche ici à l'obstacle majeur rencontré dans la filière générale par les jeunes issus des milieux défavorisés, celui d'une acculturation trop radicalement distante de leurs expériences de vie. L'enseignement professionnel répond effectivement à des besoins que l'école a tout intérêt à entendre, puisqu'ensuite ces jeunes sont nombreux à réclamer plus d'enseignement général afin de pouvoir poursuivre des études. L'enseignement professionnel en remotivant les élèves leur a non seulement permis d'obtenir un diplôme mais les a conduits à être demandeurs de plus de formation générale. En retrouvant une dignité scolaire, ces jeunes ont pu réparer quelques blessures et même se réconcilier avec le projet d'étudier. Certains jeunes évoquent clairement la réparation psychologique : « — *Le baccalauréat professionnel est une filière très intéressante pour les personnes en doute de leurs capacités — Formation intéressante pour les jeunes qui ont perdu confiance dans le système scolaire traditionnel. permet de prendre contact avec le monde professionnel. permet de prendre de l'assurance en soi. — Les stages m'ont permis d'affermir ma personnalité* »

Il s'agit là d'un aspect non négligeable de cet enseignement, lequel s'il est parfois contesté quant à sa valeur d'échange dans la vie active, prend par sa dimension éducative un aspect exemplaire dans l'école cette fois. Il ne semble pas exagéré de constater au moins que l'échec scolaire n'est pas indépassable ici. Il est ainsi remarquable, que sur 902 réponses, aucun jeune n'ait employé le mot « échec » (Lahire, 1995).

Une preuve pour l'ensemble du système

Soyons précis, ce sont les jeunes d'origine populaire qui font les bataillons de l'échec scolaire dans la voie générale et qui nourrissent les filières technologiques et professionnelles. L'effet positif de l'enseignement professionnel sur les jeunes apporte la preuve qu'il est possible d'apporter la considération nécessaire à leur cheminement intellectuel de la vie concrète à

la culture abstraite et que cet effort pédagogique n'a pas été vain, bien au contraire.

La sociologie de l'école a démonté finement les mécanismes de la reproduction sociale à travers le fonctionnement d'une orientation scolaire par l'échec (M. Duru-Bellat, P. Merle). L'expérience scolaire de l'indignité est douloureuse et coupe l'élève de toute envie d'apprendre. A défaut de pouvoir continuer dans la voie générale, les jeunes sont alors orientés vers les filières professionnelles ou technologiques. On admettra que toutes les conditions sont réunies pour que les jeunes abordent cet enseignement par dépit et sans grande motivation. Or, ce qui est remarquable dans leur récit c'est le retournement positif de leur rapport à la formation, au travail scolaire via une adhésion forte à la valeur travail dans la société. Ils démontrent ainsi leur grande capacité à se lancer avec enthousiasme dans un nouveau projet. Ils ont pris acte de leurs faiblesses dans les performances académiques, et c'est avec un réalisme modeste qu'ils abordent le bac pro. Il y mettent cependant une condition, le renoncement à des études longues doit être compensé par l'accès rapide à un emploi. Lorsque ce contrat explicite dans l'intitulé du bac pro est rompu par l'expérience du chômage, alors le sentiment d'avoir été dupé surgit. C'est donc au retour d'une rencontre infructueuse avec le marché du travail qu'émerge l'idée d'une injustice sociale, et que se fait jour la perception d'une reproduction sociale sans contrepartie.

Lorsqu'ils disent avoir tout perdu au jeu scolaire, c'est qu'ils ont réussi au bac pro mais qu'il n'y a pas d'emploi à la clé. Disqualifiés derrière les bac généraux pour la préparation d'un BTS, ils jugent négativement la formation professionnelle a posteriori. Plus exactement c'est l'environnement de cette formation qui est critiqué : l'usage social qui lui est réservé. La valeur d'échange du diplôme est inférieure à d'autres diplômes concurrents : moindre sur le marché de la formation que celle des bacs généraux, elle est également insuffisante en regard des BTS sur le marché de l'emploi. En somme, ces jeunes estiment avoir été trompés s'ils perdent le bénéfice d'une insertion rapide tout en ayant renoncé au départ à une filière ouvrant vers une poursuite d'études. L'expression de leur amertume, de leur déception tranche ici avec l'enthousiasme qu'ils affichent devant l'expérience professionnelle, la vie active, les stages. Quand il n'y a pas d'emploi au bout, ils semblent ne plus être en mesure d'assumer un diplôme ambivalent. Le procédé n'est pas nouveau et joue pour le « bac pro » du succès sémantique d'un titre scolaire emblématique : « — *mais je suis contente d'en être arrivée jusqu'au baccalauréat et de l'avoir obtenu* ».

Très vite, l'usage du titre de bachelier ne suffit pas à satisfaire les jeunes, qui une fois en entreprise ont le sentiment amer de n'être pas considérés. « — *Il y a trop de baccalauréats professionnels en circulation, maintenant on nous solde — C'est un enseignement de qualité mais qui ne sert à rien car on ne peut pas trouver un emploi — Ne devrait plus exister car il n'est pas du tout reconnu même par l'ANPE* ». Ils refusent alors de se payer de mots, et la déception est à la mesure de la force du symbole, le baccalauréat restant dans les représentations de la hiérarchie scolaire le viatique pour le supérieur. Ces jeunes d'origine défavorisée découvrent qu'il n'y a pas égale dignité du diplôme comme le titre scolaire semblait le promettre. D'ailleurs, le premier

symptôme social des différences de valeur du baccalauréat, réside dans la mention qui accompagne le diplôme « général, technologique ou professionnel ». L'adjonction d'adjectifs à la culture générale crée ainsi de drôles de néologismes qui peinent à dépasser la contradiction de départ. Tout le discours des bacheliers professionnels exprime ce balancement entre deux termes, avec d'un côté la face solaire liée à la fierté d'avoir réussi quelque chose, le baccalauréat, et de l'autre côté la face obscure du sentiment d'avoir perdu au jeu social des emplois. Les considérations restrictives limitant toujours les connotations positives, le jugement « oui mais » renvoie au « bac pro » son statut ambigu.

C'est ainsi qu'il faut comprendre le bilan négatif que ceux-là tirent quand ils déclarent le bac pro inutile ou disent avoir ***tout perdu*** lorsque l'emploi rapide promis n'est pas au rendez-vous. Ils ressentent alors cruellement l'insuffisance de ce bac soumis à la concurrence des diplômes plus élevés, mais aussi à la barrière de la sélection scolaire. Un jeune est d'ailleurs assez révolté par le système éducatif public : « *L'éducation nationale ne donne pas la chance à certains écoliers de baccalauréat professionnel de poursuivre leurs études. Ayant un bon dossier j'effectue mon BTS dans un lycée privé. Les lycées publics ont refusé ma candidature* ». Pour un autre, deux ans après l'obtention de son bac pro, c'est l'impression d'être engagé dans une voie sans issue qui domine.

Il n'est pas anodin de relever les marques d'un jugement positif de la part des jeunes issus de ces filières. Et ce d'autant plus que c'est autour de la valeur travail comme propédeutique à l'emploi que se cristallisent tous les éloges et que se fonde la légitimité de la filière professionnelle. Dans le triptyque, travail, formation, emploi, le récit que font ces jeunes au moment du contact avec l'entreprise, dresse un bilan de l'école qui peut étonner tout comme peut surprendre ce qu'il advient de leur relation initiale très positive au travail. Ainsi que le relevait R. Castel¹⁰³, la fonction d'identité et de structuration sociales du travail transparait nettement dans ce que disent les jeunes. N'oublions pas qu'ils sont entrés en formation professionnelle avec comme identité celle d'enfants d'ouvriers ou d'employés. La culture de la vie active, de l'effort dans l'action concrète et de la reconnaissance par le travail, constitue ici le cœur du projet professionnel. Mais le piège est révélé par le glissement sémantique entre concret et utile : les élèves apprécient ce type d'enseignement en prise directe avec la vie active et ce d'autant plus qu'ils croient dans son efficacité pour trouver un emploi. La confrontation au monde du travail provoque une déception à la mesure de la croyance de départ. Ils sont renvoyés à l'utilité sociale d'une formation générale à laquelle ils ne croyaient pas. Or, la relation ambivalente qu'ils établissent entre une forme d'enseignement et son utilité pour trouver un emploi est inscrite dans l'intitulé même « bac pro ». S'il ressort que ce diplôme est une réussite éducative auprès des élèves, par contre ce n'est pas une passerelle vers une poursuite d'études et cela ne leur donne accès qu'à des emplois d'ouvriers ou d'employés à l'instar de leurs parents moins diplômés. La reproduction de la main d'œuvre peu qualifiée se réalisant aussi par cette filière de formation,

¹⁰³ R. Castel, Les métamorphoses de la question sociale, Paris, Fayard, 1995.

c'est peut-être in fine cette conscience sociale qu'expriment ici ces jeunes. Partie prenante du changement opéré par l'école, alors même que la réussite pédagogique est au rendez-vous, ils ne sont plus certains d'avoir fait le bon choix. S'il n'y a pas la récompense d'un emploi, le contrat semble rompu réactivant un sentiment d'injustice. On est en tout cas devant un exemple où le succès éducatif peut être sans effet sur la difficulté de l'insertion, montrant ainsi les limites des innovations scolaires de ce type. Les enquêtes du Céreq « Générations 1998 et 2001 » démontrent le rôle décisif du niveau de formation pour l'insertion dans l'emploi. Par construction centrée sur les risques de chômage, pour la génération 2001 les chances d'obtenir un emploi sont plus élevées pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP et si possible dans une spécialité industrielle que pour les jeunes titulaires d'un baccalauréat n'ayant pas été au bout de leur formation universitaire (Céreq, Bref, n°222, 2005). En revanche, les jeunes, les titulaires d'un bac Pro que nous avons enquêtés considèrent la qualité des emplois obtenus, les postes de travail occupés et les niveaux de rémunération qu'on leur propose, ce qui donne une analyse très différente de la réalité de l'insertion des bas niveaux de formation.

Autrement dit, l'invention du bac pro a le mérite d'exister et de satisfaire les élèves, mais elle ne saurait résoudre à elle seule la difficile relation formation-emploi sur le seul argument de la gestion du risque du chômage. Bernard Friot souligne contre les idées reçues que: « Les lamentations sur une école productrice de l'échec ne résistent pas à l'examen. Jamais la jeunesse n'a été autant et aussi bien formée. La majorité des 20 % de ceux qui quittent l'école en échec ont le brevet des collèges et ont été jusqu'en seconde : un bagage supérieur à la majorité des sorties d'école des générations précédentes. Et que dire des 40 % de jeunes qui quittent l'école avec un diplôme de l'enseignement supérieur, une proportion totalement inédite. Loin d'une inflation des diplômes, c'est bien parce que les jeunes ont des diplômes élevés et peuvent soutenir les mutations organisationnelles et technologiques que les employeurs les embauchent. Mais la sous-qualification de leurs postes de travail est organisée par les mesures jeunes qui se succèdent depuis 1977. Le problème de tous les jeunes sans exception, ce sont les bas salaires. Pour qu'ils perçoivent aujourd'hui à vingt-cinq ans les salaires de 1975 indexés sur les gains qu'a connus depuis la productivité du travail, il faudra doubler les salaires d'embauche »¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Bernard Friot, « Idées recues sur les jeunes », entretien publié au journal L'Humanité du 18 avril 2006 : <http://humanite.fr/node/100143>

<p><u>Classe n°1 :</u></p> <p>Phrase type : « Très bon diplôme qui prépare bien à la vie active » (Les jugements positifs sont très majoritaires dans cette classe)</p> <p>Phrases illustratives de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prépare l'entrée dans la vie active – Formation complète permettant d'entrer plus facilement dans la vie – C'est le minimum pour entrer dans la vie active – Très bon diplôme qui prépare bien à la vie active – Le baccalauréat professionnel est une bonne formation pour rentrer rapidement dans la vie active – Le baccalauréat professionnel est une bonne formation dans le but d'entrer dans la vie professionnelle <p>Variables corrélées (X2) à cette classe lexicale : - Bac Bâtiment Métal Alu - Mère agricultrice - Né en 75 -</p>	<p><i>Le bac pro : l'utilité scolaire du diplôme</i></p>
--	--

<p><u>Classe n°4 :</u></p> <p>Phrase type : “ permet d'acquérir une expérience professionnelle grâce aux stages ” (Les jugements positifs sont très majoritaires dans cette classe)</p> <p>Phrases illustratives de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> – Permet d'acquérir une expérience professionnelle grâce aux stages, permet d'acquérir une qualification – Le baccalauréat professionnel permet d'acquérir des connaissances pratiques et théoriques. Il permet d'avoir une expérience grâce aux nombreux stages – Cela permet d'apprendre des matières professionnelles connaître le monde du travail grâce aux différents stages. Durée du stage trop court. – Il nous permet aussi d'apprendre un métier par le biais de différents stages de formations professionnelles en entreprise. – Permet d'avoir une expérience professionnelle. Permet de rencontrer des gens et peut-être trouver son premier emploi grâce à un stage effectué. <p>Variable corrélée (X2) à cette classe lexicale : - Bac Productique Mécanique</p>	<p><i>Le bac pro et l'expérience : L'intérêt des stages</i></p>
--	---

Classe n°2 : *Le bac pro et les études : la faible valeur scolaire du diplôme*

Phrase type : “ comparé au BTS le bac pro n'a qu'une très faible valeur ”

(Les jugements négatifs sont très majoritaires dans cette classe)

Phrases illustratives de la classe

- *Il faudrait poursuivre en BTS de préférence en alternance mais les bac pro ne sont malheureusement pas prioritaires.*
- *Il faudrait peut-être faire en sorte que le niveau du bac pro soit plus élevé pour permettre une bonne poursuite d'études en BTS.*
- *La poursuite en BTS est bien mais le niveau de vente n'est pas du tout une continuité mais un retour à zéro lorsque l'on vient d'un bac pro*
- *Le baccalauréat professionnel permet de connaître le milieu professionnel. Il est conseillé à ceux qui désirent arrêter leurs études après le bac mais pas à ceux qui souhaitent continuer les études.*
- *Comparé au BTS le bac pro n'a qu'une très faible valeur*

Variables corrélées (X2) à cette classe lexicale :

**- Bac Maintenance Réseaux Bureautique Télématique – Bac Structures Métalliques -
Mention AB - Mère enseignante – Né en 73 –**

Classe n°3 :

Le bac pro et le type d'emplois : la faible valeur du diplôme sur le marché du travail.

Phrase type : “ j'ai plutôt été dégradé qu'autre chose.”

(Les jugements négatifs sont très majoritaires dans cette classe)

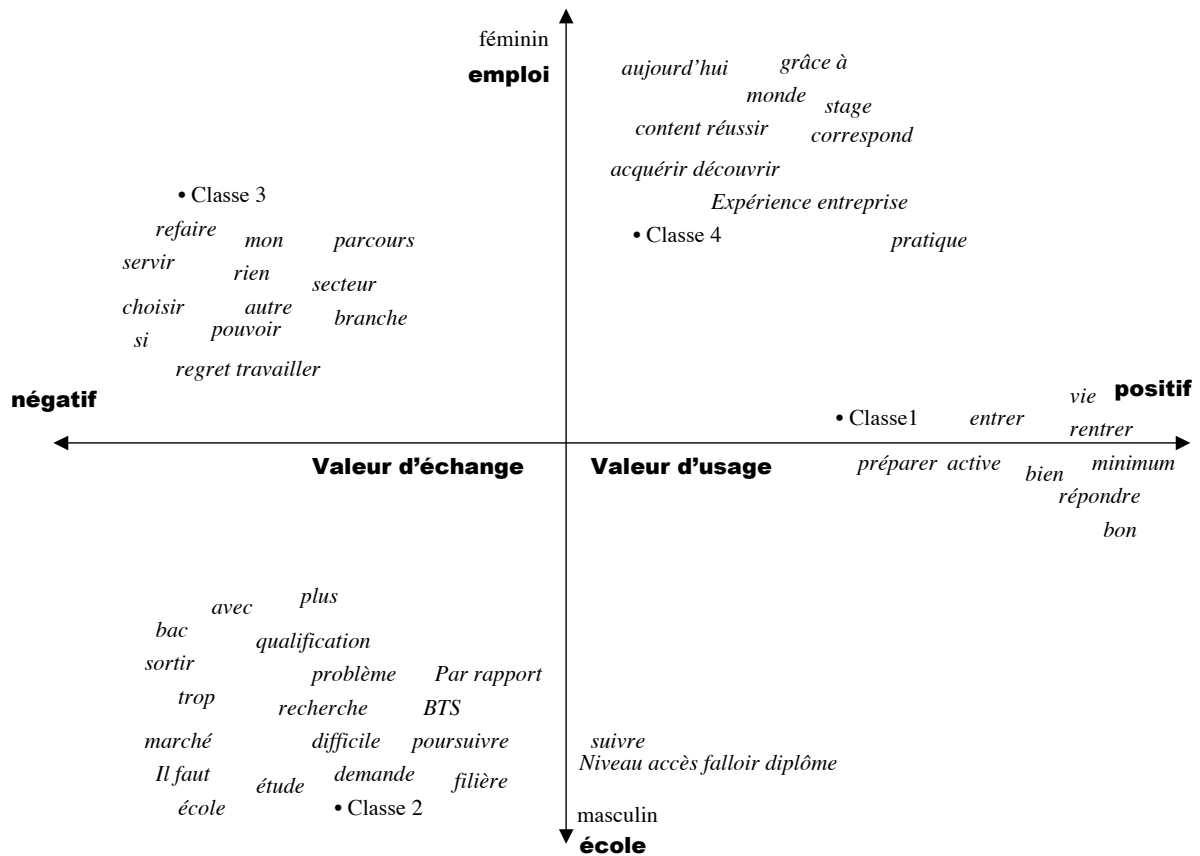
Phrases illustratives de la classe

- *Je pensais que cela me servirait dans mon parcours professionnel. J'ai plutôt été dégradé qu'autre chose.*
- *Cela ne m'a rien apporté puisque que je n'ai pas trouvé de travail dans cette branche.*
- *Je suis contente de l'avoir eu. Mais il ne me sert à rien sinon j'aurais travaillé dans un lieu me convenant plus.*
- *Aujourd'hui je me bats car j'ai toujours un coefficient de BEP et mon employeur prend profit de mes connaissances sans tenir compte de ma rémunération*
- *Si j'avais su je n'aurais jamais entrepris ces cours, j'ai vraiment tout perdu*

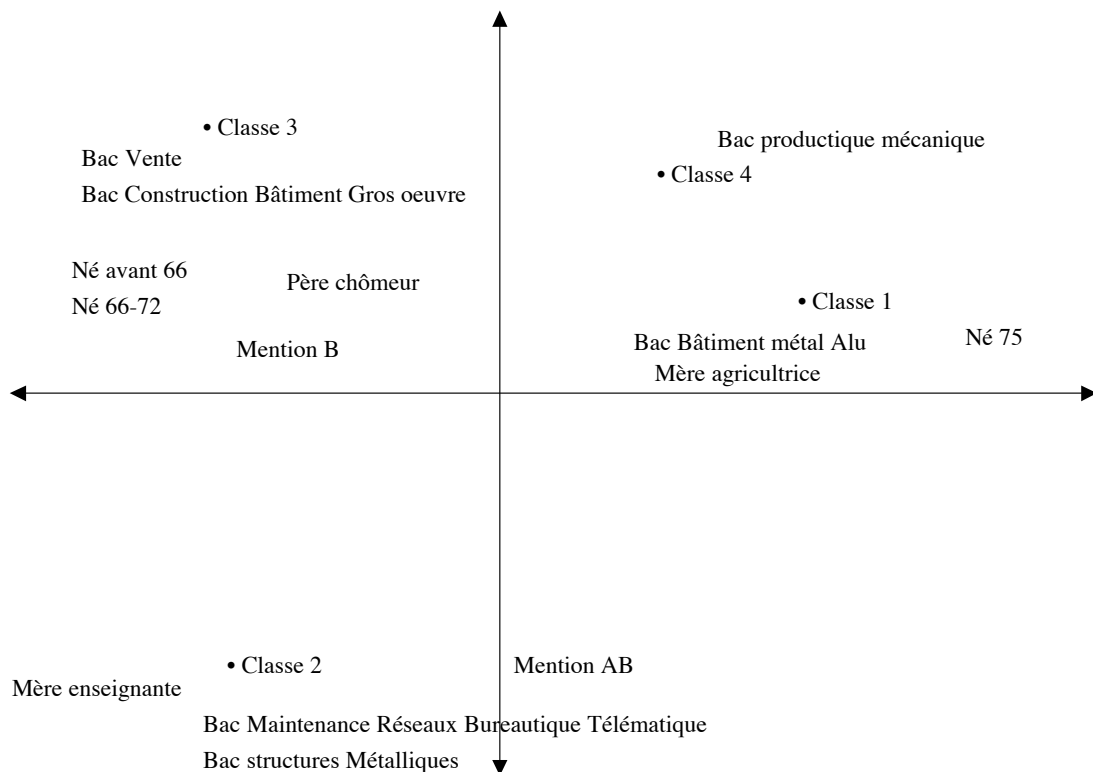
Variables corrélées (X2) à cette classe lexicale :

**– Bac Vente - Bac Construction Bâtiment Gros Œuvre – Mention B – Père chômeur –
Né avant 66 – Né entre 66 et 72 –**

**Annexe : Projection factorielle des mots caractéristiques des discours des jeunes
« Le bac pro c'est ... »**



Annexe : Projection factorielle des caractéristiques socio-démographiques associées aux classes de discours



ENQUETE

Organisme responsables : ORFS de Caen

Date de réalisation : Février 98 au moment de la recherche d'un emploi (18 mois après la 1^{ère} interrogation de l'automne 96)

Support de l'enquête : 1^{ère} interrogation : questionnaire A, passé lors du retrait du diplôme en septembre 1996- 2^{ème} interrogation : questionnaire « bacheliers professionnels ».

Type d'enquête : Subanor96 est un suivi de cohorte de bacheliers bas-normands (enquête questionnaire A) sur une durée de 5 à 10 ans, et concerne 1307 bacheliers professionnels soit 67% des 1952 au total .

Type d'échantillon : représentatif. Effectif : 1 114 diplômés en 1996. L'analyse de la question ouverte 143 « *En définitive, qu'en pensez-vous, du baccalauréat professionnel ?* » porte sur 902 réponses.

Thèmes : — Parcours scolaire — Parcours de recherche d'un emploi — Jugements du Bac Pro —

ANALYSE TEXTUELLE

Logiciel *Alceste* (Max Reinert) : statistique textuelle et application des méthodes Benzécristes — principes lexicométriques et fréquentistes — .

Effectif : 902

Chaque réponse d'un individu correspond à une unité de discours (UCI=UCE — Nombre minimum d'unité de discours par classe = 10 — valeur minimum du χ^2 d'association d'un mot à une classe = 3,84, P = .05 — Lexique : 1/ réduction des formes et reconnaissance des outils. 2/ analyse de tous les mots : *être* et *avoir* actifs.

Nombre d'unités de discours classées = 567. 1^{ère} classe = 111 unités de discours = 20%. 2^{ème} classe = 285 unités de discours = 50%. 3^{ème} classe = 118 unités de discours = 21%. 4^{ème} classe = 53 unités de discours = 9%

AFC : les deux premiers facteurs recueillent 71% de l'inertie. Facteur 1 = 40,77%. Facteur 2 = 30,39%.

Caractéristiques socio-démographiques : variables utilisées : Sexe — Année de naissance — Série du Bac Pro — Mention du Bac Pro — BEP — CAP — Redoublement — Activité Père — Activité Mère — PCS Père — PCS Mère — Emploi — Etude en 96 — Etude en 98 —

Les politiques volontaristes locales d'orientation et d'insertion des jeunes

Comment peuvent s'accorder les notions d'insertion des jeunes, de volontarisme politique et d'égalité des chances ? De quoi parle-t-on lorsque l'insertion des jeunes à l'issue d'une formation est si souvent débattue ? À quelles définitions les responsables locaux des missions d'orientation se réfèrent-ils ? Nous verrons que derrière un usage spontané de ce vocable, on observe une variation très nette des conceptions, non pas en fonction des différents locuteurs, élus ou statutaires de la fonction publique, comme nous en faisons l'hypothèse, mais selon le degré de proximité du marché de l'emploi des acteurs locaux d'une part, et d'autre part selon l'interprétation politique des mêmes faits.

On remarquera que sur le sujet très vaste de l'éducation des jeunes, il a été choisi ces vingt dernières années de privilégier l'orientation. Ce choix repose sur le postulat suivant : tous les maux de l'école, des enseignants, des élèves, de leurs familles et des entreprises pourraient être résolus si seulement le système permettait une bonne orientation scolaire. Les professeurs enseigneraient ainsi à des élèves qui ont le bon niveau, les élèves réussiraient dans la bonne filière, les parents cesseraient de s'inquiéter et les entreprises pourraient enfin recruter la main d'œuvre adaptée à leurs besoins. Ce monde idéal où chacun est exactement à la bonne place pourrait être la réalité de demain si seulement on voulait bien se donner la peine d'orienter les élèves. Le mythe adéquationniste de la bonne orientation pour une bonne insertion des années 1960 est de nouveau à l'honneur. Il poursuit et approfondit l'idéologie du volontarisme qui a été portée depuis vingt-sept ans maintenant (1982-2009) par le mouvement de décentralisation. Sont ainsi postulés la libération des initiatives innovantes présentes sur le terrain local, le sens des responsabilités et le zèle des responsables. Apparaissent également des actions d'autopromotion dans le but d'être « visible » au sein d'un paysage concurrentiel national, européen et international.

Une question reste toutefois en suspens, celle de la mission d'égalité des chances pour tous, quel que soit le territoire. Soit cette question a statut d'obligation et alors elle sera la référence omniprésente des politiques, soit l'égalité est considérée plutôt sous la forme d'une finalité lointaine et alors d'autres objectifs de court terme occuperont le devant de la scène.

Mais avant de connaître la place réservée par les politiques locales à l'égalité des chances¹⁰⁵ dans l'orientation des jeunes, quelques remarques méthodologiques s'imposent. L'échantillon de l'enquête est modeste par définition puisque l'on s'adresse aux quelques responsables qui ont la charge

¹⁰⁵ Notion elle-même assez peu égalitaire dans son principe puisqu'admettant les inégalités réelles comme récompenses justes socialement de mérites individuels ayant une valeur sociale inégale (Pfefferkorn & Bihl 2009).

d'une mission régionale, municipale, départementale, académique, ou universitaire dans le champ de l'orientation des jeunes (voir encadré). Les biais statistiques engendrés par le petit nombre d'entretiens sont par ailleurs redoublés par le parti pris politique : travaillant sur le territoire normand, les élus des deux régions sont socialistes et tout à fait représentatifs en cela des régions françaises. Par contre, les arguments opposés et situés à la droite du spectre politique sont recherchés dans d'autres sources comme les déclarations publiques. Toutefois, l'inconvénient reste modeste puisque 90% du corpus de discours recueilli provient des personnels ayant un statut de la fonction publique. Ces derniers, par conséquent, observent la réserve d'usage tout en exprimant leur *ethos* professionnel du bien général, du service public et de l'égalité des chances. On est donc très loin des observations effectuées par Laure Bereni¹⁰⁶ auprès des DRH de grandes entreprises et de leur utilisation de la diversité comme une nouvelle catégorie managériale, très loin aussi du désir sans nuances d'importer ces méthodes managériales dans les institutions d'État comme l'a exprimé ce chargé de mission pour l'insertion professionnelle et la lutte contre les discriminations à la préfecture lors de notre pré-enquête : « *C'est ce que j'appelle la culture Éducation Nationale. Seuls les professeurs sont légitimes. C'est une vraie forteresse, vous savez, et je pense que le fait que, enfin ces actions perdent hélas leur objectif premier à cause de ça. [...] Il faut chercher des financeurs extérieurs pour ces projets et la question de la légitimité s'est posée. Mais, en un sens je peux aussi le comprendre ; ils partent du principe que c'est eux qui enseignent aux élèves, et ils n'aiment pas qu'on tricote autour. Mais là, c'est une nouvelle donne avec les CUCS¹⁰⁷, et donc il faut faire évoluer la culture Éducation Nationale* » (Entretien n° 16a, Fonctionnaire chargé de mission éducation).

Le volontarisme à l'échelon local

La connaissance de l'orientation scolaire en France s'appuie sur des données statistiques sur les flux dans les différentes filières ainsi que sur les parcours des élèves au sein du système de formation jusqu'à leur insertion dans le marché de l'emploi. L'état des lieux est ainsi dressé très régulièrement et principalement par les enquêtes de la DEP, celles du CEREQ et celles des observatoires de la vie étudiante. L'ensemble décrit les événements qui ont objectivement jalonné ce temps biographique de la formation, de l'orientation et de l'insertion.

La richesse des données portant sur les élèves contraste avec la méconnaissance des acteurs qui gouvernent l'orientation à différents niveaux institutionnels ou politiques d'un territoire. Le recueil de leur témoignage vise donc en premier lieu à combler une lacune d'autant plus dommageable que le système de l'orientation scolaire français s'appuie aujourd'hui sur un

¹⁰⁶ Bereni 2009.

¹⁰⁷ CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale.

pilotage décentralisé des actions à mener¹⁰⁸. La notion de bassin de formation, alimentant l'idée d'une adaptation de l'offre scolaire locale à l'offre disponible, sous-tend ici la finalité assignée à l'action publique depuis la loi d'orientation sur l'éducation et promulguée il y a vingt ans¹⁰⁹.

La présente étude s'inscrit dans le champ de la sociologie de l'éducation et en emprunte le concept d'égalité des chances comme principe directeur de l'action publique et comme ressort individuel de l'engagement des responsables. D'autres questions propres à la sociologie urbaine qui explorent la dimension spatiale de la démocratie locale¹¹⁰ ne seront pas abordées, même si elles structurent le volontarisme des acteurs rencontrés. La sociologie politique serait également d'une grande utilité pour dégager les ressorts du volontarisme autant que les effets idéologiques de ce postulat, la communication n'étant pas le moindre des aspects de l'entreprise. On se contentera ici d'explorer les fonctions sociales du discours et de la posture volontaristes en analysant les obstacles que les responsables locaux cherchent justement à contourner¹¹¹.

Éducation ou orientation ?

En premier lieu, le volontarisme à l'échelon local se signale à travers l'orientation traitée comme une urgence absolue. Les divers responsables témoignent du fait que, si la réussite de tous les enfants prévaut dans le 1^{er} degré, il devient par la suite impératif de proposer des formations préparant une orientation correspondant à une offre d'emplois. La notion même d'orientation varie donc selon les niveaux d'enseignement : dans le premier degré, il s'agit de socialisation et d'apprentissage au sein d'un groupe pour la réussite de tous, alors que dans le second degré, on admet la compétition et l'échec scolaire comme des leviers d'une l'orientation acceptée par l'élève grâce au projet individuel et professionnel¹¹². Observons que le passage d'une logique de réussite à une logique d'orientation fonctionne comme une évidence qui ne sera jamais discutée frontalement par les responsables ; c'est là l'aveu que la définition ne leur appartient pas, mais qu'elle relève du domaine réservé de l'école, première limitation à une politique véritable. Ensuite, la focalisation sur le projet personnel impose le choix de « gérer » au cas par cas, individualise l'orientation, et évacue de la réflexion les questions

¹⁰⁸ Tharin Irène (2005), Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi, Rapport au ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, au secrétariat d'État à l'insertion professionnelle des jeunes, <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>.

Haut Conseil de l'Éducation (2008), L'orientation scolaire. Bilan des résultats de l'école, www.hce.education.fr.

¹⁰⁹ Loi d'orientation sur l'éducation (Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989).

¹¹⁰ Dris 2007.

¹¹¹ Devineau 1998 ; 2001.

¹¹² Devineau 1998.

de profils de genre ou de classe en même temps que toute problématique réelle d'égalité. Ainsi, cette nouvelle logique d'orientation a pour conséquence de brouiller les repères explicatifs structurant les situations sociales des élèves. On identifie ici une deuxième limitation à la recherche d'actions ciblées.

Notion d'orientation¹¹³ : — « *Mais c'est vrai que le thème de l'orientation des élèves n'est pas quelque chose de..., ou qui est débattu, qui nous préoccupe d'une manière aussi prégnante que dans le second degré je pense. Parce qu'on est préoccupé par la réussite, ce qui est un petit peu différent je dirais... On est préoccupé par la réussite, la réussite des enfants qui leur permettra d'aller vers... voilà c'est tout* ». (Entretien n° 3, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

L'individualisation et le manque de critères quantifiés : — « *La réorientation est quelque chose de très très particulier, on ne peut absolument pas gérer des... y a pas de courants, y a pas de sensibilités, de choses qui pourraient être quantifiées de façon claire, qui se reproduiraient de façon régulière, c'est du coup par coup, du cas par cas, des stratégies individuelles, très bizarroïdes, on a énormément de mal à... on a essayé de travailler là-dessus, on arrive... c'est un vrai bide, pour parler clairement* ». (Entretien n° 7, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Mobilisation générale pour l'accompagnement

On mesure le sentiment d'urgence de l'orientation à travers les changements de comportements des jeunes et de leur famille. Tout le monde se solidarise pour mieux surmonter ce qui ressemble à une décision vitale. Hier, choix personnel et initiatique de l'entrée dans l'âge adulte, le destin individuel est aujourd'hui accompagné à mesure que la perspective d'autonomie s'éloigne et que les difficultés d'accéder à un emploi se précisent. En vingt ans, les parcours individuels s'allongeant, la politique est passée d'une logique de qualification à une conception de l'intervention publique par l'accompagnement (Circulaire du Ministère de l'Éducation nationale, 2008). Le traitement au cas par cas remplace des politiques générales d'égalité des chances et les stratégies individuelles et familiales s'invitent sur le devant de la scène¹¹⁴. Des parents aux grands-parents, la mobilisation est générale pour l'accompagnement et les enseignants doivent s'y mettre aussi. Mais comment gérer une multitude de stratégies individuelles en toute équité ? Bien plus qu'une limitation à une politique d'orientation, il s'agit d'un véritable obstacle d'ordre éthique.

¹¹³ Les mots-clés de l'analyse de contenu précèdent les extraits d'entretiens dont le poids a par ailleurs été contrôlé (Encadré méthodologique).

¹¹⁴ Soulet 2008.

La mobilisation des parents et grands-parents : — « *Alors le public qu'on voyait absolument pas y a 20 ans, c'était le public des parents, on voit maintenant des parents [...] et donc nous avons les grands parents [...] on les voit aussi dans les chaînes d'inscription, c'est pas rare, les familles entières qui se déplacent pour aller inscrire le petit* ». (Entretien n° 7, Fonctionnaire chargé de mission éducation).

Les enseignants doivent s'y mettre aussi : — « *Alors ça repose essentiellement sur les enseignants on est bien d'accord, si tant est qu'ils veulent bien rentrer dans la démarche parce que c'est quand même assez nouveau de leur demander de faire ça, et par contre nous on a été mis en soutien par rapport à la logistique. De toute façon c'est dans les textes : il faut que les enseignants accompagnent les étudiants qui ont le plus de difficultés* ». (Entretien n° 6, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

L'injonction nationale d'orienter localement

L'injonction nationale d'orienter localement se fait en l'absence de politique générale clairement structurée et dans un contexte de baisse des moyens financiers. Sont notamment déplorés des objectifs quantitatifs sans égards pour les contenus des métiers. Dans ces conditions, la décentralisation est peu propice à la mission de justice sociale d'une région à l'autre. L'équité des citoyens au sein même du territoire français ne semble pas garantie, alors que la mobilité géographique s'impose à l'échelle de l'Europe.

Injonction nationale d'orienter : — « *On est assis entre deux chaises et on a un pied dans la liberté et puis un pied dans la contrainte forte, les contraintes ministérielles c'est tous les jours qu'on a des circulaires et on en fait pas ce qu'on veut et en même temps on n'a pas l'argent... enfin c'est un peu n'importe quoi je veux dire* ». (Entretien n° 7, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Décentralisation et justice sociale : — « *La décentralisation... Ah ben on continue à avoir très peur, c'est plus une question de l'équité des citoyens sur le territoire, c'est la question fondamentale de la justice sociale d'une région à l'autre* ». (Entretien n° 9, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

L'exercice de l'égalité à l'échelon local rencontre très vite des difficultés qui ne relèvent pas toutes de l'information sur le devenir des jeunes. Ainsi des facteurs de dysfonctionnement dans l'organisation politique elle-même sont soulignés et pointent une situation assez grave. L'absence d'une politique éducative clairement structurée autour d'objectifs soutenus par des directives assumées par le ministère de l'éducation, conduit à un sentiment de confusion et d'isolement. Le porteur de projet est un entrepreneur qui se

meut dans un univers décisionnel multiforme et doit se débrouiller sans assurance sur la pérennité de son action. Un florilège des sigles des dispositifs illustre l'éclatement du domaine éducatif. Ainsi, de véritables labels individualisent des projets concurrents : DALEC, PRE, CUCS, CRED, ARCOL, EDRESUP, ZEP, ZUS, CASNAV¹¹⁵. Le centralisme de l'injonction à orienter s'adosse donc à une grande liberté des moyens de le faire. Cette fois, l'obstacle est financier.

La tentation est alors grande de se retourner vers les enseignants et de leur demander de faire autre chose que leur métier, de sortir de leur spécialité qui fait pourtant l'objet de leurs concours professionnels.

Concurrence et désorganisation : — « *A partir du moment où les personnes sont convaincues de leur projet, elles peuvent le financer. [...] Oui, le département a mis en place son propre CUCS si vous voulez. C'est le CRED. Il y a toujours le conflit droite-gauche, le département ne veut pas co-financer l'État, il veut faire ses propres trucs. On est en démocratie et on ne peut pas nier une certaine compétition* ». (Entretien n° 16a, Fonctionnaire chargé de mission éducation).

— « *Vous savez, il y a vingt deux académies en France et seulement quarante lycées ont le label Ambition Réussite. Mon lycée a le label Lycée de la Réussite, mais c'est au niveau local, c'est pas celui qui est reconnu dans toute la France* ». Entretien n° 19a, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *C'était tout nouveau puisque ça fait même pas un an qu'on a ce dispositif. Le problème c'est qu'on avait du mal à le vendre et on a bien vu les réticences des élèves* ». (Entretien n° 20a, Fonctionnaire chargé de mission éducation).

— « *Je sais pas si vous connaissez les nouvelles, mais on essaie les aventures de la politique de développement durable puisque depuis le début on la prenait pour l'utilisation des ressources locales, la transversalité, pour la coopération, sur le partenariat, donc tout ça pour optimiser les crédits, optimiser les ressources sur un territoire, donc voilà tout ça ce sont des thèses de travail* ». (Entretien n° 13, Fonctionnaire chargé de mission éducation).

— « *Il y a des engagements politiques bon qui me semblent un peu distendus aujourd'hui sur le plan national, sur le plan orientation, des ministres de l'éducation, y a pas, enfin l'impulsion est un peu réduite aujourd'hui. Je ne trouve pas une personne qui serait, à qui je pourrais téléphoner, qui serait*

¹¹⁵ DALEC : Délégation Académique pour l'Égalité des Chances ; PRE : Programme Réussite Educative ; CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale ; CRED : Contrat de Réussite Educative Départementale ; ARCOL : Accompagnement de Réussite en Collège et Lycées ; EDRESUP : Envie de Réussir mes études supérieures ; ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire ; ZUS : Zone Urbaine Sensible ; CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation et l'Accueil des Nouveaux Arrivants et des gens du Voyage.

dans le ministère par exemple, ne serait ce que ça ». (Entretien n° 2 – Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— *« Il faut être réactif et s'adapter ».* (Entretien n° 17a, Fonctionnaire chargé de mission éducation).

Désarroi des enseignants : — *« Alors les blocages, ils viennent d'un désarroi de la part des enseignants ».* (Entretien n° 1, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— *« C'est pas facile parce que finalement ça n'aide qu'une petite partie de tous les élèves qui sont dans l'établissement et c'est vrai que je peux comprendre la réticence des professeurs. Vous savez, là on est vraiment dans la discrimination positive et ça dérange certains ».* (Entretien n° 19a, Fonctionnaire).

Manque de moyens : — *« Ces dispositifs se sont accompagnés d'un désengagement progressif de ceux qui les avaient mis en place, au fur et à mesure des dispositifs, les financements baissent ».* (Entretien n° 11, Elu, chargé de mission éducation).

— *« De toute façon, c'est clair, on manque clairement de moyens ! ».* (Entretien n° 6, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— *« On l'a appris il y a quelques jours, le projet FSE¹¹⁶ est menacé. On se sent un peu précaire et on n'a pas plus de détails donc on attend. Je sais très bien qu'il n'y aura pas de projet FSE-3. Il est question que le projet FSE-migrant serait englobé dans un programme de décrochage scolaire ».* (Entretien n° 21a Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

On retrouve ici l'empreinte des effets néfastes de méthodes tatillonnes et autoritaires qui masquent mal un désordre grandissant des organisations collectives décrites par Marc Uhalde¹¹⁷. C'est le sens même d'une politique générale structurée autour de la priorité de l'égalité de tous devant l'éducation qui fait défaut : *« Donc y a un peu un discours comme ça d'impuissance, et moi je pense qu'on essaye de passer à une autre phase, à autre chose et qu'il y a une espèce de flottement, j'suis pas sûre que c'est une priorité politique non plus quoi, la question de la mixité ou de l'égalité des chances n'est pas forcément une priorité au regard de cette crise que traverse l'école »* (Entretien n° 2, Fonctionnaire, chargé de mission éducation). Par dessus tout, le modèle entrepreneurial a pénétré l'univers éducatif jusque dans son vocabulaire, heurtant de front toute une culture du bien collectif dans la longue durée.

¹¹⁶ Fond Social Européen.

¹¹⁷ Uhalde 2005.

Bilan négatif des expériences passées

Le difficile partage du principe d'équité

Le partenariat est une fausse évidence en matière de fonctionnement harmonieux car sur le sujet éducatif, les intérêts ne manquent pas de diverger. Le principe de justice varie selon la cause défendue, celle de l'école, celle des parents ou encore celle de l'administration d'un territoire. Ainsi pour les enseignants le principe d'équité s'applique au sein de la classe ou tout au plus au niveau de l'établissement, pour les parents l'échelle est réduite à l'intérêt de leurs enfants, autant de points de vue qui ignorent celui du chargé de mission qui raisonne à l'échelon d'un territoire administratif, d'un périmètre d'intervention. Les jeunes eux-mêmes cherchent à échapper à l'emprise d'un suivi qu'ils perçoivent comme une forme de contrôle injustifié.

Attentes des enseignants : — « *En même temps eux ils sont sur leur propre champs d'intervention donc sur un échantillon très... et donc moi ma préoccupation elle est beaucoup plus générale forcément... c'est qu'on a une autre préoccupation de cohérence sur un territoire, et d'équité sur un même territoire, d'équité donc de justice* ». (Entretien n° 3, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Attentes des parents : — « *C'est encore plus difficile de faire partager la logique d'équité, la logique de territoire, ça c'est beaucoup plus difficile encore, moi j'ai tendance à appeler quand même des parents, je les considère plus comme un groupe de pression plutôt que, un partenaire pour être très clair* ». (Entretien n° 3, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Attentes des jeunes : — « *Ensuite, il n'y a pas de suivi de ce que devient l'élève. C'est très mystérieux. Autant de sa part à lui il y a une volonté de silence, j'ai rompu le lien et donc...* ». (Entretien n° 1, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Toutefois, au long de l'enquête, les enseignants ont toujours été cités comme partenaires privilégiés des actions initiées par les différents responsables que nous avons rencontrés. Même après le récit d'un démarrage très conflictuel de la formation professionnelle à laquelle nombre d'enseignants s'étaient opposés, les projets mis en œuvre bénéficient du soutien des professeurs et leur réussite doit beaucoup à leur dévouement.

Le dévouement des professeurs : — « *Je me sens assez soutenue là, quand vous voulez, quand on dit de fait on ne peut pas laisser des jeunes sur le carreau sans formation, sans possibilité d'aller vers l'emploi, là oui il y a vraiment un écho auprès des enseignants* ». (Entretien n° 5, Élu, chargé de mission éducation).

— « *Moi à chaque fois que j'ai essayé de faire quelque chose sur un établissement avec des enseignants sur la question de l'égalité des chances, j'avais plutôt un bon écho, avec des gens qui allaient plus au bout, donc des gens avec qui j'allais pouvoir travailler, donc une coopération* ». (Entretien n° 2, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Les réorientations

La réorientation n'est pas une solution si l'on entend les leçons des expériences passées. Contrairement à l'idée reçue qui dénigre l'archaïsme supposé du système scolaire, de nombreuses innovations ont été tentées dans le domaine, avec beaucoup d'inventivité et de professionnalisme. Le but poursuivi répondait à la logique la plus élémentaire de l'adéquation entre une offre et une demande, celle-là même qui sert de référence au volontarisme actuel.

Expérience de réorientations¹¹⁸ : Un exemple qui nous a été rapporté mériterait d'être apprécié dans l'intégralité du dispositif, tant l'entreprise avait été conçue et mise en place avec sérieux. On se limitera ici à en présenter le résultat : — « *Alors là pour savoir comment fonctionne le mécanisme des réorientations, nous ça fait dix ans, quinze ans qu'on essaye de comprendre, on a toujours pas compris. [...] Les enseignants étaient parties prenantes, toute l'équipe a fonctionné à 100% sur ce projet là, donc tous les maillons on joué... et ben je n'ose pas vous donner le résultat. Cela nous a mobilisé quand même près de 3 mois d'énergie à donc toute une équipe éducative qui, je sais pas y a peut être 20-30 personnes dans ce dispositif là, on a réussi à faire 0, pas UN candidat ne s'est pointé dans le lycée, pas un. [...] Donc là le mécanisme de la réorientation j'ai envie de vous dire moi je ne sais plus ce que c'est, c'est de l'individualité* ». (Entretien n° 9, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Les parcours chaotiques : vrais problèmes et fausses réponses

Selon les responsables qui côtoient les jeunes en difficulté, l'orientation n'est pas non plus une solution aux parcours chaotiques. Tout au plus est-elle présentée comme un pis-aller une fois que toutes les autres possibilités ont échoué. La ligne de partage des points de vue ne se fait pas à partir du statut d'élus ou de fonctionnaires, mais trouve sa source dans l'expérience de leurs différentes missions. Lorsque les responsables assument des interventions endogènes au système de formation, leur analyse souligne le manque de débouchés. La réflexion est ainsi focalisée sur le fonctionnement interne des filières et s'assortit d'une envie de réguler des flux, de les contrôler par des mesures d'orientation plus directives envers les élèves, leurs parents et les équipes éducatives. A l'inverse, pour ce qui concerne les responsables

¹¹⁸ Un exemple qui nous a été rapporté mériterait d'être apprécié dans l'intégralité du dispositif, tant l'entreprise avait été conçue et mise en place avec sérieux. On se limitera ici à en présenter le résultat.

directement aux prises avec le marché de l'emploi, l'analyse économique des conditions de l'insertion des jeunes porte au premier plan l'élévation du niveau de qualification des jeunes afin d'augmenter les chances d'embauche dans une conjoncture de concurrence et de chômage.

Pérennisation dans l'emploi : — « *Le principal souci par rapport à l'insertion dans l'emploi, c'est pas tant l'insertion dans l'emploi, j'ai presque envie de dire moi que j'ai le sentiment qu'il y a plus de jeunes qui travaillent dans leur parcours et même au début de leur parcours qu'en 86. Moi quand je suis arrivé dans le réseau, en gros les jeunes étaient pas qualifiés, il suffisait de les qualifier pour qu'ils s'insèrent, donc on est plus du tout là par rapport au marché de l'emploi, dans cette configuration là, j'ai envie de dire quels que soient les métiers, sur 20 ans on est quand même sur des métiers qui se sont considérablement précarisés pour le public jeune, on parle quand même de 80% d'emplois de 3 mois ou intérim. La grosse difficulté que l'on a, c'est la pérennisation de ces emplois-là, c'est-à-dire que l'on est sur des parcours qui s'allongent de plus en plus* ». (Entretien n° 8, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Placés au premier plan pour mesurer les limites de l'action locale, les responsables sont confrontés parfois brutalement à des échecs dans l'insertion des jeunes. Plusieurs exemples sont donnés par des fonctionnaires très déçus après les échecs d'expériences de réorientations qui leur ont pourtant demandé beaucoup de volonté et coûté une grande énergie. D'autres exemples sont rapportés par des élus assez amers de leurs expériences ratées d'offres d'emplois. Dans tous les cas rapportés, la politique suivie par les collectivités territoriales a été celle d'un accueil très facilité à de grandes entreprises afin que les jeunes de la région bénéficient directement de cette manne d'emplois nouveaux. L'espoir était d'insérer les jeunes en difficulté, sortis sans qualifications en mobilisant le dispositif régional de formation. Or, le recrutement de la main d'œuvre s'est fait sans ces jeunes. Ici donc, les obstacles pointés relèvent du droit du travail : les filières dévalorisées débouchant sur des emplois précaires, l'absence d'obligation faite aux entreprises qui s'installent d'embaucher les jeunes requalifiés en vue de ces emplois, la pérennisation des emplois.

Logique de marché : — « *Je veux dire c'est, c'est du... dans une logique de marché, c'est l'employeur qui recrute... il recrute qui il veut. Les gens qui sont passés par les dispositifs, les gens qui correspondent aux vœux des pouvoirs publics ou pas... les employeurs n'ont aucune obligation. On va mettre en place... on a mobilisé les ASSEDIC¹¹⁹, on a mobilisé le conseil régional, on prévoit de mettre en place un certain nombre de formations pour préparer du personnel tous âges à pouvoir occuper les emplois de cette*

¹¹⁹ Associations pour l'emploi dans l'industrie et le commerce (communément appelées ASSEDIC).

fameuse entreprise, après l'employeur recrutera les gens qu'on leur présentera, en recrutera d'autres, déplacera les gens en poste à l'autre bout de la France pour les emmener ici, enfin bon ». (Entretien n° 9, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Bah tout compte fait, il prend pas (l'étudiant), donc vous comprenez... du coup il se retrouve sans personne (l'entrepreneur), parce que bon vous savez ce que c'est, à bac+5 on se retrouve sur des missions, alors je veux pas rentrer dans le débat main d'œuvre pas chère etc., bon c'est un autre débat, mais il est bien évident que ce genre d'attitude tue non pas la poule aux œufs d'or mais tue la filière, parce qu'après pour replacer un étudiant derrière dans cette entreprise là, c'est mort* ». (Entretien n° 15, Fonctionnaire, chargé de mission éducation)

Le raisonnement adéquationniste qui place une formation en face d'emplois est censé faire appel au bon sens : « *Il n'y a pas un jour où je ne rencontre une entreprise qui exprime sa difficulté à trouver le bon profil, pas un jour où je ne rencontre un jeune chômeur qui me dit "je ne trouve pas d'emploi"* »¹²⁰. Mais dans la réalité, soit les employeurs s'adressent à des jeunes ayant acquis un niveau général élevé, soit ils ne rémunèrent pas correctement le diplôme, ce qui laisse relation formation-emploi toujours aussi introuvable¹²¹, la qualification indécidable¹²². Car entre formations professionnelles et polyvalence, de sérieuses contradictions émaillent les critiques des fédérations patronales¹²³.

Un lien impossible à établir : — « *Il y a un décalage entre ce que les entreprises recherchent, qui ont besoin de main d'œuvre qualifiée plus ou moins, et des jeunes qui sont prêts à apprendre un job, et on n'arrive pas à faire le lien entre ces jeunes qui sont en attente de recherche d'emploi et ces entreprises qui demandent des personnes qualifiées mais pas forcément d'un haut niveau quoi* ». (Entretien n° 5, Élu, chargé de mission éducation).

Des actions adéquationnistes : — « *Donc depuis maintenant 3 ans, de manière très appuyée, avec l'appui du secteur associatif, on recherche le moyen de mettre en adéquation l'offre de formation et l'emploi au public jeune des quartiers voilà et on fait dans un système d'actions très réactives de formations courtes qui permettent à ces jeunes là d'accéder à l'emploi, donc ça c'est une initiative du service cohésion sociale de la ville, nous on est*

¹²⁰ Martine Caldéroli, vice-présidente du Conseil régional d'Alsace, Rubrique « L'écho des régions », Site de AFR.

¹²¹ Tanguy 1986.

¹²² Tripier 1991.

¹²³ G. Brucy, F. Ropé (2000), *Suffit-il de scolariser ?*, Paris, Éditions de l'Atelier, cités dans INRP 2008, 38 (www.inrp.fr/vst/).

chargé de la mise en œuvre voilà ». (Entretien n° 13, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— *« C'est l'histoire du territoire qui veut ça, et de là découle beaucoup de choses, c'est-à-dire, on fait partie des territoires, où on a un chômage qui est en moyenne plus fort que la tendance nationale, et en même temps des entreprises qui connaissent des pénuries de main d'œuvre, parce que... des pénuries de compétences. »* (Entretien n° 10, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Un raisonnement inversé : — *« Là on évoque le PRDFP¹²⁴ et on évoque une... tout un changement de fonctionnement intellectuel qui date de 2001 et qu'on n'a pas complètement mesuré. Je m'explique. Avant 2001 tout le monde parlait des besoins des publics, du niveau des publics, en disant les gens en sont là, comment on fait pour les faire progresser ? A partir de 2001, avec l'entrée dans le jeu de la formation, dans le marché de la formation des ASSEDIC, la réflexion s'est complètement inversée et c'est rentré de façon la plus naturelle qui soit dans les esprits de chacun, c'est : quels sont les besoins de l'entreprise et comment on fait pour amener des gens pour répondre à ces besoins d'entreprises ? On est complètement à l'envers, donc effectivement ça ne peut que se distordre... Sauf qu'effectivement on ne regarde plus les publics et on s'y intéresse plus... Et ça va se distordre de plus en plus ».* (Entretien n° 9, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

L'urgence de l'orientation

Malgré les expériences d'orientation ou de réorientation passées et peu probantes, le discours volontariste va pourtant montrer sa force de persuasion justement en se développant toujours plus, en dépit des constats d'échecs antérieurs. Le sujet de l'orientation est traité en termes d'urgence dès le collège et l'éducation comme une situation à risque pour les jeunes. D'une part, les élèves paraissent en péril de déscolarisation, de sorties sans qualifications et de chômage, et d'autre part, les responsables de l'éducation sont taraudés par l'imminence du danger. Le discours qui est tenu à propos de l'orientation des jeunes est pour le moins anxieux : y sont mis en scène la vulnérabilité des jeunes, les risques de décrochage scolaire, le manque d'orientations professionnelles correspondant aux exigences des employeurs. Le contexte de l'action politique au niveau local se révèle par conséquent restreint à un horizon philosophique solidariste¹²⁵. L'école produit chaque année des élèves qu'il « faut orienter », constat qui appelle des actions de réparation. L'état des choses établi dans les rapports économiques sur l'école et le marché de l'emploi produit ainsi la certitude que toute bonne volonté se heurte à la réalité objective et fixe des métiers. Il est donc très frappant d'observer à quel point les responsables tiennent un discours très volontaire, mais doivent se résigner à un projet aux ambitions

¹²⁴ Plan régional de développement des formations professionnelles (PRDFP).

¹²⁵ Blais 2009.

somme toute modestes et qui contraste avec la mission de changement qui est la leur. Autrement dit, il faut tout réformer dans les établissements scolaires, de l'accueil des familles à l'information des jeunes en passant par le déplacement des missions locales, sans rien changer des mécanismes sociaux qui produisent en amont et en aval les situations d'orientations difficiles, les offres d'emplois précaires.

Réparer : — « [...] *et puis l'emploi, l'accès à l'emploi bien sûr, qui est la finalité pour l'ensemble des jeunes, et transversalement je dirais à ces trois pistes ben c'est la résolution des problématiques : la mobilité, la santé, le logement, les difficultés de santé etc., qui vont pouvoir, devoir être résolues à chaque étape du parcours voilà* ». (Entretien n° 8, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Par rapport à ce public-là il est bien évident que les besoins de jeunes de niveau 6 et 5 bis sur des quartiers contrat-ville ou zone urbaine sensible de l'agglomération ont des besoins complètement différents de jeunes vivant sur un autre territoire, alors il y a les spécificités du monde rural notamment* ». (Entretien n° 9, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Il y au moins 49% de femmes sur le territoire qui sont au chômage, ça vaut le coup de s'en occuper* ». (Entretien n° 10, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

La réalité des métiers : — « *La réalité des métiers n'est pas toujours facile, on parle par exemple des métiers de l'hôtellerie et de la restauration où beaucoup de jeunes sont formés, orientés sur ces métiers-là, mais où il n'en demeure pas moins qu'on reste beaucoup sur des emplois précaires. Donc au bout d'un moment les jeunes, ben se découragent, arrêtent, en plus avec des horaires, des problèmes de mobilité puisqu'il n'y a pratiquement plus d'employeurs, y compris pour les contrats en alternances d'ailleurs qui logent leurs salariés ou leur apprentis, donc c'est vrai que c'est des problèmes de mobilité, c'est des coûts aussi liés à la mobilité, c'est des horaires de travail qui sont aussi ingrats et qui en plus accentuent les problèmes de mobilité, donc voilà* ». (Entretien n° 8, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Dans la première partie des rapports commandés par les gouvernements, la force des constats sociaux se résume assez bien par les titres : « un constat globalement inquiétant », « l'orientation scolaire : mécanique d'exclusion ? ». Les déterminants sociaux de la réussite scolaire qui assurent la reproduction sociale par l'école occupent ainsi une très large place dans ces rapports. Il est par exemple souligné que : « l'orientation des élèves et leur niveau de qualification final sont conditionnés par la structure de l'offre éducative ». La deuxième partie de ces rapports détaille tout un ensemble d'objectifs à atteindre pour réduire les « exclusions successives », et « le problème des filières scientifiques », ou encore pour assurer « le traitement de la difficulté scolaire », « la conquête de l'égalité pour les filles », « la réponse aux besoins ponctuels du marché du travail ». Ce savoir social partagé d'ailleurs par les

responsables territoriaux ne conservera pourtant qu'une place mineure dans la conception de l'action publique. En matière d'orientation, une fois établis les constats sociaux et correctement estimée la norme économique, l'action publique se focalise sur une intervention individualisée à la fin et à la périphérie de parcours scolaires déjà construits plutôt qu'à la source des structures sociales qu'il s'agirait d'infléchir.

Cette temporalité de l'action publique *a posteriori* implique comme conséquence majeure la résolution des problèmes individuels sans doute rendus plus complexes avec le temps, en évitant le pire et non en recherchant le meilleur. Dans cet esprit, un tropisme fataliste très net marque l'ensemble des discours tenus sur l'orientation. On relève également des accents compassionnels dans la mesure où il est parfois nécessaire de rechercher la solidarité immédiate et d'admettre que l'égalité n'est pas la priorité en ces temps de chômage. La menace de précarité voire d'exclusion plane sur toute la réflexion et interdit en quelque sorte de penser en termes de jeunes à éduquer, de citoyens à former. Le très court terme se substitue à la longue durée, ce qui impose un type de raisonnement au modèle politique volontariste qui se diffuse. L'obstacle serait donc également d'ordre philosophique puisque l'urgence de l'action en limitant une ambition éducative d'envergure pose des bornes contraignantes à une projection dans un avenir ouvert.

Au moins le droit à l'emploi : — « *On peut développer en faveur de l'emploi... on met en œuvre des politiques qui permettent à tous, ou au plus grand nombre, d'accéder à l'emploi et donc là c'est une forme d'égalité aussi, ou en tout cas, développer une égalité pour pouvoir accéder à cet emploi* ». (Entretien n° 4, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Des ambitions éducatives

Au fil des entretiens, une autre idée de l'éducation des jeunes affleure dans le discours. C'est l'idée d'une insertion par une plus grande réussite scolaire. A travers les expériences positives comme celles des réseaux éducatifs, ou encore le chantier difficile mais prometteur de l'orientation des filles, de nombreux responsables locaux plaident pour une éducation ambitieuse. En effet, la révolution des métiers autant que l'échelle européenne semblent s'imposer à tout raisonnement et engagent le volontarisme régional dans un projet d'intervention sur un champ élargi de la maternelle à l'université. Pour tous ces acteurs, seule une ambition éducative d'envergure européenne est en mesure d'apporter des solutions aux jeunes.

L'efficacité des réseaux éducatifs

Les dispositifs qui encadrent les établissements scolaires des ZEP sont tels que tous les niveaux de l'administration territoriale sont constitués en réseaux, ce qui facilite l'action de la ville par exemple auprès des collégiens,

lycéens et étudiants alors que du strict point de vue légal, ces niveaux scolaires ne relèvent pas de la même compétence. Pour atteindre l'objectif d'un accompagnement éducatif global des jeunes, y compris sur leur temps de loisirs, certains responsables envisagent d'élargir les projets existants.

Réseaux éducatifs : — « *Dans ces quartiers là, ce qui est important c'est les logiques de réseaux, et du coup on peut dialoguer très aisément avec eux. Comprendre un certain nombre de choses parce qu'un principal de collège va expliquer ce qui se passe dans son établissement, les mesures qu'il a prises, et nous, on peut faire des relations avec ce qui se passe à l'extérieur, comment on doit veiller à être cohérent à ça* ». (Entretien n° 3, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *On n'est pas figés. Il faut favoriser la mutualisation et la transversalité des compétences. [...] Il faut garder à l'esprit qu'on est tous bien formés, habitués à accompagner et même ça renvoie au cœur et aux valeurs du service public, le respect de chacun est fondamental* ». (Entretien n° 18a, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Les jeunes qu'on côtoie sont plutôt "accrochés" : ils ont envie d'apprendre et sont souvent poussés par leurs parents qui se prennent eux-mêmes comme exemple, un peu comme s'ils leur montraient que pour ne pas faire leurs métiers il fallait travailler et apprendre le français* ». (Entretien n° 21a, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Le chantier de la mixité

Regardons brièvement le sujet de la mixité. Même si l'égalité d'orientation selon le genre n'en est encore qu'à ses débuts, c'est une entreprise qui rencontre aussi des échos très favorables. Les responsables s'accordent à dire que poursuivre cette égalité est une mission plus facile à engager avec le concours de tous les partenaires, sans doute parce que l'égalité des sexes paraît à tous une question plus consensuelle que l'égalité sociale. De surcroît, le milieu enseignant est plus ouvert que d'autres à l'égalité des sexes, un autre facteur facilitateur non négligeable pour le succès des projets de mixité. Mais l'obstacle est d'ordre institutionnel : les filières et la valorisation des filières restent sexuées.

L'égalité des sexes : — « *Je pense qu'il y a peut-être plus, enfin je sais pas, peut être plus de consensus à travailler sur l'égalité des chances filles/garçons que sur celui des aspects favorisés/défavorisés et toutes ces questions là qui sont peut être... je ne suis pas sûre que ce soit autant consensuel que filles/garçons. C'est peut-être plus difficile encore de travailler sur l'égalité des chances en règle générale par rapport à des populations. C'est presque plus facile d'aborder ça avec eux (les enseignants), que d'aller dans une entreprise et de travailler ça avec les gens qui travaillent en entreprise, je pense que c'est plus facile dans le milieu*

enseignant qu'à l'extérieur ». (Entretien n° 2, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Même si l'inquiétude aujourd'hui c'est chez les 13-16 ans notamment, on a des difficultés... on retrouve très peu de 13-16 ans dans des démarches de réorientations ce qui laisserait à penser qu'ils restent chez eux. Et ça on le retrouve chez les filles et les garçons. Mais davantage chez les filles et au-delà de 16 ans également. Les jeunes filles semblent beaucoup plus s'arrêter sans autre recherche* ». (Entretien n° 1, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Après, moi je crois qu'il faut aussi militer pour qu'il y ait des assistants maternels parce qu'il y a aussi des secteurs qui sont exclusivement féminins, je crois que c'est, cette parité-là elle doit être dans tous les métiers et quel que soit enfin bon... et c'est aussi la galère pour certains garçons que d'aller dans des secteurs...* ». (Entretien n° 8, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Du côté des garçons, des sections masculines, plutôt masculines il y a eu un travail sans doute de... Je prends les structures métalliques par exemple qui était une section où il y avait pas mal de décrochages, il y en a beaucoup moins maintenant... les référentiels ont changé, mais il y a eu un travail de la part des établissements intéressés beaucoup plus important en termes de communication extérieure que sur des sections féminines* ». (Entretien n° 7, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

L'échelle européenne d'une éducation ambitieuse

Le deuxième chantier qui s'ouvre aux politiques volontaristes envers les jeunes, concerne l'échelle européenne d'une éducation ambitieuse. Il s'agit de viser une élévation générale du niveau de formation, et donc pour les responsables de soutenir toutes les manifestations qui peuvent motiver des projets de poursuite d'études (fête de la science, etc.). Mais l'obstacle est d'ordre économique : le principe de marché de la formation rend les territoires concurrents entre eux. La transformation des collectivités territoriales en quasi entreprises peut émousser l'envie d'investir dans la formation d'un jeune si l'embauche bénéficie à un autre territoire. Le risque à terme est donc d'assigner les jeunes à résidence dans leur région et par conséquent de restreindre la mobilité assurée jusque-là sur tout l'espace national. Ce qui paraît d'autant plus incompréhensible que par ailleurs l'Europe est constamment rappelée comme la nouvelle échelle du bassin de recrutement de la main d'œuvre. Le fait que l'échelon régional tende à pallier les manques du niveau national est également jugé très préoccupant.

Il s'en suit de la part des responsables une recentration de l'action politique locale sur la formation et l'emploi : l'éducation comme thème structurant d'un projet politique local redevient un enjeu de premier plan.

Projet éducatif européen : — « *En termes d'insertion, on est sur de l'accompagnement collectif notamment, on a un projet européen qui*

fonctionne depuis plusieurs années qui est un échange multilatéral avec 5 pays, où les jeunes sont complètement partie prenante, c'est vrai que tous les jeunes qui sont passés par ce projet là en ressortent transformés et du coup acquièrent une autonomie qui est intéressante pour tout le reste de leur vie ». (Entretien n° 12, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

La révolution des métiers : — « *On va vers une révolution dans les métiers du bâtiment, qui va pas se faire en 6 mois de temps mais on va vers une vraie révolution. Cela veut dire qu'aujourd'hui on parle de gros œuvre, on parle de second œuvre. Très vite on va plus parler de ça. Dans 3 ans, 5 ans, on ne parlera plus de ça ».* (Entretien n° 9, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Élever le niveau : — « *Puisqu'un couvreur devra faire de l'électricité, pour pouvoir mettre du solaire, donc ça demande effectivement des capacités, je veux dire un couvreur, il a besoin aujourd'hui d'un certain nombre de capacités. Et bien le niveau va largement monter. Parce qu'à moins de BAC+2 on pourra pas faire couvreur dans 2 ans ».* (Entretien n° 9, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

La solution est sociale : — « *Donc il y a un glissement forcément du volet urbain vers le volet social parce qu'aujourd'hui, la préoccupation c'est d'accompagner les gens vers l'emploi et de leur donner des perspectives de sortie vers l'emploi, de sortie sociale positive quoi ».* (Entretien n° 13, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

— « *Si on ne traitait que le bâtiment et qu'on n'apporte pas de réponses à la population, sûrement, sûrement, c'est toujours comme ça que ça se passe, y a des dégradations des relations qui interviennent ».* (Entretien n° 14, Fonctionnaire, chargé de mission éducation).

Faire plus encore : — « *Je pense qu'en région, on pourrait faire plus qu'on ne le fait actuellement c'est-à-dire aller au-delà de nos compétences et je pense à des structures comme les « PLIE »¹²⁶ ou les Missions locales ».* (Entretien n° 4, Élu, chargé de mission éducation).

¹²⁶ Plans Locaux pour l'Insertion et l'Emploi (PLIE).

Encadré méthodologique

Les résultats présentés ici se fondent sur une pré-enquête menée en 2006 en Haute-Normandie auprès de 6 chargés de missions éducatives, ainsi que sur la première phase de l'enquête Normande 2008-2010, réalisée par entretiens de fin 2007 à 2009 auprès de 15 responsables de missions d'éducation, d'orientation et d'insertion.

Complémentaire à l'étude des discours, une analyse de contenu a été réalisée à partir de 57 articles compilés entre 2006 et 2008 dans la rubrique «*L'écho des régions*», et archivés sur le site officiel de l'association des régions de France (ARF), <http://www.arf.asso.fr>.

Base de données entretiens : Effectif : 21 — 42 heures d'enregistrement de discours — 154 pages de matériau retranscrit. 10% d'élus et 90% de fonctionnaires ou assimilés territoriaux ou nationaux ayant en charge la responsabilité d'une mission éducative d'orientation et d'insertion.

Répartition géographique des entretiens :

Sous total, Poids de la Basse Normandie dans l'échantillon 43% (Caen, N = 9).

Sous total, Poids de la Haute Normandie dans l'échantillon 57% (Le Havre, N = 4 = 19%, Rouen, N = 8 = 38%).

Poids des entretiens dans l'analyse : N= 21 — 51 citations= 100%

N° 9 Fonctionnaire Mission locale cité 6 fois = 12%

N° 7 Fonctionnaire SUIO cité 5 fois = 10%

N° 8 Fonctionnaire Mission locale cité 4 fois = 8%

N° 2 Fonctionnaire Rectorat cité 4 fois = 8%

N° 3 Fonctionnaire Ville cité 4 fois = 8%

N° 1 Fonctionnaire Rectorat cité 3 fois = 6%

N° 6 Fonctionnaire SUIO cité 2 fois = 4%

N° 5 Elu de Région cité 2 fois = 4%

N° 4 Elu Ville cité 2 fois = 4%

N° 10** Fonctionnaire Maison de l'Emploi cité 2 fois = 4%

N° 19a* Proviseur de lycée cité 2 fois = 4%

N° 21a* Responsable du Centre Académique Nouveaux Arrivants, enfants du Voyage (CASNAV) cité 2 fois = 4%

N° 16a* Chargé de mission, insertion professionnelle et lutte contre les discriminations Préfecture cité 2 fois = 4%

N° 14** Fonctionnaire Ville cité 1 fois = 2%

N° 15** Fonctionnaire CIO cité 1 fois = 2%

N° 11** Fonctionnaire Ville cité 1 fois = 2%

N° 12** Fonctionnaire Ville cité 1 fois = 2%

N° 17a* Responsable Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS), Préfecture politique de la ville cité 1 fois = 2%

N° 18a* Coordinatrice des programmes de réussite éducative, Ville cité 1 fois = 2%

N° 20a* Conseiller d'éducation Chef Programme Envie de Réussir dans le supérieur (EDRESUP) cité 1 fois = 2%

* **Pré-enquête 2006 :** 6 entretiens recueillis à Rouen par Anne-Charlotte Piblinger étudiante de master 2 professionnel sous la direction de S. Devineau, Université de Rouen & de M. Hernu, Rectorat de Rouen.

** **Enquête 2008 -2009 :** 6 entretiens recueillis au Havre et Rouen par Frédéric Heuzé étudiant vacataire de master 1 sous la direction de S. Devineau, Université de Rouen.

N°1 à 9 : Enquête 2007-2010 : 9 entretiens recueillis à Caen par Sophie Devineau, MRSH-Caen.

Mots-clés de l'analyse de contenu : Notion d'orientation — L'individualisation et le manque de critères quantifiés — La mobilisation des parents et grands-parents — Les enseignants doivent s'y mettre aussi — Injonction nationale d'orienter — Décentralisation et justice sociale — Concurrence et désorganisation — Désarroi des enseignants — Manque de moyens — Attentes des enseignants — Attentes des parents — Attentes des jeunes — Le dévouement des professeurs — Expérience de réorientations — Pérennisation dans l'emploi — Un lien impossible à établir — Des actions adéquationnistes — Un raisonnement inversé — Réparer — Au moins le droit à l'emploi — Réseaux éducatifs — L'égalité des sexes — Projet éducatif européen — La révolution des métiers — Élever le niveau — La solution est sociale — Faire plus encore.

L'emprise du court terme

Au mythe de l'orientation s'adjoint celui du volontarisme local « tout puissant », dont nous venons de voir toutes les limitations soulignées par les responsables eux-mêmes. Parmi les obstacles recensés, on compte l'individualisation des parcours et son accompagnement au cas par cas, l'application du principe d'équité à des stratégies familiales, la désorganisation des institutions assortie de crédits en baisse, les conflits d'intérêts au sein des partenariats, les filières dévalorisées et les emplois précaires. Ainsi l'action publique se trouve-t-elle traversée par des dilemmes d'ordre philosophique, économique, institutionnel et humain. En somme, au fil de l'étude, le volontarisme s'est trouvé délesté en partie du qualificatif local, de l'espace territorial et de ce qui détermine une politique au sens plein du terme ; la maîtrise de la définition de la finalité de l'éducation des jeunes générations. Enfin, la réforme du découpage de l'administration territoriale qui se profile pourrait très bien à terme rejeter la décentralisation dans l'histoire passée.

L'analyse descriptive qui a consisté à établir au préalable des faits nous permet à présent de dégager deux formes politiques, l'une de type transformateur, l'autre de type compensatoire. Le type transformateur se signale au fil de l'enquête parmi divers chargés de mission (7 sur le total de 21). Ils ont situé l'obstacle majeur au sein de l'organisation du monde du travail plutôt que dans l'appareil de formation. Les discours s'accordent ici sur le besoin non pas d'une orientation mieux maîtrisée de la part du jeune, mais d'une plus grande maîtrise politique de l'emploi tandis que l'école se chargerait d'une meilleure formation de tous les jeunes. Car la promotion d'une éducation longue et ambitieuse paraît souvent comme le seul investissement d'avenir pour les régions.

A l'inverse, le type compensatoire (14 sur 21) insiste sur la réalité d'un marché du travail déprimé ou encore sur la priorité de l'accès de tous à un travail, droit minimum qui rejette dans un avenir lointain l'égalité des classes populaires devant le droit de réussir et envisage l'égalité des sexes comme un chantier peut-être plus raisonnable. Le principe d'une action sans délais consiste à séparer les problèmes afin de ne se concentrer que sur l'objectif à réaliser : « *alors je ne veux pas rentrer dans le débat : main d'œuvre pas chère, etc. Bon c'est un autre débat* »¹²⁷. Le souci de gérer l'existant, de compenser les manques institutionnels et de réparer les individus, tout cela limite l'action publique au court terme et soumet l'imagination politique aux alternatives solidaristes et paternalistes¹²⁸.

Or, le risque est grand de se laisser enfermer dans le paradoxe. Et sans doute le raisonnement adéquationniste en donne-t-il une bonne illustration, la forme compensatoire du volontarisme est entièrement mobilisée par des actions ponctuelles d'interventions plus proches de « l'immédiateté » que de

¹²⁷ Source : Entretien n° 15 : Fonctionnaire CIO, Chargé de mission Éducation.

¹²⁸ Ballain et al. 2006 ; Estebe 2007.

la prospective. Et ceci, alors même que le raisonnement adéquationniste bute sans cesse sur l'argument économique comme les responsables le rappellent avec beaucoup de bons sens : « *Faut pas se leurrer... soyons sérieux, il faut dire les choses comme elles sont* »¹²⁹. Au contraire, l'affirmation d'ambitions éducatives de grande envergure vise à rompre le cercle vicieux de projets de courte vue, et fixe comme horizon politique, la promotion sociale par l'école.

L'ensemble témoigne d'un climat d'instabilité surprenant à ce niveau de l'action publique confortant l'image d'un avenir grevé d'incertitudes¹³⁰ ; une situation de désordre organisationnel et de conflits éthiques néfastes. En somme, pour toutes ces raisons, l'égalité des chances réelles¹³¹ ne figure pas au premier rang des missions. Au contraire, un pas de plus a été franchi par l'abandon des références à l'égalité des chances formelles, puis à la discrimination, au profit d'un autre concept, celui de diversité qui opère leur dépolitisation.

Du côté des jeunes, on a pu vérifier que contrairement à leur rejet supposé du travail, il ressort de leurs propos qu'ils n'avaient pas a priori une relation négative au travail, bien au contraire c'est par l'engagement dans une formation pour un emploi qu'ils se sont sentis à l'aise dans la filière professionnelle. Le travail comme valeur suprême est omniprésent dans les discours : qu'il s'agisse de décrire l'école idéale ou encore les objectifs à atteindre dans la vie adulte. On est tenté d'avancer que le spectre du chômage, la rareté de l'emploi rendent la relation des jeunes au travail hypertrophiée. Le cas des jeunes bacheliers professionnels est typique de cette démesure. Le rapport des jeunes au travail concerne ici une population typée socialement et scolairement, de sorte qu'on restera très éloignés des modèles propres aux « surdiplômés » tels qu'on pu les décrire P. D'Iribarne, C. N. Drancourt ou O. Galland.

La précarité de l'emploi, un taux de chômage jamais égalé exercent une pression très forte sur les individus qui à la fois tendent à s'y soumettre en cherchant les voies pour y échapper et sont de plus en plus nombreux à compter parmi les déçus, les laissés-pour-compte. L'école intègre cette réalité en même temps qu'elle est le lieu où va se nouer la carrière de l'élève. Or, le projet d'établissement vise la transmission de l'acceptation, de la soumission à l'état de l'emploi, c'est l'objet par exemple du développement de l'information, du suivi psychologique, des structures d'insertion des jeunes sans qualifications. Autrement dit, le projet d'établissement sert de véhicule dans cette construction de la conformité. Tout un travail d'euphémisation (voire d'euphorisation), d'ornement va progressivement édulcorer le discours scolaire. Bien que les logiques internes de sélection, d'échecs et de redoublements soient inchangées, le recouvrement de celles-ci par la technicité de tout un vocabulaire retravaille les repères sociaux réels. Gage de satisfactions avant tout symboliques, le projet fait office de lieu de l'imaginaire scolaire et évite la confrontation à la réalité. Mais si l'on

¹²⁹ Source : Entretien n° 7 : Fonctionnaire SUIO, Chargé de mission Éducation.

¹³⁰ Lallement 1998.

¹³¹ Pfefferkorn & Bihl 2009.

nie dans l'école les règles sociales, on touche alors au processus identitaire de l'élève, à travers son origine. Il perd le sens de son appartenance de classe, parce qu'on lui propose la fausse image d'une société où toutes les voies de formation seraient équivalentes, l'image d'une société consensuelle dans laquelle tous les conflits sont dissous dans une classe unique. Les parents d'élèves sont eux aussi visés par une information accrue sur l'orientation, le projet d'orientation de leurs enfants et par la négociation pragmatique de leurs vœux d'orientation. Le discours des projets est clair sur ce point : "l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer" ou encore "l'élève doit adapter son projet à ses possibilités".

Nous avons ainsi pu observer les limitations à un volontarisme bien réel chez les différents acteurs, élèves, équipes éducatives comme responsables locaux des politiques scolaires. L'engagement dans l'innovation pédagogique, la motivation des jeunes, tout cet énorme travail se heurte à la force sans commune mesure des rapports sociaux de classes. Mais ils ne sont jamais énoncés comme tels, ni affrontés, ce qui provoque la colère des jeunes. Parfois les jeunes mettent en cause la responsabilité des professeurs dans une orientation par défaut dans une voie de relégation, ou plus grave le mensonge des enseignants sur les promesses d'avenir de ces formations *« J'ai été mal informée sur les différents métiers en 5ème et j'ai choisi un peu n'importe quoi — On m'avait conseillé de faire ce baccalauréat professionnel en me disant que je trouverais facilement un emploi. Et je suis déçu du comportement des professeurs qui nous ont juste incités à suivre cette voie pour être sûrs d'avoir des écoliers dans leur nouvelle section. — Mais parfois c'est une voie de secours où l'on vous a poussé car vous ne saviez que faire. Cette formation m'a ouvert les yeux sur le monde du travail. Mais je n'aime pas du tout la voie que l'on a choisie pour moi. — Il faut des professeurs techniques compétents et qui ne mentent pas sur les perspectives d'avenir et les débouchés du domaine. La méthode de l'apprentissage en alternance est une méthode moins dangereuse — Les professeurs nous font croire à l'accès d'un certain échelon dans le monde professionnel alors qu'il n'en est rien. — Les conseils donnés par les professeurs sur l'emploi ne sont pas tout à fait vrais. — Les professeurs nous disent que grâce aux stages on va trouver du travail rapidement quand on fait un baccalauréat professionnel ce qui n'est pas le cas »*.

L'emprise du présent conduit tous les acteurs à une attitude très volontariste dans l'espoir qu'en étant les meilleurs élèves de l'ordre dominant ils lutteront efficacement, au moins localement, contre l'échec scolaire, les sorties sans qualifications et une meilleure insertion. Les élus que nous avons rencontrés recherchent activement les moyens d'attirer les entreprises et soutiennent avec les académies des plans de formation calibrés sur les demandes patronales. Et il n'est pas jusqu'aux établissements scolaires que le souci du bassin de l'emploi ne soit une priorité. Au bout de cet engagement, le constat de leur impuissance produit un contraste saisissant et mène en de nombreux cas à un bilan sceptique. Une posture qui ne rend pas justice aux faits dont la réussite de la pédagogie en bac professionnels est un exemple, elle n'est pas non plus sans danger puisque le schéma fixiste d'une société de chômage et d'emplois précaires propose aux jeunes générations l'idée

que l'histoire s'est arrêtée pour eux aux données de l'économie actuelle. Ainsi, le volontarisme que nous avons pu observé au cours de nos différentes enquêtes, sur des terrains très divers, ressemble en quelque sorte à un volontarisme désespéré, dont le pessimisme recouvre même les expériences positives et porteuses de changement. Par exemple, la réussite des filles à l'école, la montée des femmes dans le salariat, l'ouverture du secondaire à tous, la lecture et la rencontre avec des chefs d'œuvres pour tous, sont quelques repères du mouvement de progrès. L'histoire scolaire comporte elle aussi quelques réussites envers l'inertie de la reproduction sociale. Dès lors que se trouve exclu du raisonnement ce patrimoine de progrès, il n'est plus question d'une action collective pour changer l'ordre social des choses, et l'engagement volontariste en est réduit à une adaptation agitée et désespérée à la structure inégalitaire énoncée comme une loi universelle et intemporelle. En seulement trois ans d'enquête, une des chargée de la mission académique « Mixité, Egalité », pourtant spécialisée lors de sa maîtrise de sciences de l'éducation des différences sexuées à l'école, a jeté l'éponge et est retournée dans son corps de conseillers d'orientation d'origine, comme cet autre chargé de la mission académique « déscolarisation » dont toute la carrière de professeur de mathématique s'est illustrée dans « le sauvetage de ces jeunes cassés par le système ». Dans les missions locales et les SUIO, nos interlocuteurs sont exténués et considèrent avec nostalgie le temps des années quatre-vingts, date de la création de ces différentes structures institutionnelles.

Conclusion

En résumé de ce parcours d'enquêtes sur les inégalités à l'école, aujourd'hui encore des projets d'établissements aux projets des élèves, des politiques publiques nationales à leurs traductions locales, le *handicap socioculturel* fonde les raisonnements les plus nombreux, les solutions ne pouvant être envisagées que dans la compensation individuelle et la réparation charitable *au cas par cas*.

L'essentiel des contradictions est sans doute contenu dans une inversion des rôles, en effet les missions endogènes au système scolaire se préoccupent des débouchés, quand les missions d'insertion post-scolaires réclament plus d'éducation. Aujourd'hui décentrée par rapport à son « cœur de métier », à savoir la transmission de connaissances académiques, l'école est sommée de consacrer une part non négligeable de son activité aux problèmes propres au monde du travail et jusqu'ici du ressort de la négociation collective sur le marché de l'emploi. Une injonction sociale qui se situe en complète contradiction avec l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

Le concept américain de « career education » (traduit au Québec francophone depuis quelques années par « éducation à la carrière) apparu dans les années 1970 visait le développement des liens entre le système scolaire et le monde du travail, ce qui s'exprime sous la forme du rapprochement de l'école et de l'entreprise dans les années 1990 en France. « Faire acquérir aux individus un ensemble d'habiletés générales d'*employabilité* et d'*adaptabilité* sont les objectifs énoncés par Kennet Hoyt en 1980 pour le compte de l'United States Office of Education (USOE)¹³², et qui donneront lieu à de nombreux programmes éducatifs supportés par des réseaux de recherche¹³³. Mais alors que ce concept pourrait cibler de façon large les élèves sortants en fin d'une scolarité dans le secondaire, on remarquera son importation dès l'entrée des

¹³² P. Dupont et G. Mialaret, « Transition école-Travail : Career-éducation au Québec », Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, CERSE, Université de Caen, 1990.

¹³³ Centre de recherche sur l'éducation au travail(CRET), université de Sherbrooke, Québec — Programme *Transitions* de la communauté européenne.

élèves au collège. Autrement dit « l'éducation à la carrière » commence très tôt, avant même l'âge légal de scolarité obligatoire.

Or, contrairement à l'idée reçue d'une école figée, le rapprochement avec l'entreprise a bien été mis en œuvre par les collèges, et ceci dès les premières années de l'application de loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Comme nous avons pu le constater, cela a conduit les collèges les plus impliqués et les plus proches de la lettre de la réforme à orienter de façon précoce dans des cycles courts dès la 4^{ème}. En quelque sorte, les établissements contraints d'assumer la valeur d'échange des niveaux scolaires sont détournés de l'action sur la valeur d'usage des acquisitions scolaires. Tout un pan des savoirs scientifiques qui pourrait être mobilisé pour la lutte contre les inégalités et contre les échecs scolaires se trouve ainsi largement ignoré par les professionnels. Donnons en deux exemples, la lutte contre les redoublements dont on sait la totale inefficacité par les enquêtes PISA, ainsi que le déploiement de nouvelles manières d'accueillir et de conduire les élèves dans les enseignements disciplinaires, condition indispensable à la réussite des classes populaires. Or, les collèges qui se sont tenus le plus en retrait du rapprochement avec le monde du travail et qui ont le plus proposé de réflexions sur les enseignements ont été ceux qui ont le plus protégé les élèves en général et les enfants d'ouvriers en particulier d'une orientation précoce en cycle court.

Alors que la mise en œuvre d'une politique d'établissement offrait une marge d'interprétation au rôle éducatif que le collège doit jouer, les résultats ont montré qu'une part non négligeable des équipes enseignantes a surjoué l'injonction ministérielle dans le sens d'une aggravation des mécanismes de sélection sociale par l'orientation en fin de 5^{ème} démontrés de longue date par les sociologues.

Faisons le point sur l'effet-établissement à propos de quelques savoirs validés par la recherche. Marie Duru-Bellat (1986) a démontré que le collège fréquenté avait un impact sur l'orientation en 4^{ème} qui pouvait ainsi varier à niveau scolaire égal : elle observe que même dans le cas d'élèves « moyens » avec une moyenne comprise entre 11 et 13 — ce qui en tout début de scolarité ne devrait pas conduire à une sélection si l'on retient l'objectif national de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat — 3,5% des élèves redoublent, 5% sont orientés en CPA (classes de pré-apprentissage) et 7% en 4^{ème} préparatoire au lycée d'enseignement professionnel (LEP). Une part non négligeable revient donc au traitement réservé par le collège des dossiers scolaires lequel se révèle défavorable aux enfants d'ouvriers, aux garçons, aux élèves d'origine étrangère, à ceux qui ont connu un ou deux redoublements. Il existe une négociation de la valeur d'un dossier scolaire qui est sensible aux demandes des familles et à leur capacité à contester le verdict scolaire, un pouvoir exercé par les parents bien dotés scolairement et socialement.

L'activité de négociation se réalise au sein de l'équipe pédagogique qui va croiser des arguments pour statuer sur le sort des élèves. François Baluteau (1990), dans son analyse des conseils de classes montre d'une part que l'inégalité de prestige des disciplines explique que les avis des professeurs

pèsent différemment dans la défense des dossiers, et d'autre part que les considérations affectives, psychologiques et familiales occupent 15% des arguments que le collègue soit « très défavorisé » ou « très défavorisé ». Au sein des 85% du discours consacrés de la même façon dans les deux types contrastés de collèges aux aspects évaluant le niveau scolaire (rapport au travail, compétences, acquisitions), ce que l'on remarque surtout, c'est l'argument de *l'intelligence* qui va être utilisé deux fois plus souvent dans le collègue « défavorisé ». Non seulement, l'usage de la catégorie non scientifique de « capacités intellectuelles » perdure dans la pratique professionnelle des années 1990, mais elle est d'autant plus fréquente que les dossiers scolaires à traiter concernent les classes populaires. Ceci ne manque pas de surprendre quand les travaux du CRESAS sur le sujet datent de 1978 et que ceux décrivant les effets des attentes des enseignants remontent à 1968 et 1978.

François Dubet, Olivier Cousin et Jean-Philippe Guillemet (1991) ont quant à eux mis en évidence un effet bénéfique sur la sélection sociale plus faible dans les collèges organisés autour d'une forte mobilisation associée à une direction démocratique et structurée par un projet pédagogique intégré (1986). On sait par ailleurs qu'une pédagogie engagée aide réellement les classes populaires (V. Isambert-Jamati, 1990). Enfin, les travaux récents de Gilles Combaz (2007) soulignent la carence des ambitions scolaires et culturelles dans les projets s'adressant aux publics qui en théorie devraient en être les premiers destinataires.

Loin d'être exhaustifs, ces quelques éléments devraient faire partie de la culture professionnelle commune aux équipes éducatives, si l'on songe à l'exercice de la médecine dont on ne tolérerait pas qu'elle se fasse sans références aux dernières connaissances contrôlées et validées. La transmission de ces savoirs éducatifs dits transversaux où la sociologie, la psychologie, l'histoire, la sociolinguistique a été organisée par la création entre 1990 et 1991 des IUFM. Dans le champ de la sociologie de l'école, un certain nombre d'ouvrages de référence¹³⁴ proposent des états du savoir dont il serait utile de connaître le degré de maîtrise par les enseignants ; un projet de recherche à propos des ressources scientifiques sur lesquelles se fonde l'expertise des pédagogues constitue à notre sens un chantier pour l'école du XXI^e siècle.

Parmi les perspectives de recherches qui s'ouvrent l'étude des traits caractéristiques des bassins d'emplois, de l'offre de formations d'apprentis, de bacs professionnels et de filières universitaires spécifiques aux territoires devrait permettre de tester l'hypothèse d'une ségrégation liée à l'histoire économique et académique des territoires. Dans le même temps, la typologie des modèles du volontarisme politique local qui a été dressée à partir du concept d'adaptation gagnerait à être testée sur des terrains échantillonnés

¹³⁴ Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999, 2^e éd.

Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008.

sur la base de politiques publiques locales contrastées : impact de l'option *compensatoire* ou *ambitieuse* des responsables locaux des politiques publiques sur la mixité et l'égalité de formation, d'orientation et d'insertion.

Le modèle centralisé de l'école unique ayant été remplacé par la référence à la mobilisation des acteurs locaux qui offrent un service d'éducation, l'approche sociologique interactionniste semble plus que jamais incontournable pour rendre compte des négociations multiples qui détermineront des trajectoires scolaires inégalitaires. La recherche sur l'effet-établissement selon les choix politiques contenus dans les projets s'en trouve plus nécessaire aujourd'hui qu'hier, et l'accent porté sur les chefs d'établissement et leurs adjoints appelle nettement des analyses interactionnistes en amont d'un protocole d'enquête longitudinale des cursus d'élèves suivis sur plusieurs années.

L'établissement reste largement un objet de recherche à construire¹³⁵, et les données du problème de la mesure d'un effet des choix des établissements sur les destins scolaires des élèves demeurent tout autant redoutables. A ce jour, aucune observation nouvelle n'a été menée, sans doute parce qu'il s'agit typiquement d'un programme d'ampleur qu'une équipe pourrait prendre en charge à travers la mise en œuvre de plusieurs outils d'analyse.

Ainsi, comme nous l'énoncions dès 1990, la pluralité des approches et la complémentarité des méthodes permet d'observer la *dynamique sociale* au sein de l'école. Nous partageons la perspective qu'en donnait Lucie Tanguy dans son ouvrage à propos de l'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens (1991) : « Tout observateur qui s'est appliqué à analyser les formes prises par un changement à un moment donné a pu constater qu'une pluralité potentielle de structuration étaient alors possibles (cet élément d'intermédiation et d'incertitude des relations entre pratiques et positions a été fortement souligné, et à maintes reprises, par P. Bourdieu, 1987) ».

L'immersion dans les établissements pendant un an et l'enquête exploratoire dans les inspections académiques de Créteil et de Versailles, ont permis de constituer un journal d'observations et de recueillir les entretiens préliminaires avec des responsables de la mise en œuvre des projets d'établissements. Préalable aux analyses de contenus, ces entretiens avec des principaux de collèges et des proviseurs de lycées ont préparés ensuite le lancement d'un questionnaire postal avec un retour de 52 réponses des proviseurs parisiens.

Les méthodes utilisées pour les différentes recherches empruntent à la technique du questionnaire ou à l'analyse secondaire de grandes bases de données constituées par des organismes spécialisés comme la DEP, les OVE ou l'INSEE. Le suivi longitudinal d'une importante cohorte d'élèves assure un temps suffisamment long d'exposition à une innovation pour espérer dégager quelques premiers résultats. Pour l'étude des discours écrits ou tirés d'entretiens, le recours aux différentes techniques de l'analyse de contenu

¹³⁵ Chapitre II , « L'établissement, un objet à construire », « L'établissement et son efficacité », Thèse de doctorat, Paris V, 1994, 51-77.

thématique et textuelle s'avère indispensable pour contrôler le travail d'une catégorisation proposée par étapes de décisions successives et clairement déclarées pas à pas. L'analyse factorielle des correspondances donne cette possibilité de contrôle des typologies que l'on propose à titre d'hypothèses validables et réfutables à tout moment.

Rappelons les quelques principes de l'analyse sociolinguistique que nous avons mobilisé pour le traitement des 902 réponses à la question ouverte : *En définitive, que pensez-vous du baccalauréat professionnel ?*¹³⁶, Nous avons procédé à une analyse de contenu des réponses portant sur la totalité du vocabulaire employé par ces jeunes. De cette façon, toute la richesse discursive contenue dans les réponses a pu être conservée, tant dans l'usage de certains verbes, noms ou adjectifs que dans le choix de certains mots outils tels que « si », « avec » « grâce à »... qui sont autant de révélateurs des argumentations mobilisées. L'analyse textuelle postule que la significativité d'un mot, puis d'associations de mots (signifiants) n'est pas due au hasard, mais que cela correspond au contraire à des univers de signifiés eux-mêmes liés à des représentations sociales (référent). Le calcul sur les éléments linguistiques, choix énonciatifs, choix des objets thématiques tend à décrire les faits de discours saillants endogènes à l'univers expressif des jeunes. Le deuxième parti pris de l'étude est celui des déterminants sociaux du discours, avec comme contraintes l'enregistrement des caractéristiques sociodémographiques d'un nombre suffisant de locuteurs et la limitation du récit à un seul thème bien circonscrit à l'intérieur d'une chaîne de questions décrivant des parcours. En définitive, l'objectif vise à décrire le discours des jeunes en limitant les effets de subjectivité.

Les séquences libres enregistrées sont tirées d'un questionnaire comportant un ensemble de réponses à des questions fermées retraçant le parcours scolaire. La question ouverte est proposée immédiatement après une série de questions fermées sur le même sujet ; on peut craindre alors qu'un effet probable d'imposition biaise la spontanéité des opinions livrées par les jeunes. Toutefois, il ressort des entretiens approfondis¹³⁷ et menés dans le but précis d'éviter ce type de biais, que la qualité des données est assez bonne.

Au préalable d'une analyse textuelle, nous devons identifier les locuteurs selon leurs caractéristiques sociodémographiques, afin de contextualiser l'univers langagier au sein d'un groupe social particulier de jeunes bacheliers. Dans cette enquête comme ailleurs, les enfants d'ouvriers ou d'employés représentent plus de la moitié des bacheliers professionnels et les enfants d'agriculteurs 11% à eux seuls, alors qu'ils ne sont que 4% parmi l'ensemble des jeunes de 18 à 20 ans. Si certaines catégories sociales sont

¹³⁶ En 1996, l'université, le rectorat et le conseil régional ont mis en place un suivi programmé des bacheliers de 1996, il s'agit de l'enquête SuBaNor96 de l'observatoire régional des formations supérieures. L'enquête porte sur 1 114 diplômés en 1996. L'analyse de la question « En définitive, qu'en pensez-vous, du baccalauréat professionnel ? » porte sur 902 réponses.

¹³⁷ ORFS, Le baccalauréat professionnel. Quelques représentations autour de la formation et de l'insertion professionnelle, Mai 2001.

largement surreprésentées dans ces filières, ce n'est pas le cas des enseignants dont seulement 1% des enfants suivent ce type de formation alors qu'ils sont 5% parmi l'ensemble des jeunes enquêtés. Les enfants de cadres et professions libérales sont également sous représentés puisque seuls 8% sont dans la voie professionnelle quand ils comptent pour 12% des jeunes. Ensuite, ces jeunes ont un parcours scolaire marqué par des redoublements, 6 élèves sur 10 ont deux ans ou plus de retard. Comme dans l'ensemble national, les garçons s'engagent dans une formation industrielle et les filles dans une formation tertiaire. Les contrats d'apprentissage concernent davantage les garçons, alors que les contrats de qualification concernent en majorité des filles.

L'analyse sémiologique a quant à elle été indispensable pour saisir les objets de la communication scolaire et notamment la construction par les établissements d'une image sociale. Etablir des comparaisons internationales est un exercice très délicat, tant les spécialistes savent que les catégorisations des professions par exemple ne recouvrent pas les mêmes ensemble de métiers et d'emploi. En revanche, le matériau iconographique offre une plus grande facilité d'analyse sémiologique entre divers pays, ce qui a été le cas pour les brochures franco-britanniques.

« C'est en procédant ainsi, par déplacements d'angles d'approches, par confrontation et correction de modes d'intelligibilité que la recherche peut proposer des schémas d'interprétation et d'explication plus extensifs. En d'autres termes, l'analyse des structures est un moment nécessaire dans la reconstruction d'une réalité en mouvement dans la mesure où celles-ci ne sont pas seulement des contraintes mais des conditions qui permettent l'action. Que l'analyse sociologique prenne pour point d'application les pratiques, l'action ou les structures, elle se doit d'intégrer la dimension temporelle dès lors qu'elle tente, comme ici, de reconstituer les liens qui existent entre des phénomènes relevant d'ordres différents tels que l'économique, la technique, le travail, l'éducation qui évoluent selon des rythmes propres » (L. Tanguy, 1991).

Bibliographie

- Agulhon C. (2003), « Construction des relations formation-emploi. Une tentation adéquatationniste renouvelée », in *Les relations entre économie et éducation. Vers de nouvelles régulations ?*, P. Doray et C. Maroy (dir.), Paris, L'Harmattan.
- Andler D., Fagot-Largeault A., Saint-Sernin B. (2002), *Philosophie des sciences II*, Coll. Folio essais, France, Gallimard.
- Aron R., (1967), *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard.
- Austin J-L. (1962), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
- Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Coll. Librairie philosophique, Paris, J. Vrin, 2004.
- Ball S., *Politics and Policymaking in Education*. London : Routledge, 1990.
- Ball S., Bowe I., Gerwitz S., Competitive schooling : values, ethics and cultural engineering, *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (4) : 350-367, 1994.
- Ballain R., Glasman D., Raymond R., (dir.) (2006), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale*, Grenoble, PUG.
- Ballion R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- R. Ballion, I. Thery (1985), *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième*, Ecole Polytechnique, Juin.
- Baluteau F, *Pratiques pédagogiques en conseil de classe : effets sur la réussite scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Paris V, 1990.
- Barrère A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris, P.U.F.
- Barrère A. (2010), « Ce que l'évaluation fait aux établissements scolaires. Une année ordinaire au collège Salvador Allende », *Ethnologie française*, pp 141-149.
- Baudelot C., Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- Baudelot C., Establet R. (1975), *L'école primaire divisée*, Paris, Maspero.
- Baudelot C., Establet R. (1984), *Durkheim et le suicide*, Paris, PUF.
- Baudelot C., Establet R. (1989), *Le niveau monte*, Coll. Points Actuels, Paris, Seuil.
- Barthes R. (1957), *Mythologies*, Paris, Editions du Seuil, 1970.
- Beaud S., Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.
- Beaud S. (2002), "80 % au bac" et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire, Coll. « Textes à l'appui. Enquêtes de terrain ». Paris : La Découverte.

- Béduwé C. (2003), « L'emploi non qualifié dans les trajectoires professionnelles de jeunes débutants », in A. Degenne, J.F. Giret, Y. Grelet, P. Werquin (Ed.) *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, 10èmes Journées d'études Céreq-Lasmas-Institut du longitudinal, Université de Caen, 21, 22, 189-202.
- Bereni L. (2009), « "Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise". La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale », *Raisons politiques*, n° 35.
- Berger L. P. (1963), *Invitation à la sociologie*, Trad. C. Merllier-Young Introduction, notes et édition, D. Merllié, Coll. Classiques, Paris, La Découverte, 2006.
- Berthelot J.-M. (1983), *Le piège scolaire*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, Puf.
- Berthelot J.-M. (1990), *L'intelligence du social*, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, Puf.
- Berthet T., Barbosa C. (1999), « Espace régional et territorialisation des politiques de formation », in *Les régions et la formation professionnelle*, T. Berthet (dir.), Paris, LGDJ.
- Bihl A. (2007), *La novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme économique*, Lausanne, Editions Page deux.
- Blais M.-C. (2009), « Qu'est-ce que la solidarité ? », in S. Devineau (coord.) « Justice sociale », *Revue Innovations et Sociétés*, N°4, L'Harmattan, p. 81-93.
- Bloss T., Erlich V. (2000), « Les bacheliers technologiques en question », *Revue Française de Sociologie*, Oct-Déc.
- Boltanski L., (1978), « L'obsession du nombre », in CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Coll. Science de l'éducation, Paris, Editions ESF, p. 132-135.
- Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bonnery S. (2004), « Le décrochage cognitif », in D. Glasman (dir.) *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 135-150.
- Bonvin F. (1982), « L'école catholique est-elle encore religieuse ? », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 44, N° 44-45, 95-108.
- Boudon R. (1995), « A propos des sentiments de justice : nouvelles remarques sur la théorie de Rawls », *L'Année Sociologique*, Volume 45, N°2, pp. 273-295.
- Bouffartigue P. (2003), « Du renouveau de la conflictualité sociale au « retour des classes sociales » ? », *Forum européen : Caractéristiques du capitalisme contemporain*, Recherche d'alternatives, Paris, Editions Syllepse, pp. 269-275. — (2004) *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits*, Paris, La Dispute.
- Bourdieu P., Passeron J.- C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Coll. Le sens commun, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.- C. (1970), *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Coll. Le sens commun, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », in *Revue Française de Sociologie*, Vol. 15-1, p. 3-42.

- Bourdieu P., de Saint-Martin M. (1975) « Les catégories de l'entendement professoral », Actes de la recherche en sciences sociales, 3, 68-93.
- Bourdieu P. (1978), « Les conditions sociales de production des concepts », in CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Coll. Science de l'éducation, Paris, Editions ESF, p. 135.
- Bourdieu P. (1978), « La domination « libératrice », in CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Coll. Science de l'éducation, Paris, Editions ESF, p. 135-136.
- Bourdieu P. (1984), *Questions de Sociologie*, Paris, Ed. de Minuit,
- Bourdieu P. (1984), *Homo Academicus*, Coll. Le Sens Commun, Paris, Ed. de Minuit,
- Bourdieu P. (1991), « Introduction à la socioanalyse », in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, Volume 90, p. 3-5.
- Bourgeois J.-P. (1983), « Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, 62, p. 27-39.
- Boutet J. (2010), *Le Pouvoir des mots*, La Dispute.
- Boutinet, J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.
- Bressoux. P. (1993), *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Institut de Recherche en Economie de l'Education.
- Breton J., Belmont B. (1985), *Les différents milieux sociaux face à l'école, Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, CRESAS, N°3, INRP-L'Harmattan, 63-74.
- Briand J-P., Chapoulie J_P. (1992), *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous le IIIe République*, CNRS/INRP/Presses de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud.
- Buscato M. (2006), « Quand la qualification fait débat(s) », in *Formation Emploi*, n° 96 octobre-décembre, La Documentation Française, p. 5-10.
- Careil Y. (1998), *De l'école publique à l'école libérale*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Céreq (2001), *Quand l'école est finie ...*, *Premiers pas dans la vie active de la génération 98*, www.cereq.fr/pdf/QEEF2001.pdf
- Chapoulie J-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Charlot B. (1994), « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in Charlot B. (Coord.) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Colin, 27-48.
- Chauvel L. (2006), Tolérance et résistance aux inégalités, *L'épreuve des inégalités*, Lagrange H. (dir.), Paris, PUF, 23-40.
- Chenu A., Herpin N. (2006), Le libéralisme économique gagne les pays nordiques, la France résiste, *L'épreuve des inégalités*, Lagrange H. (dir.), Paris, PUF, 41-66.

- Cingolani P. (2009), Blais M.-C. (2009), « Précarité : le moment du différend », in S. Devineau (coord.) « Justice sociale », *Revue Innovations et Sociétés*, N°4, L'Harmattan, p. 71-80.
- Claval P. (1980), *Les mythes fondateurs des sciences sociales*, Paris, PUF.
- Combaz G. (2007), *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*, Coll. Education et sciences, Paris, Fabert.
- Cacouault, M., Combaz, G. (2007). "Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ?", *Revue française de pédagogie*, n° 158, pp.5-20.
- Cousin O. (1993), « L'effet établissement, construction d'une problématique », in *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, p. 345-419.
- Croizet, J.-C., & Dutrévis, M. (2004). Socioeconomic status and intelligence : Why test scores do not equal merit. *Journal of Poverty*, 8, 91-107.
- Degenne A., Lebeaux M.-O. (2000), Le chômage des jeunes à partir du fichier historique de l'ANPE, *Les Essentiels*, Observatoire de l'ANPE.
- Delalande J. (2001), *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Le sens social ».
- Delaunay J. C., Delaunay Q. (2007), *Lire le capitalisme contemporain. Essai sur la société du XIXe siècle*, Pantin, Le Temps des Cerises.
- Delphy C. (2001), *L'ennemi principal. 2/ Penser le Genre*, Coll. Les nouvelles questions féministes, Paris, Editions Syllepse.
- Demazière D. (2005), Des logiciels d'analyse textuelle au service de l'imagination sociologique, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, january, 85, 5-9, 2005.
- DEP, *Note d'information*, 03.34, « Le baccalauréat, session 2002, résultats définitifs ».
- DEP, *Note d'information*, 03.39, « En 2002, le repli de l'emploi dans l'industrie affecte l'insertion des apprentis ».
- De Rudder V., Poiret C., Vourc'h, F. (2000), « *L'universalité républicaine à l'épreuve* », Paris, PUF, Coll. Pratiques théoriques.
- Devaud J.M. (2001), La Formation professionnelle : pourquoi ? pour qui ? in Trente ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation, *Formation Emploi*, 76, 191-195.
- Douguet F., Munoz J. (2005), « Les effets de la mise en œuvre de la politique d'amélioration de la qualité dans les établissements de santé : entre certitude et contrainte », in *Relations au travail, relations de travail*, Xes Journées internationales de sociologie du travail, GRIS-LISE, Université de Rouen, Vol. III, 101-114.
- Dris N. (2007), « Avant propos », in *Territoires et territorialité*, N. Dris (dir.), *Innovation et Sociétés*, GRIS-L'Harmattan, n° 3, p. 9-13.
- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle en France », in *Les jeunes et l'emploi*, L. Rouleau-Berger et M. Gauthier (dir.), Paris, L'Aube éditions.

- Dubet. F., Cousin. O, Guillemet. J.-P., « Mobilisation des établissements et performances scolaires », in *Revue Française de Sociologie*, XXX, 235-256.
- Dubet F. (2006), *Injustices, L'expérience des inégalités au travail*, avec la collaboration de V. Caillet, R. Cortéséro, D. Mélo et F. Raoul, Paris, Seuil.
- Dubois M. (1999), *Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, PUF.
- Dupont P, Mialaret G. (1990), « Transition école-Travail : Career-education au Québec », *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, CERSE, Université de Caen, 11-28 et 29-66.
- Durkheim E. (1894), *Les règles de la méthode sociologique*, Coll. Quadrige, Paris, PUF, 22^e édition, 1986.
- Durkheim E., *Sociologie et philosophie*, Coll. Le sociologue, préface de C. Bouglé, Paris, PUF, 1974
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1987), « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, XXIX, p 649-666.
- Duru-Bellat M.(1988), « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXVIII, p 3-16.
- Duru-Bellat M. (1988), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Genève-Paris, Delachaux&Niestlé.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- Elias N. (1939), *La Civilisation des mœurs*, trad. fr. 1973, rééd. Calmann-Lévy, coll. « Liberté de l'esprit », 1991.
- Elias N. (1969), *La Société de cour »* ", Coll. Champs, Paris, Flammarion, 1973.
- Espinola. V. (1992), *Decentralization of Education System and the Introduction of Market Rules in the Regulation of Schooling : The case of Chile*. Santiago : Centro de investigacion y Desarrollo de la Educacion.
- Estebe P. (2007), « Le bulldozer et l'ascenseur », in *Territoires et Territorialité*, N. Dris (dir.), *Innovations et société*, GRIS-L'Harmattan, n° 3, p. 55-69.
- Esterle-Hedibel M. (2004), « Précarité, stratégies familiales et déscolarisation », in *La Déscolarisation*, Glasman D., Oeuvarard F. (dir.), Courtry, La Dispute, 201-217.
- Euriat M., Thélot C. (1995), " Le recrutement social de l'élite scolaire en France, Évolution des inégalités de 1950 à 1990 ", *Revue française de Sociologie*, vol. XXXVI, 403-438.
- Fassin D. (1996), « Exclusion, underclass, marginalidad », *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, 37-75.
- Felouzis, G. (1993), *Le collège au quotidien*, Paris, PUF.
- Felouzis G., Liot F., Perroton, J. (2005), *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.
- Felouzis G. (2007), « Les marchés scolaires : une analyse en termes d'économie de la qualité », in *Revue française de sociologie*, 4, Vol. 48, 693-722.

- Felouzis G. (2008), « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », in *Formation Emploi*, N°101, 135-147.
- Felouzis G., Perroton J. (2011), « Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation », *Revue française de pédagogie [En ligne]* , 159 | avril-juin 2007 , mis en ligne le 01 avril 2011, URL : <http://rfp.revues.org/113>
- Forsé M. et Parodi M. (2004), *La priorité du Juste. Éléments pour une sociologie des choix moraux*, Paris, PUF.
- Frandji D., Vergès P. (1998), "Les violences à l'école : un enjeu pédagogique ?", in *Skholé, Cahiers de la recherche et du développement*, Publication de l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, septembre.
- Frandji D., Vergès P. (1998), (2004), « L'attachement familial », in D. Glasman (dir.) *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 219-237.
- Friedman M. (1962), *Capitalism and freedom*, University Chicago Press, Robert Laffont, Paris, 2006 — (avec) Rose Friedman (1980), *Free to choose*, Harcourt, Belfond, Paris.
- Friot B. (2006), « Idées recues sur les jeunes », entretien publié au journal *L'Humanité* du 18 avril 2006 : <http://humanite.fr/node/100143>
- Geay B. (2002), « Hommage à Pierre Bourdieu », Texte lu à la Maison de la Solidarité de Poitiers, le mercredi 30 janvier 2002, <http://raisonstagir.org/geay.htm>
- Geay B. (2003), « Réapprendre l'égalité. Les luttes enseignantes du printemps 2003 », in : J. Lojkine , P. Cours-Salies, M. Vakaloulis, *Nouvelles luttes de classes*, Paris, PUF.
- Georges I. (2005) a, « Trajectoires professionnelles et savoirs scolaires et professionnels — le cas du télé-marketing au Brésil — », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N° 4, « Formations professionnelles au Nord et au Sud : politiques et pratiques », 139-162.
- Georges I. (2005) b, « Des rapports au travail aux relations de travail ? Le télé-marketing au Brésil », in *Relations au travail, relations de travail*, Xes Journées internationales de sociologie du travail, GRIS-LISE, Université de Rouen, Vol. III, 489-501..
- Gerwitz. S., Ball. S., Bowe. I., *Market, Choice and Equity in Education*, Open University Press, 1995.
- Gonthier F. (2008), *Justice sociale et action publique. Des principes à leur mise en œuvre*, n° 949-950, juin-juillet, Paris , La Documentation française, Coll. Problèmes politiques et sociaux.
- Grémy J.-P. (1987), « Les expériences françaises sur la formulation des questions d'enquête. Résultat d'un premier inventaire », *Revue Française de Sociologie*, oct-déc., XXVII-4, 567-599.
- Grisay A. (1993), *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième* , Les Dossiers Éducation et formation, DEP, N° 32.

- Guimaraes A-S-A (2004), « Preconceito e Discriminação (Prejudice and discrimination) », 2nd Ed. Sao Paulo, Editoria 34.
- Habermas J. (1973), *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard.
- Hayek F. A. (1944) *La Route de la servitude (The Road to Serfdom)*, Routledge Press.
- Hirtt N., « Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens », Appel pour une école démocratique, Bruxelles, 2007. APED : www.skolo.org,
- Hoggart, R. (1957), *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*, Chatto and Windus Edition.
- Hoggart R. (1970), *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires*, Paris, Ed. de Minuit.
- Hoggart R. (1978), « Une seule ou plusieurs cultures ? » in CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Coll. Science de l'éducation, Paris, Editions ESF, p. 105-109.
- INRP (2008), Dossier : *Orientation scolaire et insertion professionnelle. Approches sociologiques*, Service de la veille scientifique et technologique, Université de Lyon.
- Isambert-Jamati V. (1966), Structure scolaire et système de valeurs, *Revue Française de Sociologie*, VII (3).
- Isambert-Jamati V. (1978), « Le rôle de l'institution scolaire dans l'échec des enfants des classes populaires » in CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Coll. Science de l'éducation, Paris, Editions ESF, p. 137-140.
- Isambert-Jamati V (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », in E. Plaisance (dir.) *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- Isambert-Jamati V. (1990), *Les savoirs scolaires*, Coll. Savoir et Formation, Paris, Editions universitaires.
- Isambert-Jamati V. (1990). « Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires. Revue française de sociologie », XXI (1), p. 75-100,
- Jacquart A. (1978), « « Structure innée et capacité d'apprendre : la part du hasard », in CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Les éditions ESF.
- Jenny J. (1997), Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. Etat des lieux et essai de classification, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, january, 54, 64-12.
- Kergoat D. (2000), « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe » 35-44, in *Dictionnaire critique du féminisme*, Coll. Politique d'aujourd'hui, Paris, PUF.
- Koenig M. (2008), « Institutional change in the world polity : International human Rights and the Construction of Collective Identities », University of Gottingen, *International Sociology*, Vol. 23(1) : 95-114, january.
- Labov W. (1972), *Sociolinguistique*, Coll. Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, 1976.

- Lahire B. (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, hautes études, Gallimard, Le Seuil.
- Lahire B. (2005), *L'esprit sociologique*, 2^e édition 2007, Paris, La découverte/Poche.
- Lagrange H. (2006), Un monde inégal, *L'épreuve des inégalités*, Lagrange H. (dir.), Paris, PUF, 1-20.
- Lallement M. (1998), « Les métamorphoses des systèmes éducatifs et productifs », in O. Galland, Y. Lemel, *La nouvelle société française*, Paris, Armand Colin, p. 117-145.
- Lallement M. (2009), *Le travail de l'utopie. Godin et le familistère de Guise*, Paris, Les Belles Lettres.
- Langouët G. (1986), *Suffit-il d'innover ?*, PUF, 1986.
- Langouët G. (dir.) (2003), *Les oubliés de l'école*, Paris, Hachette.
- Langouët G., Léger A. (1991), *Public ou privé ? trajectoires et réussites scolaires*, Publidix, Editions de l'espace européen.
- Langouët G., Léger A. (1997), *Le choix des familles. Ecole publique ou école privée ?*, Paris, Fabert.
- Laval C. (2004), *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.
- Larue J.-P. (2005), *Baccalauréat, à qui profite la démocratisation ?*, Coll. Logiques sociales, Paris, L'Harmattan.
- Lebart L. (1995), Les analyses statistiques de textes et de réponses libres dans les enquêtes, *Le questionnement social*, DYALANG-CNRS, IRED Université de Rouen, 147-153.
- Léger A. (1983), *Enseignants du secondaire*, préface de V. Isambert-Jamati, Paris, PUF, Coll. "L'Éducateur".
- Léger A. (1985), « Etre social et positions socio-politiques des professeurs », in *Classes et catégories sociales : aspects de la recherche*, Roubaix : Edires, pp. 199-206.
- Léger A., Tripier M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, éd. Méridiens Klincksieck.
- Léger A. (2009), « Peut-on construire une école de la réussite pour les élèves des milieux populaires ? », in S. Devineau (coord.), "Justice Sociale", *Revue Innovations et Sociétés*, N°4, l'Harmattan, 53-70.
- Legrand L. (1982), *Pour un collège démocratique*, La Documentation Française.
- Lhuillier D. (2005), « Action collective : déprivatisation de l'exclusion et réinvention du travail », in *Relations au travail, Relations de travail* (Actes des Journées Internationales de Sociologie du Travail, Rouen), vol. I, GRIS-Université de Rouen, p. 219-230.
- Le Roux A. (1995), Une insertion sociale et professionnelle pour tous les jeunes, *Education et Formations*, n° 41, 43-55.

- Les Dossiers Education et Formations (1993), L'insertion professionnelle des jeunes dans les régions en 1992, n° 26.
- Les sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle (1990), *Transition Ecole-Travail : Career-education au Québec*, CERSE, Université de Caen, 5-6.
- Linhart D. (2009), *Travailler sans les autres*, Coll. Non conforme, Paris, Editions du Seuil.
- Lorcerie F. (2003), *L'école et le défi ethnique*, Paris, INRP-ESF éditeur.
- Lojkine J. (2005), *L'adieu à la classe moyenne*, Paris, La Dispute.
- Maguire M., Macrae S. (1996), "The closed market", Séminaire de recherches, King's College. London University, Juin 1996.
- Marchand O., Thélot C. (1997), « Formation de la main d'œuvre et capital humain en France depuis deux siècles », *Les dossiers d'Education et Formation*, n°80.
- Maruani M. (1990), La sociologie du travail en quête de l'emploi, F. Michon, D. Segrestin (Dir.), *L'emploi, l'entreprise et la société*, Economica, 1990.
- Mathey-Pierre C. (1984), La différence institutionnalisée, Pratiques d'orientation d'établissement et origines sociales des élèves, *Cahiers du centre d'étude de l'emploi*, Paris.
- Maurin E. (2007), *La nouvelle question scolaire. Les bénéficiaires de la démocratisation*, Paris, Seuil.
- Méda D. (2004), *Le Travail*, Paris, PUF, 2004.
- Merle P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Repères, La Découverte.
- Merle P. (2005), *L'élève humilié : l'école un espace de non droit ?*, Paris, PUF., Paris, Repères, La Découverte.
- Merlié D. (1985), « Comment vous êtes-vous connus ? Une expérience de codification multiple », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 57/58, p. 89-92.
- Merton R. K. (1953), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965.
- Mispelblom Beyer F. (2005), « Les orientations de travail, question décisive pour comprendre l'activité d'encadrement », in *Relations au travail, relations de travail*, Xes Journées internationales de sociologie du travail, GRIS-LISE, Université de Rouen, Vol. I, 1585-598.
- Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives*, Coll. Éducation et société, Paris, PUF.
- Moreau G. (2003), *Le Monde Apprenti*, La Dispute, 2003.
- Morin E. (1999), L'intelligence de la complexité — avec Jean-Louis Le Moigne —, Paris, L'Harmattan.
- Murat F., Rocher T. (2002-2003), « La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans », *Données Sociales : France, portrait social, 2002-2003*.
- Nauze-Fichet E., M. Tomasini M. (2002), Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelles et salariale du déclassement, *Economie et Statistique*, N°354, INSEE, 2002.

- Oberti M. (2007), *L'École dans la ville : Ségrégation, Mixité, Carte Scolaire*, Presses de Sciences PO.
- Obin J.-P. (1992), *Le projet d'établissement : un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale ?*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2.
- Observatoire des inégalités (2007), « Inégalités : l'essentiel », *Dossiers de l'Observatoire des inégalités*, n°1, Observatoire des inégalités, septembre, 38 p.
- Paty D. (1980), *Douze collèges en France*, La Documentation Française, Paris.
- Payet J.P., Giuliani F., Laforgue D. (dir.) (2008), *La voix des acteurs faibles*, PUR.
- Pelage A. (1998), « Des chefs d'établissement pédagogues ? », *Société française*, 10/60, 4-13.
- Pelage A. (2002), « Les chefs d'établissement scolaire secondaire à l'épreuve du management public », in *L'encadrement intermédiaire. Les contraintes d'une position ambivalente*, sous la direction de Rémy Le Saout et Jean-Pierre Saulnier, L'Harmattan.
- Pelage A. (2003), « La redéfinition du métier de chef d'établissement : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », *Revue française de pédagogie* n°145, INRP, octobre-novembre-décembre.
- Perrenoud P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- Perrenoud P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Peter. W., Cookson. Jr. (1992), The ideology of consumership and the coming deregulation of public school system, *Education Policy*, Vol. 7, N° 3, 301-311.
- Pfefferkorn R., Bihl A. (2009), « De la mesure statistique à la représentation des inégalités proposition de définition des inégalités sociales », in S. Devineau (coord.) « Justice sociale », *Revue Innovations et Sociétés*, N°4, L'Harmattan, p. 21-38.
- Pinçon M., Pinçon-Charlot M. (2003), *Sociologie de la Bourgeoisie*, Paris, La Découverte.
- Pinçon M., Pinçon-Charlot M. (2002), *Voyage en grande bourgeoisie*, 2^{ème} édition 2006, Paris, PUF.
- Guillaume C., Pochic S. (2007), « La fabrication organisationnelle des dirigeants. Un regard sur le plafond de verre », *Travail, Genre et Sociétés*, n°17, p. 79-103
- Poullaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Coll. L'enjeu scolaire, Editions La Dispute.
- Poupeau F. (2003), *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Collection Cours et travaux, Paris, Éditions Raisons d'agir.
- Poupeau F. (2008), « Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire », Paris, Raisons d'agir.
- Préteceille E. (2006), *La ségrégation contre la cohésion sociale : la métropole parisienne, L'épreuve des inégalités*, Lagrange H. (dir.), Paris, PUF, 193-246.

- Prost A. (1985), « L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation », in E. Plaisance (dir.) *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- Ramognino N. (2004), « La construction sociale de la catégorie de déscolarisation », in D. Glasman (dir.) *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 115-131.
- Rennes J. (2007), *Une controverse républicaine, l'accès des femmes aux professions de prestige (1880-1940)*, Coll. L'espace du politique, Paris, Fayard.
- Rogers R. (2009), « Revoir l'histoire de l'éducation sous l'angle du genre : nouvelles perspectives », in B. Bodinier, M. Gest, M.-F. Lemonnier-Delpy, P. Pasteur (dir.), *Genre et éducation. Former, se former, être formée au féminin*, Rouen, PURH.
- Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the Classroom* — *Pygmalion à l'école*, traduction française (1971), rééd. Casterman, 1994.
- Roussiau N., Le Blanc A. (2001), « Représentations sociales du travail et formations scolaires ou professionnelles des lycéens : approche comparative », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. XXX, n°1.
- Savidan P. (2007), *Repenser l'Égalité des Chances*, Paris, Grasset.
- Schnapper D. (2002), *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Paris, Gallimard.
- Simiand F. (1908), *La méthode positive en science économique*, Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Coll. « Les classiques des sciences sociales », http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Sirota R. (1985), « Classe moyenne et école primaire », in E. Plaisance (dir.) *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- Sirota R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- Soulet M.-H. (2008), « Vers une nécessaire individualisation des politiques sociales ? », in *Le social à l'épreuve des parcours de vie*, D. Vrancken, et E. Thomsin (dir.), Louvain la Neuve, Academia-Buylant.
- Tanguy L. (1984), *La relation formation et emploi : du problème social à l'objet de recherche*, (87-115), in, Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, Université Toulouse Le Mirail, N°2.
- Tanguy L. (1986), *L'introuvable relation Formation-Emploi*, Paris, La Documentation Française.
- Tanguy L. (1991), *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Paris, La Documentation Française.
- Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.

- Tanguy L. (2008), La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – un point de vue, *Formation Emploi*, 2008/1, n° 101, 23-39.
- Steele C. M. (2004), « Not Just a Test », *The Nation*, New York, 15 April.
- Tevanian P., Tissot S. (2010), *Pourquoi les mots sont importants. Retour sur dix années d'analyse des discours*. <http://lmsi.net/Pourquoi-les-mots-sont-importants>
- Thélot C. (1982), *Tel père, tel fils*, Position sociale et origine familiale, Paris, Dunod.
- Terrail J.-P. (1990), *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?*, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, Puf.
- Terrail J.-P. (1997), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, (Dir.), La Dispute.
- Terrail J.-P. (1997), *De l'inégalité scolaire*, Editions La Dispute.
- Terrail J.-P. (2009), *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, Coll. L'enjeu scolaire, Editions La Dispute.
- Tevanian P., Tissot S. (2010), *Les mots sont importants - 2000/2010-*, Libertalia.
- Trancart D. (1998), « L'évolution des disparités entre collèges publics », in *Revue française de pédagogie*, N°124, p. 43-53.
- Tripier P. (1991), *Du Travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies et interactions*, ED. Université de Bruxelles.
- Trouilloud D., Sarrazin P. (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 145, 89-119.
- Uhalde M. (2005), « Le travail contre l'organisation. Ou la résistance paradoxale des identités de métier aux crises de modernisation gestionnaire », in *Relations au travail, relations de travail*, Xes Journées internationales de sociologie du travail, GRIS-LISE, Université de Rouen, Vol. II, 173185.
- Villechaise-Dupont A., Zaffran J. (2004), *Illettrisme : les fausses évidences*, Coll. Logiques sociales, Paris, L'Harmattan.
- Verret M. (1979), *La Culture ouvrière*, L'Harmattan, Paris, 1996.
- Vial M. avec Stambak M. (1978), « Le handicap intellectuel en question » in CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Coll. Siences de l'éducation, Paris, Editions ESF, p. 91-99.
- Weil P. (2008), « *Liberté, Egalité, Discriminations : "L'identité nationale" au regard de l'histoire*, Paris, Grasse.
- Wach M., Hammer B. (2003), *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz* », Condé-S-Noireau, l'Harmattan, Coll. Logiques sociales.

- Waechter-Larrondo V. (2005), « Redonner du sens au travail et pacifier l'organisation : le mythe relationnel du management par la qualité à l'épreuve d'une régie municipale d'assainissement », in *Relations au travail, relations de travail*, Xes Journées internationales de sociologie du travail, GRIS-LISE, Université de Rouen, Vol. I, 741-752.
- Weber M. (1917), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1959.
- Weil P. (2008), « *Liberté, Egalité, Discriminations : "L'identité nationale" au regard de l'histoire*, Paris, Grasse.
- Wolff L. (2005), « Encadrement et contextes de travail en Europe », in *Relations au travail, relations de travail*, Xes Journées internationales de sociologie du travail, GRIS-LISE, Université de Rouen, Vol. III, 301-319.
- Wulh S. (1996), *Insertion : les politiques en crise*, Paris, PUF.
- Zaffran J. (1997), *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, Paris La Découverte, 2^{ème} édition 2007.
- Zimmermann D. (1978). « Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction – répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine sociale de ces derniers », *Revue Française de Pédagogie*, n°44, 46-70.

Autres ouvrages cités dans divers domaines dont les sciences de la vie et de la terre, et les humanités créoles

- Aïach P. (2010), *Les inégalités sociales de santé* », Paris, coll. Anthropos , Economica.
- André J. (1987), *L'inceste focal dans la famille noire antillaise*, Paris, PUF.
- Atlan H. (1991), *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*, Paris, Seuil.
- Atlan H. (1994), *Questions de vie. Entre le savoir et l'opinion*, Entretiens recueillis par C. Bousquet, Paris, Seuil.
- Bernabé J., R. Confiant (2002), *Le CAPES de créole : Stratégies et enjeux*, CNRS Editions, Paris. (<http://hdl.handle.net/2042/14377>)
- Benoist J. (1972), *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Charpak G., Garwin R. L., Journé V. (2005), *De Tchernobyl en Tchernobyls*, Coll. Sciences, Paris, Odile Jacob.
- Chastenet J. (1952), *Cent Ans de République*, Tome I, 1870- 1879, Jules Tallandier, 1970.
- Confiant R. (2008), « Place de la littérature caribéenne dans le monde », Intervention du 6 août 2008 au Club-UNESCO, Saint-Barthélemy <http://www.potomitan.info/confiant/litterature.php>
- Fogelman-Soulié F. (1991) (dir.), *Les Théories de la Complexité. Autour de l'œuvre de Henri Atlan*, Paris, Seuil.

- Gracchus F. (1980), *Les lieux de la mère dans les sociétés afroaméricaines*, Centre Antillais de Recherches et d'Études, Paris, Editions Caribéennes
- Heams T., Huneman Ph., Lecointre G. & Marc Silberstein (dir.), (2009), *Les mondes darwiniens. Les sciences de l'évolution aujourd'hui*, Préface de Jean Gayon (université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, IHPST), Postface de Richard Lewontin (université d'Harvard), Ed. Syllepse.
- Heintz Ch., Lorenz K. Institut, & Claidière N. « Les types de darwinismes en sciences sociales », in Heams T., Huneman Ph., Lecointre G. & Marc Silberstein (dir.), (2009), *Les mondes darwiniens. Les sciences de l'évolution aujourd'hui*, Préface de Jean Gayon (université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, IHPST), Postface de Richard Lewontin (université d'Harvard), Ed. Syllepse.
- Lemoine M. (1989), *Antilles, espoirs et déchirements de l'âme créole*, avec Daniel Bastien, Série Monde, Paris, Autrement.
- Lemoine M. (1997), *L'esclavage*, Les compacts de l'info, Casterman.
- Lemoine M. (2005), *Chavez présidente !*, Paris, Flammarion.
- Michelet J. (1868), *Histoire de la Révolution Française*, Tome I, Jean de Bonnot, 1974.
- Thomson R. (1989), *Transgression des couleurs, littérature et langage des Antilles, XVIIIe, XIXe et XXe siècles*, Éditions caribéennes, 1989, 2 tomes.
- Tort P. (2008), *L'Effet Darwin. Sélection naturelle et naissance de la civilisation*, Paris, Seuil.
- Tort P. (2005), *Darwin et le darwinisme*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- Tort P. (2002), *La Seconde Révolution darwinienne. Biologie évolutive et théorie de la civilisation*, Paris, Kimé.
- Touraine A., *Le retour de l'acteur* (1984), Coll. Essai de sociologie, Mouvements 3, Fayard.

Rapports et notes d'information

- Berthet T., Cuntigh P. (2002), « Politiques d'emploi et territoires », *Bref*, CEREQ, n° 182, p. 1-4.
- Chirache S., Sauvageot C. (2003), « Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 », *Note d'information*, DEP, n° 06.03.
- Circulaire n° 08-013 du 22 janvier 2008, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Haut Conseil de l'Éducation (2008), *L'orientation scolaire. Bilan des résultats de l'école*, disponible sur internet (référence du 08-04-2010 : www.hce.education.fr).
- Jaggers C. (2003), « Forte baisse de l'emploi des sortants de lycée et d'apprentissage », *Note d'information*, DEP, n° 04-21.

Tharin I. (2005), *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, au secrétariat d'État à l'insertion professionnelle des jeunes, disponible sur internet (référence du 08-04-2010 : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>).

Travaux personnels

- Devineau S. (1994), «Le projet des collèges et la réussite des élèves », in *Société Française*, Paris, N° 48, 11-22.
- Devineau S. (1995), Chapitre XVIII, «L'effet projet d'établissement », in B. Charlot et J. Beillerot, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, 223-242.
- Devineau S. (1998), « Public ou Privé ? Le facteur régional » in *L'enseignement Privé en Europe*, R. Héryn (coord.), Les Documents de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines de Caen, N° 5, 39-51.
- Devineau S.(1998), *Projets d'Établissement, Discours et fonction sociale du discours*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF.
- Devineau S. (2000), « L'évaluation du projet de l'élève », in *L'Activité évaluatrice réinterrogée*, Tome II, Site Internet De Boeck.
- Devineau S. (2001), « Les lycées et leurs images en France et en Grande-Bretagne » in *L'enseignement Privé en Europe (II)*, Les Documents de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines de Caen, n° 13, PUC, 73-88.
- Devineau S. (2009), Chapitre V : Professionnels, clients et profanes, «Les enseignants et les parents d'élèves », in D. Demazière et C. Gadéa, *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Coll.Recherches, Editions La Découverte.
- Devineau S. (2006), « Les jeunes jugent le travail : parole de jeunes diplômés du Bac Pro », in *Formation Emploi*, N°96, Céreq, La Documentation Française, 67-78.
- Devineau S. (2009), Chapitre V : Professionnels, clients et profanes, «Les enseignants et les parents d'élèves », in D. Demazière et C. Gadéa, *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Coll.Recherches, Editions La Découverte, 332-341.
- Devineau S. (2009), (coord.), "La justice sociale en sociologie", avant propos in "Justice Sociale", Revue *Innovations & Sociétés*, N°4, l'Harmattan, 9-19.
- Devineau S.(2009), "La justice sociale en sociologie", avant propos in Devineau S.(coord.), "Justice Sociale", Revue *Innovations & Sociétés*, N°4, l'Harmattan.

Devineau S. (2011), « Politique volontaristes d'orientation : l'égalité à l'échelon local » in *Formation, Qualification, Emploi en Normandie*, GRIS-CMH Dyreso, PUC, (sous presses).

Index des enquêtes

Indexation des enquêtes du volet *Inégalités à l'école* (1990-2000 ; 2003 ; 2010))

Source : 1991-1992 : Enquête : entretiens dans les académies de Créteil et de Versailles, de chefs d'établissements et de chargés de missions académiques de formation au projet. Analyse exploratoire de 48 projets d'établissement.

Source : 1992-1993 : Enquête à partir de la base de données DEP de suivi de cohorte d'élèves de la 6^{ème} à la 4^{ème} : évaluations nationales et trajectoires. Sous échantillon de 6576 élèves. Compléments : un questionnaire « élèves » et un questionnaire aux « professeurs et chefs d'établissements ». Sous échantillon de 48 projets de collèges de la base initiale des 125 établissements répondants.

Source : 1996-1997 : Enquête franco-britannique par analyse de contenu de 122 établissements parisiens et 86 établissements londoniens.

Source : 1996-1997 : Enquête par questionnaires de 52 proviseurs de lycées de la région parisienne.

Source : 2003 : Enquête ORFS-Université de Caen « Subanor » : suivi d'une cohorte de bacheliers professionnels.

Source : 2006-2010 : Enquête IRSHS-GRR de Normandie : 20 entretiens de responsables de la politique locale d'orientation et d'insertion des jeunes.