

enquête

Enquête

Archives de la revue Enquête

3 | 1986

De l'université à la vie active

Introduction



Édition électronique

URL : <http://enquete.revues.org/51>

ISSN : 1953-809X

Éditeur :

Cercom, Éditions Parenthèses

Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1986

Référence électronique

« Introduction », *Enquête* [En ligne], 3 | 1986, mis en ligne le 03 juin 2013, consulté le 02 octobre 2016.

URL : <http://enquete.revues.org/51>

Ce document a été généré automatiquement le 2 octobre 2016.

Introduction

- 1 Nous nous proposons d'analyser ici, à travers l'étude du devenir d'une cohorte d'étudiants de l'université de Nice, le processus d'insertion sociale, tel qu'il résulte de la rencontre des étudiants issus de l'institution universitaire avec le marché de l'emploi¹.
- 2 Ce travail bénéficie de tout un dispositif d'enquête empirique qui s'est déroulé à Nice de 1972 à 1979 et qui a donné lieu à divers rapports et publications, centrés pour la plupart sur un ou plusieurs flux de sorties d'étudiants de l'appareil universitaire. Aussi riches en informations qu'ils soient, ces rapports restent marqués par la division temporelle propre à l'enquête. C'est pourquoi il fallait synthétiser l'ensemble des informations recueillies tout au long de l'enquête, celles-ci ne prenant véritablement leur sens que dans une perspective globale, infirmant ou confirmant certaines hypothèses émises lors des analyses partielles. Ce n'est qu'après cette étape nécessaire d'établissement des faits qu'il est possible de proposer une explication proprement sociologique de ces mêmes faits, en confrontant nos hypothèses à la réalité, ou du moins à la réalité telle qu'elle est perçue et saisie à travers notre dispositif instrumental. L'enquête empirique, centrée sur le devenir socioprofessionnel des étudiants de l'université de Nice, si elle ne peut nous permettre une généralisation à l'ensemble des étudiants, doit cependant éclairer d'un jour nouveau les réflexions théoriques sur l'enseignement et sa place dans le changement social. Ce travail de synthèse a été mené à bien et a donné lieu à la publication d'une thèse de troisième cycle de sociologie². Nous reprenons ici, sous une forme plus condensée et plus immédiatement accessible, les principaux acquis de ce travail universitaire.
- 3 Si le raisonnement sociologique a pour fonction, entre autres, de s'interroger sur les conditions sociales de constitution de son objet, il est alors non seulement légitime mais encore nécessaire d'étudier dans quel contexte social sont apparues les enquêtes sur les débouchés professionnels des étudiants. Ce n'est certes pas l'effet du hasard si de telles recherches se sont développées depuis un peu plus d'une décennie, la question des débouchés étant ressentie de façon cruciale au sein de nombreuses UER. Celles-ci ont donc entrepris, souvent de leur propre chef, des études sur leurs anciens étudiants avec il faut le dire, plus ou moins de bonheur, faute de moyens matériels adéquats. Malgré l'utilisation de méthodologies disparates, interdisant tout processus cumulatif d'interprétation des résultats, ces enquêtes parcellaires ne furent pas sans intérêt, ayant au moins le mérite de sensibiliser enseignants et étudiants à la question. Mais d'ores et

déjà, nous pouvons noter qu'il est significatif que ces enquêtes soient le plus souvent le fait des UER, et non pas des universités. Ceci constitua le premier indice d'une différenciation marquée entre les différentes UER regroupées dans chaque université, voire d'un éclatement de fait de cette dernière sous une façade institutionnelle unifiée. Si très peu d'universités ont commandité de telles études, alors que de nombreuses UER en ressentaient le besoin, c'est que la question des débouchés ne se pose pas avec la même acuité pour toutes les UER composant l'université : les obstacles à l'insertion sociale ne sont ni du même ordre, ni de même nature lorsque les étudiants sortent de l'UER de lettres, de l'UER de droit ou de l'UER de médecine.

- 4 Les rapports de force existant au sein de la grande majorité des universités n'ayant pas permis la mise en place de procédures d'enquête, d'autres institutions ont pris le relais : c'est ainsi que de façon presque concomitante et dans un premier temps concurremment la recherche contractuelle se développa sur ce thème et que se créa le CEREQ, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (décret du 9 mars 1970). Ce double mouvement au début des années 1970 témoigne, à l'échelle des grands flux nationaux, de la nécessité de produire des informations concernant l'entrée dans la vie active aux différents niveaux de sortie de l'appareil scolaire *et* universitaire. En d'autres termes, c'est seulement à partir du milieu des années 1960, avec notamment l'explosion de Mai 68 que la destinée sociale des étudiants est réellement devenue l'objet d'enjeux sociaux importants.
- 5 Auparavant, le placement des étudiants sur le marché du travail «bourgeois» ne faisait pas problème, et ce, malgré les cris alarmistes que jetaient depuis la fin du siècle dernier et à intervalles réguliers les représentants de la bourgeoisie qui se disaient affolés par «la marée montante des bacheliers sans emploi». Cette expression provenait d'un texte de R. Thabault³.

Aux environs de 1895, le facteur Pascal Chaignon s'occupait, un soir après sa tournée, à ratisser les allées du parc de M. Proust (docteur et maire) [...] Son fils, un fils unique, travaillait très bien à l'école. Pascal Chaignon rêvait de l'envoyer au collège de Saint-Maixent. Il n'était pas embarrassé pour savoir ce qu'il en ferait : son ambition était à la mesure de ce qu'il connaissait : son fils serait un employé supérieur des PTT. C'était le prolongement, l'épanouissement de sa propre carrière qu'il envisageait ainsi. Mais pour cela, il faudrait une bourse. Ah ! si M. Proust voulait bien s'en occuper [...] M. Proust descendait de son château, petit, replet, la démarche assurée, sûr, en effet de sa richesse et de lui-même. « Eh bien ! Pascal, ça va ? - Bien M. Proust ». Prenant son courage à deux mains, le facteur ajoute : « Puisque vous êtes là, puis-je vous demander quelque chose ? - Quoi ? - Mon fils travaille bien à l'école, il a onze ans ; je voudrais bien le mettre au collège. - Au collège ? Que veux-tu en faire ? Un raté ? » M. Proust avait horreur du collège pour les enfants du peuple. Des écoles primaires, tant qu'on voudra. Mais il était très sensible aux inquiétudes de la bourgeoisie devant la marée montante des bacheliers sans emploi. »

- 6 A. Prost fait justement remarquer que de 1880 à 1930, le malthusianisme de l'enseignement secondaire est une véritable politique face à une demande d'éducation accrue ; malthusianisme illustré par la façon dont le système éducatif entretient supériorités et privilèges, notamment avec la querelle du latin et des humanités, qui dissimule une question sociale sous une question pédagogique. Sous couvert d'un intérêt pédagogique évident, la formation de l'esprit, l'étude du latin légitime la séparation entre une élite qui l'aurait appris et tous ceux qui, n'ayant pas les «capacités» suffisantes pour

assimiler une telle formation, sont, de ce fait, condamnés à demeurer de l'autre côté de la «barrière», selon l'expression de Goblot⁴.

« Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la barrière. Et cette instruction, il ne suffit pas qu'il l'ait reçue ; car on pourrait ne pas s'en apercevoir. Il faut encore qu'un diplôme d'État, un parchemin signé du Ministre, lui confère le droit de ne pas le savoir. »

- 7 Une des fonctions du latin est alors de différencier l'élite, détentrice d'une culture dite désintéressée, d'une culture de luxe, des classes populaires tournées vers un savoir plus utilitaire. L'étude du latin et des humanités, constitutive de l'enseignement secondaire des lycées et collèges, a sans doute permis historiquement de maintenir plus longtemps les enfants de la bourgeoisie à l'abri de la concurrence des enfants issus des fractions les plus avancées des classes populaires, pour qui l'École constituait l'instrument privilégié de la mobilité sociale. Ces derniers furent détournés vers les écoles primaires supérieures, voie intermédiaire entre l'école primaire et le lycée, compromis pédagogique entre l'enseignement général et la pratique, visant à former selon l'expression de Duruy «les contremaîtres de l'immense armée du travail». Ces écoles primaires supérieures étaient destinées à «donner satisfaction aux ambitions légitimes sans surexciter les prétentions aveugles, aussi décevantes pour les individus que fatales à la société⁵». On ne saurait être plus explicite ! De l'ambition d'accord, mais chacun à sa place, la destinée sociale des élèves issus de ces écoles primaires supérieures ne saurait se confondre avec celle des futurs bacheliers des lycées et collèges.
- 8 Un des enjeux de la bataille pour les humanités latines est donc indissociable de celles des classes dirigeantes pour le maintien d'un enseignement secondaire élitiste. Ce phénomène fut mis au jour dès 1914 par Goblot. Cependant, toute la clairvoyance de ce dernier ne pouvait à elle seule empêcher que l'essentiel des débats de l'époque ne tournât autour des rapports des humanités avec la science et non pas avec un quelconque élitisme social. Ce n'est que près d'un demi-siècle plus tard que Bourdieu et Passeron reprendront ce dernier thème.
- 9 Tout au long du XIX^e siècle, la querelle est donc restée centrée sur l'opposition des deux cultures, pour reprendre l'expression de C. P. Snow⁶, avec les humanités d'un côté et la culture scientifique et technique de l'autre. L'université se considérant comme la gardienne de la culture et des valeurs fondamentales de la société, demeurait alors le bastion des humanités. Elle était l'héritière légitime de ses devancières moyenâgeuses dont elle avait conservé sinon l'esprit scolastique, du moins l'organisation en facultés, grades et examens. Elle était encore largement imprégnée de l'influence de la culture classique, qui faisait une place considérable à l'étude du latin et du grec, mais aussi aux types généraux et impersonnels. L'homme était l'objet de cet enseignement, mais c'était un homme sans ancrage historique, un caractère abstrait, formel, un idéal type en quelque sorte, «dégagé de toutes les contingences nationales et historiques⁷». Cette pédagogie formaliste remplie d'entités abstraites, de purs idéaux, était tout à l'opposé de la pédagogie révolutionnaire de la Convention, tout entière tournée vers le réel, vers les faits et vers les choses. Entre ces deux formes de pédagogie, aucun compromis n'était possible. Il s'agissait alors pour les conventionnels de rompre avec l'enseignement des universités quasi moribondes, car celles étaient, par nature même, incapables de s'adapter à l'esprit révolutionnaire. C'est dans ce contexte que la Convention créa de toutes pièces les Écoles centrales dont l'enseignement était entièrement centré sur la science. Mais l'universalisme de la pensée classique se retrouvait dans la conception

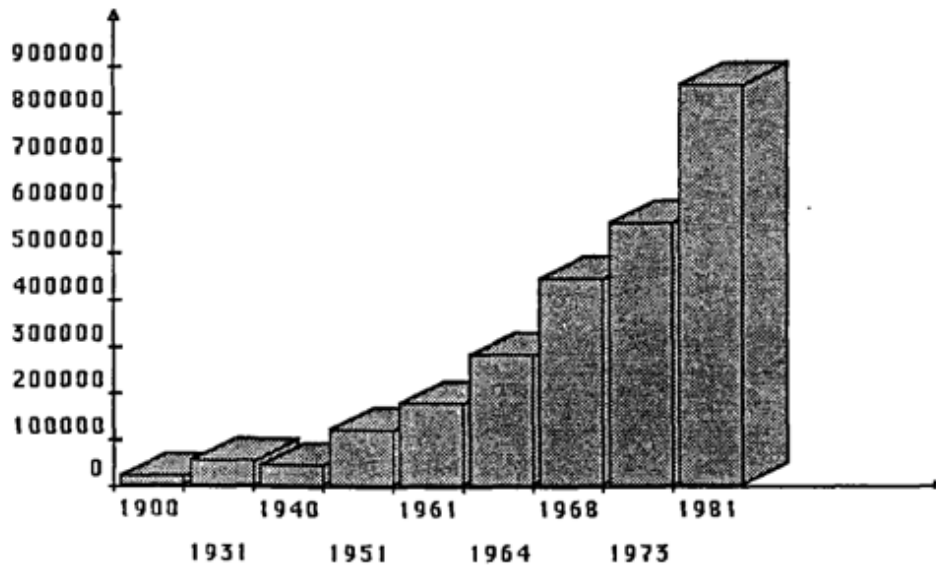
encyclopédique du savoir en ce sens que la science constituait un tout et qu'il fallait respecter cette unité dans l'enseignement même de cette science. D'où la tendance à instituer un système scolaire où toutes les disciplines étaient représentées, y compris celles qui sont utiles à l'homme en tant que citoyen, bien évidemment, mais aussi en tant que futur professionnel.

- 10 C'est sans doute la première fois qu'apparaît cette préoccupation de formation professionnelle des citoyens, préoccupation d'ailleurs quelque peu contradictoire, avec l'encyclopédisme affiché par ailleurs, de par la spécialisation qu'elle implique. L'œuvre pédagogique de la Convention, dont la pièce maîtresse était la création des Ecoles centrales, fit figure de courte parenthèse dans l'histoire de l'enseignement, car d'une part les Ecoles centrales s'appuyaient sur une mise en œuvre hasardeuse : le corps professoral n'était pas à même d'enseigner les matières scientifiques car il n'avait pas été formé à cela sous l'Ancien Régime, les programmes étaient mal définis, et il y avait une absence totale de directives etc., d'autre part, ces écoles étaient l'œuvre de la Convention ; « sous le Consulat, cela suffisait à les discréditer⁸ ». Le Consulat s'empessa donc de les supprimer pour les remplacer par une institution qui, elle, se pérennisa : le lycée. Le latin reprit alors son ancienne prépondérance, les sciences ne se maintenant, d'après Durkheim, qu'à cause des cours militaires. Tout était à recommencer, mais la Convention avait eu le mérite de poser les principales questions, qui allaient être débattues jusqu'à notre époque.
- 11 Aux réformes hardies mais éphémères de la Convention, succède une longue période de stagnation où la question des rapports entre l'enseignement supérieur (ou plutôt le « haut enseignement » comme on disait alors) et la société française n'est jamais évoquée, si ce n'est par le biais de la réglementation de l'accès à certaines professions comme la médecine ou le droit. La Révolution avait fortement perturbé l'exercice de ces professions en décrétant la liberté totale, laissant ainsi la porte ouverte aux charlatans de tous ordres. En réglementant minutieusement les modalités d'examen permettant l'accès aux professions juridiques et médicales et, partant, en accordant plus d'importance aux examens qu'aux études elles-mêmes, le Consulat professionnalise de fait certaines études universitaires : la science y est enseignée non en tant que telle, mais dans une perspective purement utilitaire (il faut sans doute voir dans ce phénomène l'origine de la position quelque peu excentrée qu'a encore de nos jours la médecine au sein de l'université). Mais surtout, en liant étroitement le grade et la fonction, le Consulat accorde les mêmes droits à tous les étudiants de médecine ou de droit, ce qui signifie que l'enseignement et les examens doivent être identiques sur tout le territoire. L'uniformisation de l'université naît de la réglementation du Consulat.
- 12 Les facultés de lettres et de sciences, créées par le décret impérial du 8 mars 1808, restèrent longtemps vides d'étudiants. La condition étudiante était définie tout entière par référence aux facultés de médecine et de droit. L'enseignement supérieur scientifique était l'apanage quasi exclusif de l'École polytechnique. La licence de lettres était alors un simple appendice prolongeant le baccalauréat. Cette situation se prolonge bien au-delà de l'Empire. Ainsi A. Prost note-t-il que de 1850 à 1860, les facultés de sciences délivrent en moyenne moins de 80 licences par an, les facultés de lettres encore moins.
- 13 Bien que cette situation eût été périodiquement dénoncée par quelques grands esprits de l'époque, tels Pasteur, Berthelot ou encore Renan, il n'y eut pas de véritable prise de conscience collective avant la défaite de 1870. Le désastre subi à Sedan a largement contribué à ébranler la confiance envers un système éducatif dont la clé de voûte, le

lycée, reposait entièrement sur les humanités et la rhétorique, et, de ce fait, était incapable de déboucher sur un enseignement scientifique de niveau supérieur. Déjà en 1867, Renan disait : «C'est la science germanique qui a vaincu à Sadowa⁹». C'est cette science, c'est-à-dire la forme du savoir la plus susceptible de conférer puissance et pouvoir à ses détenteurs, qui avait fait défaut à la France face à la Prusse. De fait, l'opposition entre les deux systèmes d'enseignement français et prussien était quasi totale : d'un côté, un système caractérisé par une institution centrale, le lycée, où dominait un enseignement littéraire, et qui exerçait son influence jusqu'au sein de l'université, de l'autre un système fonctionnant sur le modèle de l'université de Berlin, qui avait été créée pour servir la Science et la Nation et où, à l'inverse du premier, c'était l'université qui donnait le ton et exerçait une influence prépondérante sur l'ensemble de l'appareil scolaire en amont.

- 14 Cette prise de conscience des lacunes du système universitaire se traduit dans les faits, vers les années 1880, par toute une série de mesures qui allaient structurer l'université en lui donnant un ordre juridique et administratif qu'elle allait conserver, pour l'essentiel, jusqu'à nos jours. L'université française connut alors un renouveau. Le nombre des étudiants augmenta de façon significative, notamment en sciences. Mais ce développement fut toujours orienté dans la seule perspective jugée digne d'intérêt : faire progresser la science, et s'opposait du même coup à toute technicisation du savoir universitaire, et *a fortiori* à toute professionnalisation des études. Avec l'accroissement des effectifs universitaires, cette orientation fondée sur un savoir désintéressé pèsera, au fil des ans, de plus en plus lourdement sur l'ensemble de l'appareil éducatif situé en amont. D'institution centrale, le lycée deviendra bientôt une simple antichambre de l'université. Par l'intermédiaire du corps professoral formé à l'université, les formes du savoir privilégiées par l'université seront transmises et intégrées à l'enseignement secondaire dans son ensemble.
- 15 De 1880 au début des années 1960, la transformation la plus notable, quant au contenu même des études, aura été une substitution progressive d'un humanisme scientifique à un humanisme littéraire. Dans les années 1950, les débats portaient encore essentiellement sur l'ouverture de l'université à la science, qui pouvait et devait, selon ses défenseurs, constituer le soubassement de la culture, au même titre que les humanités, valeurs jusqu'alors incontestées de la société. Mais si la science acquiert droit de cité au sein de l'université et de la société, le savoir technique est toujours au ban de l'enseignement universitaire, et il est laissé aux institutions qui se développent aux marges du système : les écoles d'ingénieur.
- 16 À cette longue période de rivalité entre les deux cultures, succède, dès le début des années 1960, une période marquée par un fort accroissement des effectifs universitaires (cf. graphe ci-après).

Évolution des effectifs universitaires



Source: Min. Ed. Nat. (non compris IUT et étrangers)

- 17 Le changement d'échelle qui affecte l'enseignement supérieur universitaire, dès le début des années 1960, est lié dans la littérature sociologique de l'époque à la conjonction du facteur démographique et de l'augmentation de la demande sociale d'éducation. La reprise de la natalité, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, aurait entraîné un effet de génération affectant tour à tour les différents niveaux de l'appareil scolaire et universitaire, au fur et à mesure du déroulement de la vague démographique (« baby boom »). Cette explication a ses limites¹⁰ car l'essor démographique ne peut faire sentir ses effets que si l'ensemble de la population en âge d'être scolarisée l'est effectivement. C'est le cas du primaire et partiellement du secondaire mais aucunement du supérieur. Bien qu'en forte progression, la scolarisation dans le supérieur reste très minoritaire : elle ne concerne que 21 % d'une génération en 1973, comme le font remarquer Baudelot *et alii*.
- 18 Mais cette croissance, considérable malgré tout, est, au début des années 1960, vécue comme le signe de l'avènement d'une ère nouvelle, où l'École, grâce à la démocratisation de l'accès aux études et à l'augmentation des effectifs scolarisés, serait le moteur de la mobilité sociale. Le terme « université de masse » n'a pas encore acquis la connotation péjorative qui sera la sienne, quelques années plus tard. L'heure était encore au consensus sur l'école et sur les bienfaits à attendre de l'augmentation du rythme de production de l'appareil scolaire. Ce consensus était totalement fondé sur la mise en parallèle de l'extension du nombre de cadres dans l'économie¹¹ avec celle du nombre d'étudiants. Ainsi, Boltanski note que :
- « Le constat synchrétique de l'accroissement du nombre des étudiants et de celui des cadres constituait le soubassement commun aux entreprises de réorganisation idéologique du début des années 1960, avec, du côté de la nouvelle gauche, les thèses de la nouvelle classe ouvrière et de la société post-industrielle, et plutôt du côté du néo-libéralisme, la croyance dans l'aptitude du capitalisme à assurer le succès de la "société d'abondance" et dans la fin des "idéologies" remplacées par les "techniques rationnelles de décision"¹². »
- 19 Il s'ensuivait, dans un tel contexte, qu'il apparaissait indispensable d'intensifier la production du système éducatif afin de mieux façonner une puissance industrielle selon

les normes et valeurs en vigueur outre-Atlantique : la plupart des discours de l'époque sur les relations entre l'école et la société reflétaient cet état d'esprit : il n'est alors question que de pénurie de main d'œuvre qualifiée, pénurie à laquelle il s'agit de remédier¹³.

- 20 Comment en l'espace de quelques années est-on passé d'une idéologie dominée par la pénurie et par l'absolue nécessité de l'investissement éducatif, à une idéologie inflationniste conduisant à une inexorable dévaluation des diplômes ? L'ampleur de ce renversement de tendance est tel qu'il n'est plus que quelques sociologues pour rappeler quelle était l'idéologie antagoniste qui prévalait en début de période, car elle est quasi totalement occultée dans la conscience collective par le dysfonctionnement de l'« université de masse ».
- 21 Bien que ce renversement ait été relativement rapide, il ne s'est pas produit brutalement. L'université, avant de faire figure d'accusée, produisant de façon quelque peu contradictoire à la fois trop de déchets (c'est-à-dire les étudiants ne parvenant pas au terme de leur cursus) et trop de diplômés, condamnés à subir une dévalorisation de fait sur le marché de l'emploi, était devenue, dès le milieu des années 1960, le lieu d'un malaise. Le public étudiant avait déjà changé quantitativement et qualitativement. L'université, qui était censée dispenser une haute culture à une élite, numériquement restreinte, mais capable d'assimiler l'enseignement proposé, était remise en question par les nouveaux « demandeurs de culture ». L'essentiel au débat, centré jusqu'alors sur les rapports entre culture scientifique et culture humaniste, se déplace sur un nouveau thème qui est celui de l'adéquation d'une culture par essence réservée à une élite à l'afflux des nouvelles couches étudiantes (avec comme thème corollaire, celui de la baisse du niveau des étudiants). C'est l'époque où Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publient *Les héritiers* (1964), dont précisément le sous-titre est intitulé *Les étudiants et la culture*¹⁴. Leur analyse porte non pas sur le rapport de l'université à la culture, mais des étudiants à la culture ; démontrant que le public étudiant, en apparence homogène, c'est-à-dire muni des diplômes nécessaires à l'accession à l'université, se scinde en réalité en deux groupes, dont l'un est capable d'assimiler l'enseignement universitaire et l'autre pas. Ce dernier groupe est confronté à une institution qui traite pédagogiquement tous les étudiants de façon égale, et qui enseigne des connaissances, mais qui n'enseigne pas le code de conduite qu'il convient de tenir à l'égard de ces connaissances. Ce code de conduite, cette culture sont transmis hors de l'école, dans la famille, au sein des classes sociales supérieures. Les autres catégories sociales, dépourvues de cet héritage, subissent un handicap que seul un petit nombre d'individus parvient à surmonter.
- 22 Ce bref rappel des grandes orientations des *Héritiers* indique que, dès cette époque, le thème dominant de l'inadaptation de l'université à son public annonce celui qui allait apparaître à l'occasion du mouvement de Mai 68 : à savoir le manque de débouchés qui s'exprime aussi sous la forme de la dévalorisation des diplômes. Apparue antérieurement à la crise de 1973, ce thème va s'amplifier avec elle. En résumé, après le rapport de l'université à la culture, puis du rapport de l'université à son public, c'est le rapport de l'université à l'économie qui est au centre du débat, avec comme double enjeu la démocratisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur.
- 23 L'observation concrète de l'entrée dans la vie active de l'ensemble d'une population étudiante nous paraît être une démarche qui, sous un aspect résolument empirique, est susceptible d'éclairer les débats théoriques qui se sont développés depuis deux décennies en sociologie de l'éducation.

- 24 Il pourrait sembler paradoxal que la sociologie de l'éducation, inexistante en France il y a vingt ans, abstraction faite des travaux de Durkheim, ait pris aujourd'hui un essor tel qu'elle donne l'impression d'avoir tout dit et clôturé – peut-être prématurément – le champ.
- 25 Cet essor n'est bien entendu pas l'effet du hasard, mais résulte évidemment du développement de la scolarisation dans toutes les catégories sociales, à un rythme très différencié, il est vrai. La contrepartie de cet essor théorique est que le champ est étroitement balisé, au point que pour nombre de chercheurs, la thèse développée par Bourdieu et Passeron de l'école reproductrice des rapports sociaux a statut d'évidence, alors même qu'elle s'appuie sur des données empiriques assez tenues (ceci ne signifiant pas que la thèse elle-même soit à rejeter, mais simplement que le statut d'évidence qu'il a acquis peut et doit être discuté). Bien entendu, Bourdieu et Passeron n'occupent pas la totalité du champ délimité par la sociologie de l'éducation. Mais il est frappant que des chercheurs comme Boudon, situés aux antipodes épistémologiques par rapport aux premiers cités, développent une problématique qui, certes, leur est propre, mais qui atteste, à travers d'autres logiques, de l'effet de perpétuation sociale par l'École. Il y aurait donc une sorte de consensus général concernant cet effet et qui baliserait étroitement le champ.
- 26 Notre propos ne consiste pas à nier cet effet, mais à montrer que, d'une part, l'analyse des situations de scolarisations concrètes peut seule révéler, à travers la complexité des déterminations à l'œuvre, les diverses logiques génératrices de cet effet de perpétuation sociale par l'école et que, d'autre part, cette analyse ne doit pas être autonomisée, mais située dans le contexte des rapports entre l'institution scolaire et le marché de l'emploi, faute de quoi les débats sur la démocratisation de l'école et surtout la démocratisation de la société par l'école restent vides de sens.
- 27 La convergence de Boudon et de Bourdieu Passeron sur le constat de la réduction – relative – des inégalités scolaires au cours des vingt dernières années¹⁵ reste essentiellement d'ordre statistique. Bien qu'ils aient montré, par des voies distinctes, les limites d'une mobilité sociale s'appuyant sur l'École, ou de la démocratisation de la société par l'École, leur opposition dans le champ théorique demeure entière, à tel point qu'elle est révélatrice des débats en cours au sein de la sociologie et, de ce point de vue, particulièrement heuristique. Il n'est pas de recherche en sociologie de l'éducation qui puisse faire l'impasse d'une référence à l'une ou l'autre de ces options théoriques, mais par ailleurs toute recherche doit aussi avoir pour ambition de proposer, à la lumière de ses données empiriques, une remise en perspective des théories existantes.
- 28 1. Bourdieu et Passeron ont mis en évidence la fonction de reproduction de l'ordre établi que remplit l'appareil scolaire en général et l'université en particulier. Cette reproduction s'opère à partir des normes et valeurs que privilégie l'appareil scolaire et qui ne sont pas accessibles qu'aux seuls détenteurs de ces mêmes valeurs et normes. Les «héritiers» légitiment ainsi leur domination, étant donné qu'ils sont les seuls à posséder un capital culturel adéquat les habilitant à se conformer au moule universitaire. La neutralité formelle de l'institution scolaire est ainsi dévoilée, dissimulant sa fonction sociale de légitimation des différences de classe, sous une fonction technique de production des qualifications. L'École détient donc à la fois une fonction *technique* de production de titres et d'attestation des capacités, et une fonction *sociale* de conservation et de consécration du pouvoir et des privilèges : «elle transmue des avantages sociaux en avantages scolaires, eux-mêmes reconvertibles en avantages sociaux¹⁶ ».

29 Le pouvoir de sélection sociale est dévolu à l'École, et présente donc d'un point de vue formel toutes les apparences de l'équité, mais l'abdication des classes privilégiées n'est qu'apparente, car «dissimulant la fonction dont elle s'acquitte, l'École peut mieux que jamais contribuer à la reproduction de l'ordre établi¹⁷ ». La dévolution du pouvoir de sélection sociale qui revient à l'École, ne signifie pas pour autant indépendance de l'institution, indépendance à laquelle l'École prétend, en fixant elle-même ses propres normes et principes de hiérarchisation. À l'opposé, il serait vain de voir dans l'École, à la suite de Crozier, le reflet du système social. Selon ce dernier, le système éducatif français est façonné sur le modèle bureaucratique, caractéristique du système social dans son ensemble. Il est qualifié de bureaucratique, à quatre titres¹⁸ : par son organisation centralisée, et impersonnelle ; par sa pédagogie consacrant la séparation en strates du système social ; du fait de l'existence d'une barrière entre le maître et l'élève ; par son contenu abstrait coupé de la pratique ; et par sa fonction sélective d'une minorité au détriment de la formation du plus grand nombre. Cette théorie est sujette à critique d'un double point de vue :

- premièrement, elle peut être qualifiée de statique car elle fait abstraction de la genèse du système éducatif. C'est l'an-historicité de son analyse qui conduit Crozier à attribuer les propriétés recensées ci-dessus au caractère bureaucratique du système scolaire, alors qu'elles proviennent, pour une bonne part, des conditions dans lesquelles s'est formé ce système au cours du temps, lui donnant sa spécificité. Ainsi, le caractère abstrait, coupé de la réalité, du système, de même que sa sélectivité trouvent leur origine dans le modèle d'éducation développé par les jésuites, au XVI^e siècle, pour lesquels formalisme, abstraction et émulation effrénée constituaient la clé de voûte de leur édifice éducatif¹⁹.
- deuxièmement, et c'est le principal grief que lui font Bourdieu et Passeron, la métaphore du reflet projette sur les différents sous-systèmes (donc sur l'appareil éducatif) les caractéristiques les plus générales de la bureaucratie française en ignorant l'*autonomie relative* qui les définit.

30 Ce critère d'autonomie relative, sur lequel Bourdieu et Passeron insistent, est le plus souvent occulté par les critiques de la théorie de la reproduction qui ne retiennent le plus souvent de cette théorie que la fonction de classe jouée par l'école dans une société divisée en classes.

31 S'il n'est pas facile d'apercevoir simultanément l'autonomie relative du système d'enseignement et sa dépendance à l'égard de la structure des rapports de classe, c'est que :

« La saisie des fonctions de classe du système d'enseignement est associée dans la tradition théorique à une représentation instrumentale des rapports entre l'École et les classes dominantes, tandis que l'analyse des caractéristiques de structure et de fonctionnement que le système doit à sa fonction propre a presque toujours eu pour contrepartie la cécité aux relations entre l'École et les classes sociales comme si le constat de l'autonomie supposait l'illusion de la neutralité du système d'enseignement. Croire que l'on épuise le sens d'un élément quelconque d'un système d'enseignement lorsqu'on se contente de le rapporter directement à une définition réduite de l'intérêt des classes dominantes, sans s'interroger sur la contribution que ce système apporte, en tant que tel, à la reproduction de la structure des rapports de classe, c'est se donner à bon compte, par une sorte de finalisme du pire, les facilités d'une explication à la fois *ad hoc* et *omnibus* : de même qu'en refusant de reconnaître l'autonomie relative de l'appareil d'État, on se condamne à ignorer certains des services les mieux cachés que cet appareil rend aux classes dominantes, en accréditant, grâce à son autonomie, la représentation de

l'État-arbitre, de même les dénonciations schématiques de l'«université de classe» qui posent avant toute analyse, l'identité «en dernière analyse» de la culture scolaire et de la culture des classes dominantes, de l'inculcation culturelle et de l'endoctrinement idéologique, de l'autorité pédagogique et du pouvoir politique, interdisent l'analyse des mécanismes à travers lesquels se réalisent indirectement et médiatement, des équivalences rendues possibles par les décalages structuraux, les doubles jeux fonctionnels et les déplacements idéologiques²⁰. »

- 32 **2.** Les travaux menés sous l'impulsion de Baudelot et Establet²¹ se rattachent également au courant de la reproduction sociale, mais leur problématique est différente de celle de Bourdieu et Passeron. Ces travaux sont marqués par une réfutation de l'école conçue comme unique, uniforme, pyramidale, progressive. L'école n'est unique que pour une minorité de privilégiés ; pour la masse des jeunes, elle n'est que discontinuité, retard et finalement rupture.
- 33 L'École a alors un double rôle :
- répartir les individus en deux réseaux, l'un appelé réseau Primaire Professionnel (PP), où aboutissent la plupart des jeunes ; l'autre qualifié de secondaire supérieur (SS), réservé à une élite. À partir de ce tri scolaire, les jeunes sont répartis aux deux pôles de la société. L'école est une école de classe.
 - inculquer l'idéologie bourgeoise ; en cela elle est un Appareil Idéologique d'État (AIE), selon l'expression d'Althusser.
- 34 Le fonctionnement de l'École ne se comprend que s'il est mis en rapport avec la structure de classe de la société ou, en d'autres termes, que si l'on saisit concrètement comment l'École contribue à la reproduction des rapports sociaux fondés sur la séparation du travail intellectuel et du travail manuel, qui alimente la séparation entre théorie et pratique. Ce que Baudelot et Establet reprochent à Bourdieu et Passeron, c'est moins d'avoir mis en évidence la fonction de reproduction de l'appareil scolaire que de projeter sur l'ensemble de cet appareil un modèle qui ne vaut que pour le sommet (l'université), car Bourdieu et Passeron expliquent les inégalités scolaires par l'inégale distance des classes sociales aux normes linguistiques socialement rentables, mais ils acceptent comme légitimes ces normes linguistiques, alors que pour Baudelot et Establet, elles ne sont que l'expression de la domination de la bourgeoisie sur le prolétariat. Il n'y a donc pas de handicap culturel ou distanciation, mais lutte et refoulement. Les uns parlent d'inégalité devant l'École, et les autres de contradiction dans l'École.
- 35 **3.** La problématique de Boudon se situe sur un tout autre terrain. Si Boudon a consacré une grande part de ses analyses à la sociologie de l'éducation, ce n'est pas pour découvrir la logique profonde ou cachée de l'appareil scolaire. Celui-ci n'est plus considéré comme un enjeu de lutte entre les classes ou les fractions de classes, mais l'instrument des stratégies individuelles. Dans ces conditions, «l'atome logique de l'analyse sociologique est l'acteur individuel²² ». Il est évident, s'empresse-t-il d'ajouter, que les différents acteurs n'agissent pas dans un vide institutionnel et social. Mais le fait que leur action se déroule dans un contexte de contraintes ne doit en aucun cas laisser supposer que leur comportement soit déterminé par ces contraintes structurelles. Dans cette optique, les structures sociales peuvent s'imposer parfois aux acteurs, mais ce type de situation doit être analysé comme un cas limite, faute de quoi il est impossible de comprendre des phénomènes que la sociologie a pour vocation d'étudier, tels le changement social ou les conflits sociaux.

- 36 C'est pourquoi Boudon refuse ce qu'il appelle le paradigme déterministe. Bien que dans le champ de la sociologie de l'éducation de nombreux chercheurs opèrent sur le mode de ce paradigme, ce dernier ne peut, selon lui, que conduire ses partisans sur la pente dangereuse du sociologisme, c'est-à-dire de «la doctrine selon laquelle les intentions et actions de l'agent social devraient toujours être considérées comme des effets et jamais comme des causes²³ ». (Cf. par exemple le titre évocateur du paragraphe 7, p. 235 in *Effets pervers et ordre social* : « Paradigmes déterministes : de la sociologie au sociologisme »). Le paradigme déterministe, par opposition au paradigme interactionniste, se définit comme celui qui traite tous les actes comme des comportements, ces derniers étant exclusivement expliqués par des éléments ou événements antérieurs à ces actes. En d'autres termes, ce paradigme élimine de la sociologie le sujet agissant, et pose en hypothèse que tout choix a la réalité d'un choix forcé, prédéterminé par les structures sociales. Pour Boudon, «l'existence de régularités sociales n'implique ni que les comportements individuels puissent être déduits de façon plus ou moins directe des structures sociales, ni qu'ils puissent être tenus pour un produit pur et simple de ces structures²⁴ ».
- 37 Ainsi les comportements scolaires sont-ils interprétés par les tenants du paradigme déterministe comme l'effet plus ou moins mécanique d'un conditionnement où l'origine sociale joue le rôle principal. Il est alors tentant de conclure que, puisque les compétences acquises à l'école tendent de façon générale à être utilisées sur le marché de l'emploi, les comportements scolaires sont en dernière analyse déterminés par le marché de l'emploi.
- « D'où le raisonnement téléologique selon lequel le système de la division du travail déterminerait nécessairement la structure du système scolaire, laquelle déterminerait nécessairement la structure du système scolaire, laquelle déterminerait à son tour les comportements scolaires des individus, qui, au niveau agrégé, correspondraient ainsi aux besoins du marché de l'emploi ou aux exigences de la structure sociale²⁵. »
- 38 En réaction à cette sociologie qualifiée de téléologique, Boudon tente de définir un *homo sociologicus* sur le modèle de son cousin l'*homo œconomicus*. Tout comme ce dernier, l'*homo sociologicus* serait animé par une psychologie rationaliste de type universaliste, c'est-à-dire qu'il effectuerait des choix, prendrait des décisions, serait capable d'anticiper sur l'avenir, mais, à la différence de l'*homo œconomicus*, il n'agirait qu'en fonction d'une formation limitée ou plutôt d'une rationalité limitée selon les termes de F. Hayek²⁶ car il ne dispose pas toujours de tous les éléments lui permettant d'apprécier sa situation. Bien sûr, il se peut qu'il en ait une représentation inexacte, et cela, de façon systématique. Mais cet aveuglement n'empêche pas l'individu d'agir, ni d'exprimer des préférences aussi aberrantes soient-elles. Ces actions ou préférences individuelles engendrent, par simple agrégation, des effets sociaux. Il existe cependant une différence de nature entre une décision individuelle et un effet social, car l'accumulation des décisions individuelles peut engendrer des effets non voulus par les différents acteurs sociaux. Ces effets non voulus sont le plus souvent indésirables et à l'origine de déséquilibres sociaux importants, et peuvent jouer un rôle capital dans le changement social. Ce sont, dans la terminologie de Boudon, des effets pervers.
- 39 En développant le paradigme des effets pervers, Boudon cherche à montrer qu'il n'est pas nécessaire d'avoir recours au déterminisme pour rendre compte de la permanence d'une structure sociale inégalitaire. L'exemple le plus caractéristique de ces effets pervers est celui exposé dans *L'inégalité des chances*²⁷ où l'accumulation des demandes individuelles d'éducation, constatée dans tous les pays occidentaux depuis la fin de la Seconde Guerre

mondiale, a entraîné une atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement ; effet positif compensé par une baisse du rendement social des diplômés. Cette baisse du rendement social des titres scolaires est consécutive aux vitesses d'évolution différentielles de la structure sociale et de la structure éducative. En effet, si la structure sociale, définie par la distribution des individus aux différentes positions sociales disponibles, se modifie moins vite que la structure scolaire (définie par la distribution des individus en fonction de leur niveau scolaire), la structure des chances attachée à chaque niveau scolaire se modifie avec le temps. Or, la structure scolaire évolue plus rapidement que la structure sociale, car elle est fonction de facteurs endogènes, qui n'ont aucune raison d'être congruents avec les changements de la structure socioprofessionnelle²⁸. Il en résulte que les profits en termes de mobilité sociale sont largement illusoires pour les couches qui ont bénéficié de la démocratisation de l'enseignement : l'inégalité des chances sociales perdure alors même que l'inégalité des chances scolaires s'atténue.

- 40 Entre ces référents théoriques, il n'est pas question de trancher, pour l'instant. Il est possible qu'à la suite des données empiriques issues de l'enquête, l'on soit en mesure d'apporter de l'eau au moulin des uns ou d'assécher les autres. Mais d'ores et déjà, sans avoir recours à l'empirie, des zones d'ombre subsistent.
- 41 1. En ce qui concerne la théorie de la reproduction, la principale zone d'ombre réside dans son aspect fondamentalement statique. Comme l'a souligné Boudon, il est difficile dans le cadre de cette problématique d'expliquer le changement social ou même plus simplement les changements intervenus dans le système éducatif depuis deux décennies. Bourdieu a essayé de combler cette lacune en proposant une nouvelle formulation de cette théorie prenant en compte ces changements²⁹. Pour la résumer, si l'on a constaté une explosion scolaire, c'est qu'on est passé d'un système social dominé par les entreprises familiales, indépendantes et traditionnelles à un système fondé sur des entreprises industrielles et commerciales fortement structurées. De ce fait, on a assisté à une complexification et à une rationalisation des rapports sociaux. Dans ces conditions, le diplôme a acquis une importance capitale dans les stratégies de reproduction de la bourgeoisie. Cette dernière a donc été à l'origine d'une intensification de l'investissement dans le système scolaire, et a déclenché une spirale inflationniste en entraînant à sa suite les autres classes sociales.
- 42 Cette reformulation, pour intéressante qu'elle soit, reste insuffisante car, d'une part, elle s'appuie sur des données empiriques extrêmement ténues, voire inexistantes, mais, d'autre part et surtout, elle intervient *ex post*, et donne l'impression d'une explication *ad hoc*, en ce sens que les changements du système scolaire y sont expliqués par un seul facteur, c'est-à-dire par les changements intervenus dans la structure sociale, mais qui eux-mêmes ne sont pas expliqués.
- 43 Enfin, le concept de reproduction sociale est susceptible d'introduire une ambiguïté qui réside dans le fait que la frontière n'est pas clairement définie entre la proposition selon laquelle la société se reproduit à travers ses structures (structures scolaires par exemple) et celle selon laquelle ces structures n'existent que dans une perspective finaliste de la reproduction sociale. Cette dernière lecture de Bourdieu Passeron est assurément erronée mais elle trouve sa source dans la conception nettement déterministe des rapports sociaux, prédominante dans *La reproduction*³⁰.

- 44 2. Si la démarche de Boudon se révèle heuristique en ce qui concerne l'étude du changement social, elle laisse cependant planer une série d'incertitudes théoriques.
- Faire de l'acteur individuel l'atome logique de l'analyse sociologique présente l'avantage de s'opposer à la logique, fort répandue en sociologie, de la personnalisation des sujets collectifs (que l'on rencontre souvent sous la forme : la bourgeoisie veut que, la bourgeoisie s'oppose à..., les jeunes pensent que, etc.). Mais cette démarche se retrouve le plus souvent prisonnière de la logique de la rationalité de l'acteur social, fût-elle limitée ; cela a pour conséquence d'occulter les mécanismes d'identification des individus à des représentations collectives, voire à ces sujets collectifs. Ces mécanismes d'identification existent et doivent faire l'objet de l'attention des sociologues car ils jouent un rôle primordial dans les comportements – individuels ou collectifs – des différents agents sociaux.
 - Le recours à une psychologie rationaliste de type universaliste n'est sans doute pas le mode d'approche le plus adéquat pour rendre compte du comportement des agents sociaux. Cela témoigne certes du souci de Boudon de partir des acteurs individuels pour rendre compte de l'intelligibilité des phénomènes sociaux, par opposition aux visions déterministes du social où les structures joueraient le rôle essentiel.
- 45 C'est en réaction au marxisme et au structuralisme (ce dernier courant qualifié de simpliste dans sa recherche de typologies³¹) que Boudon s'efforce d'explorer d'autres voies ; ce faisant, en bâtissant des modèles formels de type logico-mathématique, fondés pour l'essentiel sur des concepts empruntés à l'économie marginaliste, il est amené pour les faire fonctionner, à réintroduire des idéaux-types fictifs, qui opèrent sur le mode simplificateur, tout autant et sinon plus que les typologies structuralistes.
- 46 Bien entendu, Boudon ne confond pas le modèle et la réalité, le modèle n'étant censé être construit que pour assurer une meilleure intelligibilité de la réalité. Mais en privilégiant l'idéal-type de la rationalité des acteurs sociaux³², il se condamne, la plupart du temps, à faire abstraction des situations culturelles ou historiques concrètes, au sein desquelles sont insérées les stratégies des acteurs. En d'autres termes, Boudon trace une ligne de démarcation entre la rationalité individuelle et l'environnement culturel qui est à la fois artificielle et arbitrairement délimitée au détriment du dernier nommé.
- 47 Il est difficile, avec l'outillage conceptuel de Boudon, de rendre compte des actions non logiques, des conduites irrationnelles. Les stratégies rationnelles individuelles qui ne sont par définition jamais perverses, mais perverties par la ruse du nombre, ne peuvent à elles seules couvrir l'ensemble du champ des comportements sociaux : nombre de ces comportements relèvent d'un imaginaire social qui puise ses sources dans l'environnement culturel ou historique propre à chaque groupe social et qui les structure de façon aussi contraignante que le principe de rationalité.
- 48 – Enfin, si nous reprenons le modèle d'explication développé dans *L'inégalité des chances*, celui-ci a le mérite de rompre avec l'analyse causale unifactorielle, mais comporte, comme le souligne J.-M. Berthelot un risque, celui d'aboutir «à considérer l'inégalité des chances, et, au-delà, les limites de la mobilité sociale, comme un effet systémique³³ », c'est-à-dire comme un phénomène résultant de l'interaction de deux systèmes, le système des positions sociales et celui des itinéraires scolaires, selon l'implication :
- système social stratifié + système scolaire hiérarchisé => inégalités.
- Ce que Berthelot conteste, ce n'est pas l'existence de ces deux phénomènes qui sont bien réels, mais que Boudon transforme un fait de réalité en fait de nécessité. Il pose la question en ces termes :

« En quoi l'existence d'une stratification sociale et d'un système scolaire à étapes successives rend-elle nécessaires l'inégale réussite scolaire selon l'origine sociale et l'existence de champs décisionnels différents selon l'origine sociale ? »

49 Cela signifie donc que Boudon n'a pas la possibilité, avec son outillage conceptuel, de rendre compte de la loi de production de ces deux systèmes, engendrant à leur tour le phénomène inégalitaire. Question essentielle s'il en est mais dont on peut interroger la légitimité : existe-t-il une loi de production d'un système ? Cette question en fait renvoie à la conception que l'on peut se faire d'un système social. Si l'on suit Y. Barel, il existe au moins deux façons de représenter un système social.

50 La première consiste à considérer un système social comme une entité rationnelle, cohérente, qui possède une identité propre et des frontières clairement établies. Le système ainsi conçu a alors la propriété de posséder une logique et une seule.

« Cette logique est envahissante : elle cherche à régenter tous les territoires sociaux. Bref, la caractéristique dominante d'un système est d'être systématique, avec tout ce que ce terme comporte de *fermeture sur soi*, de totalisation obstinément recherchée, et pour tout dire, d'impérialisme finalement borné³⁴. »

51 La réaction la plus courante à cette approche consiste à dire que tout ne peut faire sens par rapport au système, et qu'en particulier le système ainsi conçu ne peut prétendre englober tous les aspects de la vie sociale. Il y aurait donc un système et, juxtaposé, un non-système, qui lui serait complètement extérieur.

52 En réagissant à la fois à cette première approche systématisante aux réactions qu'elle suscite généralement, Barel considère qu'un système est une entité qui assume ou assure sa cohérence en même temps que sa non-cohérence. Selon sa conception, il ne saurait y avoir juxtaposition d'un système et d'un non-système, mais

«...inévitablement frottement du système et de ce qui cherche à lui échapper. La rupture avec le système est *liaison*. Il est impossible de donner à cette rupture une forme et un contenu tels que les individus et les groupes en rupture soient les absents du système, pas plus que le système n'est absent en eux.»

53 Ce que propose alors Barel, c'est une nouvelle manière de regarder un système social : non pas comme une machine *logique* expulsant hors d'elle-même ce qui la contredit, mais comme une machine *paradoxe* :

«...un système social est un ordre social, il doit simplifier, orienter, déterminer le foisonnement de la vie sociale, et il n'y parvient jamais jusqu'au bout. Là est le cœur de son paradoxe, dans l'insécable combinaison qu'il représente d'ordre et de désordre.»

54 D'évidence, un système social se reproduit, ne serait-ce que par la production de nouveaux éléments destinés à remplacer les anciens. Mais la reproduction sociale ne peut être par nature une reproduction à l'identique, à l'instar de la scissiparité dans le domaine biologique : le système se reproduit en produisant en même temps et en son sein les germes de sa destruction ou de sa transformation. C'est qui échappe au système tout en lui étant inhérent qui produit l'histoire. Le canevas général de la théorie des systèmes sociaux nous est proposé dans le passage suivant :

« Imaginons que nous partions d'un monde social un peu analogue à la "soupe originelle", dont certains pensent qu'elle a pu précéder l'apparition de la vie sur terre : un monde "entropique" de chaos, de complexité non organisée. Des événements sociaux de toutes sortes se produisent : certains peuvent former entre eux des séries causales, mais ces séries n'entretiennent pas elles-mêmes de relations régulières entre elles. Le "hasard" préside à leurs rapports ou absence de rapports. Mais voici que le même "hasard" connecte entre elles deux de ces séries

davantage sous l'effet d'événements qui font de cette connexion une série renouvelable. Il relève, en effet, de la puissance du "hasard" – royaume de l'indéterminé, et de l'indécidé – de créer à l'occasion une zone de détermination et de décidabilité. Comme nous sommes dans un monde social, c'est-à-dire un monde composé de classes ou couches sociales réagissant de manière différentielle aux événements nouveaux, le passage de l'indétermination relative à la détermination relative, de l'indécidabilité à la décidabilité, revêt la forme du choix d'un projet ou d'une stratégie parmi d'autres concevables, par un groupe social particulier, ou une coalition de groupes. Projet ou stratégie qui actualisent une des virtualités de la situation sociale, et potentialisent les autres. Les événements sociaux se trouvent à l'intérieur de la zone de détermination ou de décidabilité relatives, *commencent*, de ce fait, à entrer en synchronie, sans pour autant perdre tout de leur dynamisme diachronique. De l'entrée en synchronie, naît la reproduction réciproque des événements les uns par les autres. De la superposition du dynamisme synchronique et du dynamisme diachronique, naît la surdétermination des événements de la zone. La zone de décidabilité commence à s'auto-reproduire, c'est-à-dire à devenir un système social. L'auto-reproduction est un processus double d'actualisation et de potentialisation, qui reproduit ce qu'il potentialise, et lui accorde même une sorte de vie larvaire ou fantomatique, à l'intérieur de ce qui est actualisé. En d'autres termes, l'auto-reproduction est un processus contradictoire, qui se réalise par la médiation de stratégies doubles ou "double binds" sociaux. La stratégie double, qui peut à l'occasion revêtir la forme et l'automatisme d'un feedback social, est une procédure de reproduction-régulation de la contradiction par la contradiction. De l'ambiguïté fondamentale de la stratégie double, naît le fait que l'auto-production est, à chaque fois, un *événement*, quelque chose qui pourrait ne pas se produire, qui doit être affirmé, décidé. La reproduction d'un système social est une reproduction. L'auto-reproduction s'analyse partiellement comme une auto-destruction potentialisée du système. La destruction et l'auto-destruction – la discontinuité systémique – sont des virtualités sans cesse reproduites. Il arrive que la virtualité s'actualise sous les coups de boutoir d'un système disruptif, né en partie de l'auto-production. Dans ce cas, la boucle est bouclée, et l'on peut renoncer à l'hypothèse du chaos originel, comme d'un échafaudage désormais inutile. L'événement est dans le système et le système dans l'événement⁵⁵. »

- 55 Ces quelques lignes, dont la densité ne facilite pas l'interprétation, ne constituent que la trame d'une pensée trop souvent méconnue et curieusement maintenue à l'écart des mouvements intellectuels en vogue. L'apport de Barel est pourtant essentiel car, tel que nous le percevons, il permet de jeter un pont entre la reproduction sociale et le changement social. En d'autres termes, l'idée de reproduction sociale telle que nous l'avons évoquée plus haut était entachée par ce qu'on pourrait appeler l'impérialisme des structures déterminant de façon mécaniste les comportements des différents agents ou groupes sociaux. En montrant que la reproduction sociale n'est pas immanente aux structures, mais qu'elle est, à chaque fois, une production de l'histoire, qu'elle est donc un événement qui peut avoir lieu ou ne pas avoir lieu, avoir des ratés, subir des avatars, que ces avatars sont inscrits dans le processus même de la reproduction, Barel noue les liens entre la reproduction et le changement. Mais à la différence des tenants des modèles interactionnistes, qui étudient le changement social en se fondant sur les stratégies rationalisantes des acteurs sociaux, et qui, de ce fait, trouvent très rapidement leurs limites, Barel opère à partir de la notion plus large de stratégies paradoxales, englobant le réel et l'imaginaire, le logique et l'illogique.
- 56 Telles sont, brièvement exposées, les perspectives théoriques dans lesquelles nous situons notre démarche. Certes, les conditions matérielles propres à l'enquête empirique peuvent parfois masquer le soubassement théorique, sous la sujétion notamment de la

méthodologie usitée, ou tout simplement sous la sujétion de l'objet même de l'enquête, forcément limitatif. Cependant, les faits empiriques rassemblés ne peuvent espérer faire système s'ils ne font pas appel à des référents théoriques.

NOTES

1. Cette formulation très générale devra être précisée ultérieurement, notamment en ce qui concerne le concept vague de marché de emploi.
2. A. Frickey, *Insertion sociale et études universitaires : l'exemple d'une cohorte d'étudiants de l'université de Nice*, Nice, Université de Nice, thèse de 3^e cycle, 1983.
3. R. Thabault, « Dialogue du maire et du facteur », p. 192, cité in A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968.
4. E. Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, F. Alcan, 1925, p. 84.
5. Octave Gréard, cité in A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*, p. 292.
6. C. P. Snow, *Les deux cultures*, Paris, Pauvert, 1968.
7. É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969, 2^e éd., p. 318.
8. *Ibid.*, p. 349.
9. Cité in A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*, p. 288.
10. Sur ce point, cf. par exemple, M. Cherkaoui, *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF, 1982, p. 68-72 ; P. Cibois, « Les effets du nombre », *Esprit*, nov. 1978 ; C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz & R. Establet, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero, 1981.
11. De 1954 à 1962, les catégories « ingénieurs » et « cadres supérieurs » passent de 352 975 à 515 763 (Recensements INSEE).
12. L. Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982.
13. Pour des exemples détaillés concernant ces discours, cf. *ibid.*, p. 308-309.
14. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
15. R. Boudon parle d'« atténuation lente mais incontestable de l'inégalité des chances devant l'enseignement » (*L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973, p. 213). Bourdieu et Passeron notent une translation vers le haut de la structure d'ensemble des inégalités scolaires : cf. par exemple, J.-C. Passeron « L'inflation des diplômes », *Revue française de Sociologie*, 23, 1982, p. 556 ; ou P. Bourdieu, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979, p. 177.
16. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 204.
17. *Ibid.*, p. 206.
18. M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963, p. 290.
19. Sur ce point, cf. Durkheim, *L'évolution pédagogique...*, p. 275 et sq. ; Bourdieu & Passeron, *La reproduction*, p. 178 et sq. ; M. Cherkaoui, « Système social et savoir scolaire. Les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim », *Revue française de Science politique*, 28 (2), 1978, p. 313-348.
20. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *La reproduction*, p. 230-231.
21. C. Baudelot & R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971 ; Id., *L'école primaire divisée*, Paris, Maspero, 1975 ; C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz & R. Establet, *Les étudiants...*

22. R. Boudon, *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979, p. 33.
23. R. Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1977, p. 15. (Remarquons au passage que la conception de Boudon sur le sociologisme diffère sensiblement de celle de Bourdieu, pour qui le sociologisme est « la tentation de transformer les régularités historiques en lois éternelles », *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980, p. 95.)
24. R. Boudon, *Effets pervers...*, p. 121.
25. *Ibid.*
26. L. Lévy-Garboua parle d'information imparfaite (« L'économique et le rationnel », *L'Année sociologique*, 31, 1981, p. 19-47). J.-C. Passeron estime qu'il s'agit là d'« une tentative d'application de schémas de comportements rationalistes à des conduites qui ne doivent pas grand-chose à la rationalité, comme par exemple les habitudes, les instincts, les impulsions, etc. » (« L'inflation des diplômes », art. cit., p. 561).
27. R. Boudon, *L'inégalité des chances...*
28. Cette analyse est reprise par J.-C. Passeron (« L'inflation des diplômes », art. cit., p. 555). Passeron parle de vitesse d'évolution différente de deux structures : a) la répartition hiérarchique de la population selon le titre scolaire ; b) la répartition hiérarchique des positions disponibles sur le marché de l'emploi. La structure b) ne s'étant guère modifiée, la multiplication des diplômes crée de façon permanente un déplacement systématique de la correspondance statistique entre un titre scolaire et son profit social.
29. P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin, « Les stratégies de reconversion », *Informations sur les Sciences sociales*, 12 (5), 1973.
30. Cette conception a évolué dans la pensée de Bourdieu et Passeron, en liaison avec la transformation de la définition de la notion d'habitus. À l'origine, ce dernier était défini comme étant le produit des structures, producteur des pratiques et reproducteur des structures (*La reproduction*, p. 244) ce qui supposait une reproduction opérant à l'identique. Dans *Esquisse d'une théorie de la pratique*, l'habitus prend un sens différent, proche de celui développé dans *Questions de sociologie*, p. 119, *i. e.*, « système de dispositions acquises par apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs. L'habitus est générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans avoir été expressément conçues à cette fin ». Les stratégies permettant de faire face aux situations imprévues, il n'est dès lors plus nécessaire de recourir à la reproduction à l'identique, car chaque individu dispose d'une relative autonomie par rapport à la structure. Ceci implique donc que Bourdieu soit passé d'un modèle de type *déterministe* à un modèle de type *probabiliste*.
31. Cf. interview de R. Boudon, in *Le Monde*, 27.9.1981.
32. Qui n'était chez Weber qu'un cas limite, comme le rappelle Passeron (« L'inflation des diplômes », art. cit.), qui devait servir à comparer entre elles les pratiques sociales en mesurant leur inégale distance à ce type pur.
33. J.-M. Berthelot, « Réflexions sur les théories de la scolarisation », *Revue française de Sociologie*, 22 (4), 1982, p. 585-604.
34. Y. Barel, *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1979, p. 13.
35. *La ville médiévale. Système social, système urbain*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1978, p. 509-510.