Le New Labour et la troisième voie : une évolution de la politique de l'éducation pour une évolution de la classe moyenne

New Labour and the Third Way: evolution of educational policies for an evolution of the middle class

El New Labour y la tercera vía: una evolución de la política de la educación a favor de una evolución de la clase media

Der New Labour und der dritte Weg: eine Entwicklung der Erziehungspolitik für eine Entwicklung der mittleren Schicht

Sally Power

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1091>

DOI : 10.4000/rfp.1091

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 5-16

ISBN : 978-2-7342-1152-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Sally Power, « Le New Labour et la troisième voie : une évolution de la politique de l'éducation pour une évolution de la classe moyenne », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1091> ; DOI : 10.4000/rfp.1091

Le New Labour et la troisième voie : une évolution de la politique de l'éducation pour une évolution de la classe moyenne*

Sally Power

Cet article vise à explorer et étudier les relations complexes entre les politiques éducatives mises en œuvre en Angleterre depuis plusieurs décennies et les classes moyennes. Les analyses développées dans ce texte se fondent sur un travail de recherche longitudinale. Elles montrent comment les régimes politiques successifs en Angleterre ont cherché à concilier les exigences des classes moyennes, dont le poids est allé croissant en même temps qu'elles devenaient plus hétérogènes, processus qui a conduit à un système d'éducation confus et chaotique.

Descripteurs (TESE) : Angleterre, politique de l'éducation, classe sociale, situation politique, démocratisation de l'enseignement.

INTRODUCTION

Cet article vise à explorer les relations entre la politique dite de troisième voie du New Labour et la classe moyenne, dans le domaine des politiques éducatives. Il soutient que la tentative d'aller au-delà des oppositions entre politique de droite et politique de gauche, entre l'État et le marché, et entre le public et le privé peut être considérée comme une tentative pour apaiser les éléments différents de la classe moyenne. Il rejette l'opinion dominante parmi beaucoup de sociologues de gauche (cf. par exemple Allen *et al.*, 1999 ; Callinicos, 2001 ; Hatcher, 2001 ;

Hall, 1998) selon laquelle la politique du New Labour ne représente rien de plus que la poursuite des politiques néolibérales de Thatcher et Major. Nous ferons valoir que le projet de la troisième voie – et le chaos qu'il a entraîné – ne peut vraiment être compris que si l'on considère la longue, complexe et intime relation entre la politique de l'éducation et la classe moyenne.

Il existe de nombreux travaux sur les relations entre la structure de classe au Royaume-Uni et le développement du système éducatif (Floud, 1957 ; Halsey *et al.*, 1980 ; Jones, 2003). Toutefois, habituellement,

ils se focalisent sur la perpétuation des inégalités d'éducation entre la classe moyenne et la classe ouvrière. Cet article adopte un angle différent. Il prend la perpétuation des avantages de la classe moyenne comme un « fait acquis » et vise plutôt à explorer les tensions et les changements au sein de la classe moyenne et à considérer la mesure dans laquelle ceux-ci sont pris en compte dans la politique de l'éducation.

En examinant ces tensions et ces changements, nous présenterons une brève analyse des changements de position de la classe moyenne au sein des différents régimes politiques. Cela impliquera une analyse de la « première voie » de la social-démocratie classique et de la « deuxième voie » de la nouvelle droite, avant de pouvoir examiner les caractéristiques de la « troisième voie » du New Labour. En caractérisant ces régimes, nous nous référerons en grande partie aux distinctions développées par Anthony Giddens (1998).

Les analyses développées dans ce texte se fondent également sur un travail de recherche longitudinale sur la classe moyenne, conduit durant de nombreuses années (1) (Power *et al.*, 2003 ; Power *et al.*, 2006). Ce projet a consisté en un suivi d'une cohorte de jeunes qui ont été considérés comme « destinés à la réussite » au début de leurs études secondaires. À ce moment-là, vers 1980, les cinq cents élèves concernés étaient scolarisés dans une variété d'écoles – publiques et privées, sélectives et non sélectives. Dans un sens, leur scolarité secondaire peut être située à la fin du régime social-démocrate. Bien que Margaret Thatcher ait alors été récemment élue, les politiques néolibérales les plus importantes n'avaient pas encore été mises en place. Ces élèves et leurs parents ont alors été interrogés sur leur choix de l'école, sur leurs valeurs et leurs aspirations (Edwards *et al.*, 1989).

Quinze ans plus tard, aux alentours de leur vingt-cinquième année, nous avons revu les élèves de notre cohorte afin de voir comment ils avaient progressé. Nous avons retrouvé environ trois cent cinquante d'entre eux. La plupart avaient terminé leurs études et se trouvaient au début de leur carrière professionnelle (Power *et al.*, 2003). Nous étions alors au milieu des années 1990, soit dans les dernières années du régime néolibéral. Dans une certaine mesure, ces jeunes adultes peuvent être considérés comme les « enfants de Thatcher » parce que leurs sensibilités politiques se sont formées pendant le règne du néolibéralisme.

La dernière collecte de données a eu lieu en 2004. Nos trois cents jeunes hommes et femmes étaient maintenant proches de leurs 35 ans. Nombre d'entre eux avaient acheté une maison et commencé à fonder une famille (Power *et al.*, 2005). Ils avaient, à ce moment-là, connu sept ans de New Labour et de sa « troisième voie ». Nous les avons de nouveau interrogés quant à leur carrière professionnelle, leurs préférences politiques et leurs aspirations.

Afin de développer nos analyses quant aux relations complexes entre politiques éducatives et classe moyenne, nous nous efforcerons dans cet article de présenter leurs perceptions et leurs préférences politiques, en les mettant en rapport avec l'évolution des régimes politiques et des politiques d'éducation.

LA SOCIAL-DÉMOCRATIE CLASSIQUE, LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION ET LA CLASSE MOYENNE

Il est généralement admis que le développement de l'État-providence après la seconde guerre mondiale est une des principales réalisations de la social-démocratie classique au Royaume-Uni. Les caractéristiques de ce régime étaient un État fort, dominant la société civile, une économie mixte, dans laquelle le rôle du marché était limité, et un système d'aide et de protection sociale permettant de protéger les citoyens « du berceau à la tombe » (Giddens, 1998, p. 7).

Un autre élément-clé de ce régime a été une tendance à l'égalitarisme ou, en d'autres termes, le pré-supposé selon lequel l'État-providence et l'ouverture de nouveaux possibles auraient érodé les fortes divisions de classe qui caractérisent la société britannique. En termes de politiques éducatives, cette évolution vers l'égalitarisme est généralement conçue comme une ouverture à la classe ouvrière des possibilités dont bénéficiait déjà la classe moyenne. Dans les années 1960, on s'est rendu compte qu'une telle ouverture des possibles n'était pas suffisante en soi pour promouvoir la démocratisation et réduire sensiblement les inégalités. C'est alors que les politiques d'éducation prioritaires ont été mises en place (Halsey, 1972). La section suivante explore deux des principales politiques éducatives de cette période : la loi sur l'éducation de 1944 prévoyant l'accès à l'enseignement secondaire gratuit pour tous, et la mise en œuvre croissante de la *comprehensive school*.

La loi sur l'éducation de 1944 : l'enseignement secondaire gratuit pour tous

La loi sur l'éducation de 1944 établit l'enseignement secondaire gratuit pour tous les enfants. L'orthodoxie dominante alors la pensée éducative considérait que l'intelligence est mesurable par des tests psychométriques (Crook *et al.*, 2000). Les différents types d'élèves que l'usage de tels tests permettait de déterminer devaient alors être scolarisés dans les différents types d'école secondaire créés par la loi.

Une répartition tripartite entre les lycées (2), les collèges techniques (3) et les *secondary modern schools* (4) a donc été prévue. Mais très peu de collèges techniques ont été construits, car ces établissements sont très chers. En fin de compte, c'est un système bipartite de lycées et de *secondary modern schools* qui a prévalu. Naïvement, on a fait valoir que ces différents types d'école bénéficieraient d'une « parité d'estime ». Toutefois, de façon prévisible, c'est au lycée qu'a été conféré le statut le plus élevé. Ainsi 75 % des élèves échouaient au test 11 +, test psychométrique auquel les élèves devaient satisfaire pour être admis dans l'enseignement secondaire, et étaient affectés dans des *secondary modern schools*. De fait, ces écoles ont simplement constitué « une extension de l'école élémentaire » (Lawton, 1975, p. 3).

La relation entre la classe moyenne et les lycées est complexe et contestée. Certains chercheurs ont fait valoir que les lycées ont aidé une petite part d'enfants à échapper à la classe ouvrière, mais que, généralement, ce sont les enfants de la classe moyenne qui en ont profité le plus (Halsey *et al.*, 1980, p. 64-65). D'autres recherches (Musgrove, 1979) indiquent toutefois que les lycées auraient été beaucoup plus neutres en termes de classe que ce qui est souvent suggéré.

Quoi qu'il en soit, il ne fait guère de doute que la majorité des places dans les lycées a été prise par les enfants de la classe moyenne. C'est sans aucun doute encore le cas pour les quelques lycées qui existent aujourd'hui en Angleterre.

Toutefois, alors que les enfants de la classe moyenne auraient pu être plus susceptibles d'obtenir une place au lycée local, le succès était loin d'être garanti pour tous. La concurrence pour l'admission au lycée était féroce, non seulement parce que le nombre limité de places disponibles les rendait accessibles pour seulement une minorité d'enfants, mais aussi parce que la classe moyenne a connu,

dans les années d'après-guerre, un développement très important.

La section suivante explore comment cette concurrence a contribué à une relation complexe – et conflictuelle – entre la classe moyenne et la *comprehensive school*.

Naissance et expansion du *comprehensive system*

L'introduction et la propagation des *comprehensive schools* est souvent présentée et analysée comme une initiative visant à élargir les possibilités pour les élèves de la classe ouvrière. Toutefois, une autre interprétation peut être trouvée dans les angoisses des parents de classe moyenne, et dans le fait que c'est dans la lutte pour la *comprehensive education* que l'on a pu commencer à voir l'émergence d'une scission entre les différentes fractions de la classe moyenne.

La recherche menée par Ford dans les années 1960 (Ford, 1969) a mis en lumière le fait qu'un nombre important de familles de la classe moyenne subissait pour la première fois les effets sur leurs enfants d'une éducation « inférieure » qui ne conduisait pas aux professions classiques de la classe moyenne et ne permettait pas de reproduire cette appartenance de classe. Elle a montré alors que les familles de la classe ouvrière n'avaient jamais eu de grandes attentes en matière d'éducation et de carrière pour leurs enfants, la pression en faveur du changement et de la mise en œuvre du modèle de *comprehensive school* est venue d'un autre groupe, les membres de la classe moyenne.

Ainsi la non-admission au lycée, mais dans les *secondary modern schools*, suite à l'échec au test 11 +, ne concernait pas seulement une petite minorité des enfants de classes moyennes. Par exemple, une comparaison des taux de réussite de deux autorités locales (5) révèle que, tandis que seulement 2 % des enfants de travailleurs manuels non qualifiés réussissent le test, 46 % de ceux de la classe moyenne supérieure et une majorité (62 %) de ceux de la classe moyenne inférieure y échouent (Swift, 1965).

Les parents de la classe moyenne ont fait l'expérience que la non-admission au lycée compromettrait les perspectives de carrière de leurs enfants. En effet, la recherche a montré que les garçons de la classe ouvrière ayant eu accès au lycée avaient bénéficié de beaucoup plus de chances d'emploi professionnel

que les garçons de classe moyenne qui, ayant échoué au test, n'y avaient pas eu accès (Halsey *et al.*, 1980, p. 127-136).

Ainsi, plutôt que de voir la croissance des *comprehensive schools* comme une politique égalitaire, il est également possible de la considérer comme une nécessité pour la classe moyenne. De nombreux membres de celle-ci ont soutenu la suppression du test 11 +. Il est vrai qu'une plus grande proportion de la classe ouvrière a appuyé la fin du système tripartite. Mais au sein de la classe moyenne une majorité (46 % à 37 %) était également en faveur des *comprehensive schools* (Ford, 1969).

La croissance des banlieues riches, et les effets de la politique du logement qui a été mise en place après la guerre, ont par ailleurs contribué à la ségrégation résidentielle. Donc, certaines écoles pouvaient être « colonisées » par la classe moyenne. Trouver pour ses enfants une « bonne » *comprehensive school* devenait dès lors plus sûr que de prendre le risque qu'ils échouent au test 11 +.

Même lorsque les écoles étaient socialement mixtes, les enfants de la classe moyenne étaient concentrés dans le « top ». D'une certaine façon, au sein de la plupart des *comprehensive schools*, il s'est produit autant de différenciation entre les élèves appartenant aux différentes classes sociales que dans le cadre du système tripartite (Ball, 1981).

Pour certains parents, le *comprehensive system* a été non seulement plus sûr que l'ancien système sélectif, porteur de plus de risques d'échec, mais également préférable culturellement et pédagogiquement. Dans une certaine mesure, le test 11 + exerçait de fortes pressions sur les écoles primaires. Sa suppression a libéré l'école primaire afin qu'elle puisse élaborer un programme d'études et des modes de travail pédagogique qui reflètent plus étroitement les pratiques de la nouvelle classe moyenne.

Une telle distinction fait référence aux analyses du sociologue Berger (1987) qui a fait observer que les sociétés occidentales contemporaines « sont caractérisées par un conflit prolongé entre deux classes, l'ancienne classe moyenne (occupée dans la production et la distribution de biens matériels et services) et une nouvelle classe moyenne (occupée dans la production et la distribution des connaissances) ». Elle a été reprise et développée avec succès par Basil Bernstein (1977). Les travaux de celui-ci ont insisté sur le fait que les enfants de l'ancienne classe moyenne

connaissaient des modes de socialisation familiale reposant sur une hiérarchie et des frontières fortes, tandis que les modes de socialisation des enfants de la nouvelle classe moyenne reposaient sur des relations beaucoup plus floues.

Ces différences se retrouvent dans l'opposition des formes de pédagogie que Bernstein a appelées « visible » et « invisible », opposition qui se manifeste souvent dans les débats portant sur ce qui est considéré comme une bonne éducation.

Nous pouvons voir certaines de ces différences dans le projet de recherche longitudinale. Au début des années 1980, lorsque les personnes impliquées dans cette étude ont commencé leurs études secondaires, le paysage social et éducatif habité par la classe moyenne était celui de la fragmentation et de la différenciation. Les débats et rivalités entre la nouvelle et l'ancienne classe moyenne se fondaient et portaient essentiellement sur leurs préférences pour les écoles sélectives ou les *comprehensive schools*.

Leur souci d'assurer la continuité des valeurs et des dispositions essentielles pour la reproduction des identités individualisées porte alors les parents de l'ancienne classe moyenne à rechercher des écoles qui sont clairement délimitées, structurées et hiérarchisées. Tels sont les quelques lycées qui subsistent, et les écoles privées qui leur ressemblent le plus. Parfois, ces parents de l'ancienne classe moyenne parlent d'une préférence idéologique pour l'enseignement privé, mais le plus souvent ils parlent de leur désir pour une éducation conservatrice : « J'aime la discipline, l'uniforme, l'ordre » ; « Les anciennes méthodes sont difficiles à battre », et pour des écoles forgeant le caractère : « La formation de la personne, la discipline, la courtoisie et la tradition sont plus importantes que l'obtention de certificats. » (propos recueillis et cités par Power *et al.*, 2003)

Ils désapprouvent les *comprehensive schools* : « J'ai des doutes quant à mettre tout le monde dans le même moule... car cela ne tient pas compte des différences qui existent. Les *comprehensive schools* se fondent sur une uniformité irréaliste » ; « Tout le monde devrait avoir la chance de développer ses propres compétences et sa personnalité. Mais je ne crois pas à une société idéale. Rien n'est parfait. Rien n'est équitable. Je ne crois que dans les chances et le respect des différences. »

La nature hiérarchique des familles de l'ancienne classe moyenne se manifeste clairement dans le fait

Tableau 1. – Écoles sélectionnées par les parents de la nouvelle et de l'ancienne classe moyenne

Nom de l'école	Pourcentage d'élèves de la nouvelle classe moyenne (sur 124 élèves)	Pourcentage d'élèves de l'ancienne classe moyenne (sur 109 élèves)
Frampton (<i>comprehensive</i> , mixte)	88 %	13 %
Vicarage Road (<i>comprehensive</i> , mixte)	85 %	15 %
Shirebrook (<i>comprehensive</i> , mixte)	82 %	18 %
Cathedral (privée, progressiste, garçons)	80 %	20 %
Milltown Boys (privée, garçons)	78 %	22 %
St Hilda's Girls (privée, progressiste, filles)	71 %	29 %
Moorside (<i>comprehensive</i> , mixte)	69 %	31 %
Highgrove (lycée, filles)	63 %	38 %
Bankside (privée, garçons)	54 %	46 %
Weston (privée, garçons)	50 %	50 %
Cherry Tree (<i>comprehensive</i> , mixte)	47 %	53 %
Nortown Grammar School (privée, garçons)	42 %	58 %
Nortown High School (privée, filles)	40 %	60 %
Parkside (<i>comprehensive</i> , filles)	38 %	63 %
Dame Margaret's High School (privée, filles)	37 %	63 %
Archbishop Ambrose (lycée, filles)	23 %	77 %
Rowton (<i>comprehensive</i> , mixte)	17 %	83 %
Milltown Girls (privée, filles)	38 %	62 %
Distribution globale	53 %	47 %

que souvent leurs enfants n'ont pas été impliqués dans le choix de l'école secondaire.

Les parents de la nouvelle classe moyenne ont envoyé leurs enfants dans tous les types d'école. Ceux qui travaillent dans le secteur public ont plus fréquemment envoyé leurs enfants dans des *comprehensive schools*. Les valeurs de ces écoles sont proches des leurs. Une plus grande diversité des élèves – tant sur le plan social que sur le plan académique – était pour eux une vertu bien plus qu'un défaut. Ils ont rejeté les écoles plus traditionnelles parce qu'ils jugeaient que le poids de la discipline y était trop grand. Les parents de la nouvelle classe moyenne qui disposent d'un important capital économique sont parfois en mesure de trouver des écoles privées progressistes.

Les enfants de ces parents de la nouvelle classe moyenne ont joué un grand rôle dans la décision de

choix de l'école – ce qui reflète peut-être la mesure dans laquelle ces parents valorisent l'autodétermination. Bien sûr, en permettant à leurs enfants d'exprimer leurs préférences, les parents ont parfois pris des précautions préalables pour s'assurer que les options choisies seraient « sans risque » pour leurs enfants. Plusieurs parents ont fait clairement savoir qu'ils avaient déménagé pour être dans le secteur de recrutement de l'école de leur choix.

On peut voir le contraste entre les tendances propres à ces différentes sections des classes moyennes dans le tableau 1. Les écoles situées dans le haut du tableau sont plus progressistes et moins hiérarchiques que celles qui sont situées en bas. Bien qu'il n'existe pas une corrélation parfaite, les écoles plus progressistes étaient plus sélectionnées par la nouvelle classe moyenne tandis que les écoles plus traditionnelles étaient plus fréquemment choisies par l'ancienne classe moyenne.

Nos données montrent également que la cohérence entre les pratiques de socialisation familiale et l'école offre des avantages scolaires (Power *et al.*, 1998). Les enfants de l'ancienne classe moyenne ont bien réussi là où il y avait une forte cohérence entre les valeurs de l'école, les valeurs de leurs parents et celles de leurs amis. Ces élèves se sont fortement impliqués à l'école et ont développé de fortes loyautés institutionnelles. De même, de nombreux enfants de la nouvelle classe moyenne semblent s'être développés au mieux dans l'atmosphère plus détendue de leurs *comprehensive schools* ou de leurs écoles privées progressistes.

Il est possible de soutenir que la nouvelle classe moyenne a été ascendante dans le domaine de l'éducation jusqu'à l'élection de Margaret Thatcher en 1979. Son emprise symbolique s'est développée en Grande-Bretagne, non seulement parce que cette nouvelle classe moyenne s'est quantitativement élargie, mais aussi parce que les domaines sur lesquels elle exerce son contrôle professionnel se sont notablement accrus. Les organismes qui contribuent à définir le discours dominant sur l'éducation – la profession enseignante, les universités et les institutions chargées de la formation des enseignants, de même que certaines sections des médias – ont été peuplés par la nouvelle classe moyenne. Ils ont également été appuyés par un système de gouvernement local pour lequel un *comprehensive system* était considéré comme plus facile à administrer qu'un système sélectif. Toutefois, dans la deuxième moitié des années 1970, des éléments de cette configuration commencent à s'écrouler et l'influence de la nouvelle classe moyenne sur le système d'éducation public commence à décliner.

LE THATCHÉRISME, LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION ET LA CLASSE MOYENNE

La montée de la nouvelle droite en Grande-Bretagne a fait l'objet de nombreux commentaires (cf. Hall & Jacques, 1983 ; Kavanagh, 1987 ; Evans, 1997). Bien que le thatchérisme combine certains éléments de conservatisme avec le néolibéralisme, il se situe très clairement en opposition avec le régime des trois décennies précédentes. Contrairement au régime classique social-démocrate, le thatchérisme a été soutenu par une croyance en la nécessité d'un gouvernement minimum et d'une société civile plus forte et autonome. Il a également été fondé sur une

croyance fondamentale faisant du marché le principal mécanisme pour la prestation et la distribution de tous les biens et services. Il a confirmé l'importance d'un fort individualisme économique. Le concept du collectif est souvent totalement absent, comme cela est apparu de manière manifeste quand Margaret Thatcher a affirmé avec confiance : « Il n'existe pas de sociétés, seulement des hommes et des femmes. »

L'égalitarisme a été considéré comme une idéologie insensée et dangereuse. Le thatchérisme reconnaît que les inégalités sont un « fait de la vie », mais qu'elles sont déterminées plutôt individuellement que socialement. Citons de nouveau Margaret Thatcher pour qui, selon ses propres termes, « l'idée de classe sociale est un concept communiste. Elle assemble les gens comme des paquets, et les oppose les uns aux autres. »

Les politiques d'éducation ont tenté de déléguer les choix et la responsabilité aux parents et aux écoles, considérés comme bien davantage dignes de confiance que les professionnels ou les bureaucrates. Pour la même raison, les écoles privées ont été considérées comme meilleures que les écoles publiques. L'objectif a donc été de mettre en place les mécanismes qui permettraient aux parents d'agir comme des consommateurs, ainsi qu'aux écoles de se comporter comme des entreprises. Cette période a été une période intensive d'élaboration de politiques éducatives. L'examen des trois principales – *the Assisted places scheme (APS)*, *the City technology college (CTC) initiative* et *the Local management of schools (LMS) policy* – nous permettra de voir les caractéristiques essentielles du thatchérisme en matière de politique éducative.

La première de ces politiques a été l'APS qui a été adoptée en 1981. Elle a fourni un financement public pour permettre aux enfants « intelligents » de familles pauvres d'aller dans les écoles privées. Le plan a été critiqué sur un certain nombre de points. Par exemple, de nombreux commentateurs ont déploré que ce plan ait été porteur d'un message fort selon lequel les écoles publiques ne pouvaient pas répondre aux besoins éducatifs des enfants intelligents. Toutefois, plus problématiques encore ont été les résultats d'enquêtes qui ont montré que les bénéficiaires principaux de ce dispositif n'étaient pas les enfants défavorisés, mais ceux des classes moyennes (cf. Edwards *et al.*, 1989).

La CTC *initiative* peut également être considérée comme un abandon de l'offre publique. Lancé en 1986, ce dispositif stipulait que les collègues devaient

Tableau 2. – **Secteur de scolarisation et secteur d'emploi**

Secteur d'emploi	Secteur de scolarisation		Total
	Privé (113 élèves)	Public (81 élèves)	
Privé	86 (63,7 %)	49 (36,3 %)	135
Public	27 (45,8 %)	32 (54,2 %)	59

être financés par les entreprises et opérer hors du contrôle des autorités locales. En l'occurrence, le gouvernement a eu bien du mal à attirer des investissements privés. Mais comme pour le programme APS, on constate que les quelques écoles ouvertes en application de ce dispositif ont été « colonisées » par les classes moyennes (Whitty *et al.*, 1993).

Bien plus important en termes d'effet systémique, la *LMS policy*, qui a été mise en œuvre dans le cadre de la vaste réforme de l'éducation en 1988, a donné plus de contrôle aux écoles sur leurs budgets et sur leur gestion. Les fonds étaient déterminés par le nombre et l'âge de leurs élèves. Les écoles se sont en conséquence efforcées d'attirer le plus d'élèves possible – parfois même plus qu'il ne leur était possible d'en accueillir, du moins au regard de leurs capacités – plutôt que de se restreindre à des limites plus basses afin que d'autres écoles puissent rester ouvertes. Tandis que la droite a fait valoir que cela donnerait plus de choix aux personnes défavorisées, la gauche a fait valoir que les clients qui seraient bénéficiaires de cette manière de faire seraient les parents de la classe moyenne (Gewirtz *et al.*, 1995 ; Whitty *et al.*, 1998).

À partir de ces brefs comptes rendus, on peut dire que le thatchérisme a été conçu pour privilégier la classe moyenne. De plus, certains sociologues ont fait valoir que le thatchérisme a pu prospérer non pas en raison de l'échec, mais en raison du succès du régime social-démocrate dans l'aide aux personnes défavorisées. Par exemple, Gewirtz (Gewirtz *et al.*, 1995) et plus récemment Ball (2003) ont soutenu que la création d'un marché de l'éducation a été une stratégie des classes moyennes visant à préserver leurs avantages qui avaient été érodés au cours des années précédentes.

Cette position, toutefois, est difficile à maintenir. Il y a peu de preuves attestant que les avantages dont jouissaient les classes moyennes auraient été érodés en faveur de la classe ouvrière. On possède également relativement peu de preuves permettant d'affirmer que les classes moyennes, dans leur ensemble, auraient

retiré encore plus d'avantages de la marchandisation de l'éducation. Les recherches montrent que les parents de classe moyenne ont été victorieux sur le marché scolaire, mais ils avaient connu les mêmes victoires sous le régime précédent. Elles font également apparaître qu'il y a une plus grande polarisation entre les écoles (ce pour quoi le marché a été conçu), mais il est difficile de dire dans quelle mesure cela a conduit à une augmentation de la polarisation sociale.

Il est peut-être plus convaincant de soutenir que, si le thatchérisme a bénéficié aux classes moyennes, c'est seulement à une partie de celles-ci. Ce qui nous conduit à prendre en considération une autre source de division qui se réfère, mais n'est pas identique, à la division sectorielle identifiée par Berger (1987). Dunleavy (1980) et Perkin (1989) affirment qu'une source de clivage au sein de la classe moyenne se fonde sur les différents secteurs d'emploi. Ceux qui travaillent dans le secteur public manifestent une certaine préférence à l'État en tant que principal fournisseur de services d'aide sociale – et non des moindres –, et parce que leur propre sécurité dépend de la stabilité et de l'expansion du secteur public. Ceux qui travaillent dans le secteur privé manifestent plutôt une préférence au marché et se montrent favorables à un État minimal. Cette division apparaît clairement dans notre recherche, comme le montrent les données du tableau 2, croisant le secteur de scolarisation et le secteur d'emploi.

La plupart des enquêtés travaillaient dans le secteur privé, mais ceci était notablement plus fréquent pour ceux d'entre eux qui avaient été scolarisés dans des écoles privées. De même 65 % des pères salariés du secteur public ont envoyé leurs enfants dans des écoles publiques, tandis que 58 % des pères travaillant dans le secteur privé ont envoyé leurs enfants dans des écoles privées. Les choix de carrière de nos enquêtés reflètent également le secteur de l'emploi de leurs parents : plus de la moitié (56 %) de ceux qui travaillaient dans le secteur privé avaient un père travaillant dans ce secteur, tandis que plus de deux tiers de ceux qui travaillaient dans le secteur public avaient un père travaillant dans ce secteur.

Tableau 3. – Secteur d'emploi et préférence politique

Secteur d'emploi	Préférence de vote			
	Parti conservateur	Parti travailliste	Parti libéral démocrate	Abstention
Privé	44 (34,9 %)	23 (18,3 %)	23 (18,3 %)	36 (28,6 %)
Public	10 (17,2 %)	18 (31,0 %)	14 (24,1 %)	16 (27,6 %)

Note : Les deux derniers premiers ministres issus des rangs du parti conservateur ont été Margaret Thatcher et John Major. L'ancien parti travailliste ou social-démocrate s'appelle désormais le New Labour. Gordon Brown a succédé à Tony Blair au poste de Premier ministre en 2007. Le parti libéral démocrate est un parti de centre gauche qui, ces dernières années, est toujours arrivé en troisième place lors des élections générales. Ce parti n'a pas gagné une élection générale depuis près d'une centaine d'années.

C'est au secteur privé de la classe moyenne que le thatchérisme a fait appel, tout en s'opposant avec vigueur à la culture professionnelle du secteur public. En s'attaquant à l'État-providence, le thatchérisme a menacé la base matérielle et est allé à l'encontre des préférences politiques d'une partie importante des classes moyennes.

Si l'on regarde les choix et préférences politiques des individus de notre cohorte dans le milieu des années 1990 (à la veille de la victoire du New Labour) on observe une claire répartition des préférences de vote. Il y a une forte préférence de la classe moyenne pour le New Labour chez ceux de ses membres qui travaillent dans le secteur public (voir tableau 3).

Il est ainsi possible d'affirmer que le thatchérisme a échoué parce que, loin de se plier aux exigences et préférences politiques des classes moyennes, il n'a au contraire pas tenu compte des préférences politiques de cette grande partie des classes moyennes que sont les salariés du secteur public. Il est à noter que c'est dans les zones de la Grande-Bretagne qui ont la plus forte proportion de salariés du secteur public (Écosse, Pays de Galles et nord-est de l'Angleterre) que le vote conservateur est le plus faible.

LE NEW LABOUR, LA POLITIQUE D'ÉDUCATION ET LES CLASSES MOYENNES

Dès son arrivée au pouvoir en 1997, le gouvernement du New Labour a promis d'aller au-delà de « la mêlée générale et impitoyable » des néolibéraux. Toutefois, plutôt que de rejouer ce qui est présenté comme « l'étouffement par l'étatisme » promu par l'ancien parti, il s'agit de mettre en œuvre une « troisième voie » : « La troisième voie est le chemin du

renouveau et de la réussite de la politique moderne et progressiste. Ne se situant ni dans la vieille gauche, ni dans la nouvelle droite, elle prend les valeurs essentielles du centre et du centre gauche – qui sous-tendent ce que l'on appelle en Europe la démocratie sociale et aux États-Unis la tradition progressive – et les applique à un monde qui connaît des changements économiques et sociaux fondamentaux, et requiert de se libérer des idéologies dépassées. » (Tony Blair, 1998)

Le concept de troisième voie a été très contesté et de nombreux livres et articles, laudatifs ou critiques, ont été rédigés soit pour affirmer, soit pour récuser son caractère distinctif. Les analystes de gauche ont souvent affirmé que cette politique n'était rien d'autre que le néolibéralisme avec un visage amical. De fait, on peut facilement mettre en lumière des continuités avec le thatchérisme (Power & Whitty, 1999) : le New Labour a peu fait pour réduire la marchandisation de l'éducation, et il a même augmenté la proportion des fonds déléguée aux écoles, au détriment des autorités locales. Il a impliqué largement le secteur privé dans l'offre d'enseignement. De plus, la création de nombreux types différents d'école a conduit l'Angleterre plus loin encore d'un système d'éducation universel. Toutefois, faire valoir que le New Labour ne serait que le thatchérisme sous un nouveau nom est difficile à soutenir. Cela conduirait également à oublier les nombreux aspects de la politique du New Labour qui font plutôt penser à la précédente ère sociale-démocrate. Par exemple, l'investissement dans le secteur public a été continu et significatif. Les professionnels, et en particulier les enseignants, ont bénéficié d'augmentations de salaire successives. En termes de lutte contre les inégalités, le New Labour a également mis en œuvre de nombreux projets visant à apporter des ressources supplémentaires aux zones urbaines pauvres (Power *et al.*, 2005). Ces

projets sont, dans une certaine mesure, une reconnaissance du fait que dans les zones pauvres, on a affaire à une « défaillance du marché ». Bien sûr, on peut dire que ces ressources sont insuffisantes pour faire une différence importante. C'est en effet le cas. Toutefois, on peut en dire autant de tous les efforts pour lutter contre le « désavantage » au Royaume-Uni. Et les tentatives du New Labour ne sont pas plus négligeables que ceux des précédentes administrations du Labour.

De même le New Labour a-t-il réintroduit les idées ou les notions de classes sociales et de société dans le langage politique, même s'il l'a fait d'une manière très différente des usages et des conceptions qui avaient été ceux de ses prédécesseurs. Tony Blair, par exemple, a développé sa vision « d'une seule classe », en affirmant en 1999 que : « Lentement mais sûrement, le vieil ordre est remplacé par un nouveau, plus grand, plus méritocratique de la classe moyenne. Une classe moyenne caractérisée par une plus grande tolérance de la différence, une plus grande ambition de réussir, de plus grandes opportunités de gagner décemment sa vie. Une classe moyenne qui comprendra des millions de personnes qui, traditionnellement, se considèrent comme la classe ouvrière, mais dont les ambitions sont beaucoup plus larges que celles de leurs parents et grands-parents. »

Dans l'immédiat, en attendant que se réalise ce nouvel ordre mono-classe, le projet politique de la troisième voie met en œuvre un sens et un souci de la collectivité. Il reconnaît que la fragmentation ou la ségrégation sociale des catégories supérieures de la société est aussi mauvaise pour celle-ci que l'exclusion sociale des plus défavorisés. Ainsi, si diverses mesures de compensation ont été mises en œuvre pour tenter de réduire l'exclusion sociale subie par les plus démunis, ces mesures ont été complétées par des mesures parallèles visant à maintenir les personnes favorisées dans le secteur public.

Par exemple, le programme d'école spécialisée (6) peut être délibérément interprété comme visant à l'atteinte de deux objectifs antagonistes : encourager les classes moyennes à utiliser le secteur public et en même temps augmenter le niveau de prestation dans les zones urbaines. Une autre politique visant à conjuguer ces deux dimensions est celle du programme *Excellence in cities* (7). Cette initiative a souvent été revendiquée comme une des grandes réussites du New Labour parce qu'elle aurait permis de retenir les enfants de la classe moyenne dans les écoles publiques, tout en augmentant et en améliorant l'offre de formation pour les enfants de la classe

ouvrière. Mais ces politiques prennent le risque d'enlever des ressources à ceux qui en ont le plus besoin. Par exemple, on observe que les principaux bénéficiaires des ressources visant les élèves « doués et talentueux » sont les enfants des classes moyennes (Lucey & Reay, 2002).

Néanmoins, si le New Labour a tenté de contenter la classe moyenne, son projet politique est sous-tendu par une vision très différente de cette classe que celle qu'avaient les gouvernements précédents. Ce n'est pas le « triomphalisme bourgeois » (Worsthorne, 1993, p. 256), ou pour être plus précis, le « triomphalisme petit-bourgeois » (Wilson, 1999) de Thatcher. La définition de la classe moyenne de Tony Blair est inclusive. Elle ne porte pas uniquement sur les sections qui dépendent du marché ou celles qui dépendent de l'État (Dunleavy, 1980 ; Perkin, 1989). Elle ne privilégie pas les personnes qui travaillent dans le domaine symbolique ou ceux qui travaillent dans le domaine économique, à la production de biens et services matériels (Berger, 1987 ; Bernstein, 1977). C'est aussi une vision floue et peu discriminante qui reflète, peut-être, la fluidité de cette classe elle-même.

Ainsi, au cours des décennies précédentes, d'importants changements ont modifié le paysage de la classe moyenne. Celle-ci continue à se développer (en raison de la croissance continue des métiers non manuels), mais la frontière entre le secteur public et le secteur privé est devenue floue. Des changements dans les domaines économique et symbolique se sont également produits. Comme Bernstein (2001) l'a fait remarquer lui-même, l'extension des principes du marché dans le secteur public a importé et renforcé la rationalité du domaine économique dans le domaine de la production de biens symboliques. De plus, la classe moyenne n'a plus de garantie de sécurité de l'emploi.

Tous ces changements sont visibles dans les données concernant notre cohorte d'hommes et de femmes de la classe moyenne. En 2004, après sept ans d'administration Blair, on peut voir cette considérable fluidité, qui se manifeste particulièrement dans le nombre d'enquêtés qui ont changé d'emploi ainsi que de carrière. Près d'un cinquième dit avoir occupé différents types d'emploi, ce qui implique un nombre important de reconversion. Par exemple, un consultant en management devient enseignant d'école ; un mineur de diamants devient armurier pour le cinéma, un avocat devient promoteur immobilier. Leurs avenir sont incertains et leurs préférences politiques non fixées.

CONCLUSION

Le projet politique de la troisième voie est donc étroitement lié à l'expansion et à la fluidité de la classe moyenne. En cherchant à gagner les loyautés de celle-ci, le New Labour a mis au point un programme de réformes en Angleterre qui allie la promotion du marché de la nouvelle droite avec l'État-providence classique de la social-démocratie.

Il est difficile de savoir comment les choses vont évoluer dans les prochaines années. Ce serait certainement une erreur de croire que le New Labour a gagné les cœurs et les esprits de la classe moyenne – comme le montrent les résultats des récentes élections locales et des sondages d'opinion en Grande-Bretagne (8). Si nous examinons les intentions de vote de notre cohorte en 2004 le New Labour était en deuxième position derrière les *LibDems*, le parti de centre gauche. Toutefois, il convient de noter que l'on observe une remarquable fluidité politique au sein de la cohorte. Au total, plus d'un quart (26 %) de nos enquêtés, ce qui représente la catégorie la plus importante, ont déclaré qu'ils ne savaient pas pour qui ils voteraient et 40 % ont indiqué qu'ils voteraient différemment de la fois précédente.

Comme la classe moyenne se développe, il est probable que de nouvelles divisions apparaissent en son sein. Cette croissance et ces divisions ont des implications pour les futures politiques de l'éducation. Il se pourrait, comme Ball (2003) le fait valoir, que les politiques éducatives soient essentiellement destinées à satisfaire la classe moyenne. Mais elles ont peu de chances de satisfaire toutes les fractions de cette classe moyenne. Ce serait certainement une erreur de penser que la classe dans son ensemble appuiera un seul type de politique. Les membres de la classe moyenne sont les plus susceptibles de rechercher les stratégies qui seront les moins dommageables pour leur propre fraction de classe. Le problème, pour les politiciens, c'est que l'on ne peut savoir quelles fractions de la classe moyenne vont s'avérer les plus puissantes et les plus influentes dans les années à venir.

Le « Choix » peut devenir un concept peut-être moins populaire que les politiciens (du New Labour et du parti conservateur ?) ne le souhaitent. La marchandisation de l'éducation a apporté la déception ainsi que la réussite des parents de la classe moyenne. Elle a contribué à une situation dans laquelle de nombreuses écoles sont confrontées à beaucoup plus de candidats qu'elles ne peuvent en accueillir. Les difficultés d'attribution des places dans ces écoles trop attractives impliquent que dans plus de vingt autorités locales, les places sont allouées de manière aléatoire sur la base d'un tirage au sort. Les inquiétudes de la classe moyenne que nous avons vues dans les années du test 11 + sont donc susceptibles de réapparaître. Les tirages au sort sont à haut risque, comme l'était le 11 +. En effet, il y a peu de choses que les parents de la classe moyenne puissent faire pour assurer les résultats désirés. Et le risque est important de voir la peur de l'échec s'intensifier.

Dans la réflexion sur la classe moyenne, il est important de se rappeler que la baisse de mobilité n'est pas rare. Le statut de la classe moyenne n'est pas quelque chose qui est donné. Il doit être combattu et défendu. Comme Ehrenreich (1990) l'a fait valoir, la « peur de tomber » est une des caractéristiques les plus importantes de la « vie intérieure de la classe moyenne. » Et c'est l'éducation qui protège contre cette descente. D'où des contradictions toujours agissantes, dont on ne peut prédire ni les modes de reconfiguration, ni les effets sur les politiques éducatives à venir.

Je suis très reconnaissante aux membres du réseau RESEIDA pour leurs commentaires précieux lors d'une première présentation de cette réflexion devant un public de chercheurs français. Je suis aussi particulièrement redevable à Jean-Yves Rochex et à Daniel Frandji pour leur vaillante tentative d'en améliorer la rédaction française. Les erreurs et les expressions malheureuses qui subsisteraient relèvent toutefois de ma seule responsabilité.

Sally Power

power3@Cardiff.ac.uk

School of social sciences

Université de Cardiff, pays de Galles

NOTES

* Ce texte constitue la version, révisée, d'une intervention faite lors d'un regroupement du réseau thématique de recherche en éducation RESEIDA, le 27 mai 2008.

(1) Des précisions sur ce travail de recherche sont apportées dans l'annexe méthodologique de cet article.

(2) Ces lycées, appelés *grammar schools*, sont les plus anciens de l'enseignement secondaire. Dans le système tripartite, ils ont été les plus sélectifs. Seulement 25 % des élèves y sont allés.

(3) Ces collèges, *technical schools*, ont été conçus pour fournir une formation professionnelle. Par exemple, les collèges techniques

pour les garçons pouvaient enseigner des compétences scientifiques et techniques au service de l'industrie et de la science.

- (4) La plupart des élèves (environ 75 %) sont allés à l'école appelée *secondary modern school*, car il a été estimé qu'ils ne pouvaient pas bénéficier d'une formation académique ou technique. Ces écoles fournissaient une formation dans les compétences pratiques, telles que l'arithmétique, le travail du bois et la cuisine.
- (5) Les autorités éducatives locales avaient alors la responsabilité administrative des écoles et des procédures de sélection.
- (6) Les écoles spécialisées (*specialist schools*) se concentrent sur un domaine de savoir (même si elles doivent également offrir le curriculum national). Cette politique peut être considérée comme une tentative visant à diversifier l'offre du marché de l'éducation. Toutes les écoles publiques secondaires en Angleterre peuvent faire une demande de classement comme école spécialisée dans l'une des dix spécialités concernées : les arts, l'entreprise, l'ingé-

nerie, les sciences humaines, les langues, les mathématiques et l'informatique, la musique, les sciences, les sports et la technologie. Aujourd'hui, la grande majorité des écoles (près de 90 %) ont ce statut d'école spécialisée.

- (7) Cette politique rappelle des réformes mises en œuvre par le régime social-démocrate du Old Labour et vise à réduire les inégalités éducatives par la promotion et le financement de dispositifs et programmes ciblés. Certains de ces programmes et dispositifs sont destinés particulièrement aux élèves « doués et talentueux » (*gifted and talented pupils*).
- (8) Dans les élections locales de mai 2008, le parti conservateur a progressé de manière importante. En mars 2009, la plupart des sondages d'opinion ont indiqué que les conservateurs avaient une nette avance sur le New Labour, obtenant généralement plus de 40 % des intentions de vote, contre 30 % dans les élections précédentes.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN M., BENN C. *et al.* (1999). *Business, business, business: New Labour's agenda for education*. Londres : Tufnell Press.
- BALL S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: a case-study of secondary schooling*. Cambridge : Cambridge university Press.
- BALL S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres : Routledge.
- BERGER P. (1987). *The Capitalist revolution*. Aldershot : Wildwood House.
- BERNSTEIN B. (1977). *Class, codes and control* (vol. 3). Londres : Routledge.
- BERNSTEIN B. (2001). « Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents ». *International journal of social research methodology*, vol. 4, n° 1, p. 21-33.
- BLAIR T. (1998). *The Third way: A new politics for a new century*. Londres : Fabian Society.
- BLAIR T. (1999). Discours du 14 janvier, IPPR.
- CALLINICOS A. (2001). *Against third way: An anti-capitalist critique*. Cambridge : Polity Press.
- CROOK S., POWER S. & WHITTY G. (2000). *The Grammar school question: Review of research on comprehensive and selective education*. Londres : Institute of education.
- DUNLEAVY P. (1980). « The political implications of sectoral cleavages and the growth of state employment, part 2: Cleavage structures and political alignment ». *Political studies*, n° 28, p. 527-49.
- EDWARDS T., FITZ J. & WHITTY G. (1989). *The State and private education: An evaluation of the assisted places scheme*. Basingstoke : Falmer Press.
- EHRENREICH B. (1990). *Fear of falling : The inner life of the middle class*. New York : Harper Perennial.
- EVANS E. J. (1997). *Thatcher and thatcherism*. Londres : Routledge.
- FLOUDD J. (1957). *Social class and educational opportunity*. Londres : Greenwood.
- FORD J. (1969). *Social class and the comprehensive school*. Londres : Routledge.
- GEWIRTZ S., BALL S. J. & BOWE R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham : Open University Press.
- GIDDENS A. (1998). *The Third way : The renewal of social democracy*. Cambridge : Polity Press.
- HALL S. (1998). « The great moving nowhere show ». *Marxism today*, p. 9-14.
- HALL S. & JACQUES M. (1983). *The Politics of Thatcherism*. Londres : Lawrence, Wishart and May.
- HALSEY A. H. (1972). *Educational priority: EPA problems and policies, vol. 1*. Londres : Her Majesty's stationery office.
- HALSEY A. H., HEALTH A. F. & RIDGE J. M. (1980). *Origins and destinations: family, class, and education in modern Britain*. Oxford : Clarendon Press.
- HATCHER R. (2001). « Getting down to the business: schooling in the globalised economy ». *Education and social justice*, vol. 3, n° 2, p. 45-59.
- JONES K. (2003). *Education in Britain: 1944 to the present*. Cambridge : Polity Press.
- KAVANAGH D. (1987). *Thatcherism and British politics: The end of consensus?* Oxford : Oxford University Press.
- LAWTON D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. Londres : Routledge.
- LUCEY H. & REAY D. (2002). « Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition ». *Journal of educational policy*, vol. 17, n° 3, p. 321-336.
- MUSGROVE F. (1979). *School and the social order*. Londres : Wiley.
- PERKIN H. (1989). *The rise of professional society: England since 1880*. Londres : Routledge.
- POWER S. & WHITTY G. (1999). « First, second or third way? An analysis of New Labour's education policy ». *Journal of education policy*, vol. 14, n° 5, p. 535-546.
- POWER S., REES G. & TAYLOR C. (2005). « New Labour and educational disadvantage: the limits of area-based initiatives. *Review of education*, vol. 3, n° 2, p. 101-116.

- POWER S., WHITTY G. & EDWARDS T. (2006). « Success sustained? A follow-up study of the "destined for success" cohort ». *Research papers in education*, vol. 21, n° 3, p. 235-253.
- POWER S., EDWARDS T., WHITTY G. & WIGFALL V. (2003). *Education and the middle class*. Buckingham : Open University Press.
- POWER S., WHITTY G., EDWARDS T. & WIGFALL V. (1998). « Schools, families and academically able students: contrasting modes of involvement in secondary education ». *British journal of sociology of education*, vol. 19, n° 2, p. 157.
- SWIFT D. (1965). « Meritocratic and social class selection at age 11 ». *Educational research*, vol. 8, n° 1.
- WHITTY G., EDWARDS T. & GEWIRTZ S. (1993). *Specialisation and choice in urban education: The city technology college initiative*. Londres : Routledge.
- WHITTY G., POWER S. & HALPIN D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market*. Buckingham : Open University Press.
- WILSON A. N. (1999). « Son of Thatcher hails a land fit for spivs in Mondeos ». *The Independent*, 17 janvier.
- WORSTHORNE P. (1993). *Tricks of memory: An autobiography*. Londres : Weidenfeld & Nicolson.

Annexe. – Méthodologie employée

Les données et interprétations présentées ici proviennent de trois étapes d'un travail de suivi longitudinal d'une cohorte. Toutes les recherches ont été financées par l'*Economic and social research council*. Quelques enseignements de l'enquête longitudinale, le taux de réponse et des précisions sur les méthodes de recherche sont fournis ici-même.

Le premier projet (1981-1984)

La cohorte comprenait plus de 600 garçons et filles récemment entrés à l'école secondaire. Ils fréquentaient alors 18 écoles (9 publiques et 9 privées) dans les différentes régions de l'Angleterre. Ils étaient considérés comme ayant de bonnes « capacités académiques ». L'identification des aptitudes scolaires était fondée sur un certain nombre de critères. La réussite aux examens d'entrée dans le secondaire a été considérée comme une indication de la capacité académique pour les élèves scolarisés dans des écoles sélectives (privées ou publiques). Pour les élèves scolarisés dans des *comprehensive schools*, la capacité académique a été identifiée par leurs enseignants. Ceux-ci ont indiqué les élèves capables de gagner une place dans une école sélective.

Type de données recueillies : entretiens avec les élèves sur leurs amitiés, la famille et leurs aspirations. Entretiens avec la moitié de leurs parents sur le choix de l'école. Les résultats sont rapportés dans Edwards *et al.* (1989).

Le deuxième projet (1994-1998)

Les 347 individus de la cohorte avaient environ 25 ans.

Type de données recueillies : long questionnaire sur leur éducation, leur emploi et leur représentation de l'avenir. Des entretiens en profondeur avec 50 % de la cohorte sur leurs expériences pédagogiques et professionnelles, leurs orientations politiques et leurs aspirations.

Taux de réponse : 60 % (347 individus à partir de la cohorte de départ de 584 élèves). Les résultats sont rapportés dans Power *et al.* (2003).

Le troisième projet (2004-2005)

Les 292 membres de la cohorte interrogés lors de cette troisième phase avaient environ 35 ans.

Type de données recueillies : questionnaire sur leur parcours professionnel, leur situation familiale et leurs aspirations pour eux-mêmes et leurs enfants.

Taux de réponse : Les différents taux de réponse étaient de 66 % (230/347) pour les individus ayant été réinterrogés lors de la deuxième étape, et de 26 % (62/237) pour les individus de la cohorte initiale qui ne l'avaient pas été. Les résultats sont rapportés dans Power *et al.* (2006).