Vers une logique de certification scolaire ?

La formation des héritiers au Portugal

Toward an Academic Certification System? Training Heirs in Portugal

Hacia una lógica de certificación escolar. Formación de los herederos en Portugal

Maria Manuel Vieira

Traducteur : André Kara

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1276>

DOI : 10.4000/ries.1276

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2005

Pagination : 79-91

ISBN : 978-2-85420-564-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Maria Manuel Vieira, « Vers une logique de certification scolaire ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 39 | septembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1276> ; DOI : 10.4000/ries.1276

Vers une logique de certification scolaire ? *

La formation des héritiers au Portugal

Maria Manuel Vieira

LA GRANDE BOURGEOISIE, UNE CLASSE SOCIALE PEU ÉTUDIÉE

Objet discret, marginal, rarement en évidence, l'étude de la classe sociale dominante n'a pas rencontré une grande popularité auprès de la jeune sociologie portugaise qui, du fait de sa brève existence institutionnelle, a privilégié l'étude d'autres classes. Dans une remarquable convergence entre les conditions sociales de la production scientifique et les conditions théoriques de la production sociologique, les jeunes chercheurs portugais ont été séduits par les acteurs collectifs impliqués dans les transformations structurelles successives de la société portugaise : la classe ouvrière dans un premier temps et plus récemment la classe moyenne urbaine.

En ce qui concerne la grande bourgeoisie économique – propriétaires fonciers, industriels, entrepreneurs et financiers –, son invisibilité sociologique a d'ailleurs coïncidé avec, littéralement, son absence de l'espace national, au moins jusqu'au milieu des années quatre-vingts. En effet, la révolution politique du 25 avril 1974 a déclenché un ensemble inévitable de combats sociaux qui ont culminé avec la réforme agraire et ont eu pour résultat l'occupation et la nationalisation d'un cinquième de la surface agricole du pays, la nationalisation de la majorité des entreprises appartenant aux grands groupes économiques, de la totalité des banques jusqu'aux assurances, en passant par les transports, les ciments, la sidérurgie, les celluloses, les tabacs et les industries alimentaires.

Dans ce contexte, la grande bourgeoisie foncière lisboète et du sud du pays, principale détentrice de ce type d'activités économiques, a été évidemment la plus touchée. La fuite en masse vers l'étranger (Brésil, France, Angleterre et Suisse) de nombre de ses représentants, en 1975, a déterminé sa quasi-absence de la scène publique portugaise pendant presque une décennie, jusqu'aux timides essais de restitution des terres et de privatisation des entreprises nationalisées dans un premier temps, jusqu'à l'intégration du pays dans l'espace économique européen¹.

* Article traduit par André Kara.

1. L'adhésion du Portugal à la Communauté économique européenne date du 1^{er} janvier 1986.

Cette brusque rupture opérée dans les relations sociales et dans les moyens de production – sans équivalent pour la grande bourgeoisie du nord du pays épargnée par la vague des nationalisations – a eu des répercussions profondes dans la grande bourgeoisie lisboète et a entraîné de nombreuses restructurations en son sein. Comme il fallait s'y attendre, les pratiques éducatives de ses enfants ont également connu des changements importants. En ce sens, l'étude de ce groupe socialement et localement défini présente un intérêt notable.

L'étude de la scolarisation des enfants de la grande bourgeoisie n'a pas beaucoup retenu l'attention des chercheurs portugais. Encore une fois, la connaissance sociologique avait défini d'autres priorités. Les inégalités scolaires, les effets de l'éducation de masse, l'échec scolaire et plus récemment la gestion scolaire du multiculturalisme ont constitué ses objets de choix. Avec eux, le regard sociologique tend à se pencher vers d'autres publics étudiants.

Confondus dans l'ensemble plus vaste des étudiants issus de familles possédant un capital culturel élevé – dont font partie, de la façon la plus expressive, les enfants de la nouvelle petite bourgeoisie – et contrastant sur le plan scolaire avec d'autres groupes étudiants, les « héritiers »² et leur formation ont finalement été l'objet d'une connaissance plus déductive qu'effective. Pour ce qui est des processus de scolarisation de ce groupe, des tendances structurales fortes émergent, aussi bien au travers des choix théoriques et conceptuels que des choix techniques : trajectoires scolaires longues, dans des filières « nobles », et plus grand succès scolaire.

Pourtant, un petit nombre d'études qui portent sur les processus de scolarisation englobant des héritiers et qui adoptent une échelle sensiblement plus réduite (Vieira, 1993 ; Vieira, 2003), permettent de dévoiler, dans la formation des enfants de la grande bourgeoisie, une diversité inattendue et invisible à un regard plus large.

Dans cette étude, nous préférons le concept de « grande bourgeoisie » à celui d'« élite » parce qu'il est sociologiquement associé aux théories de Mosca (1989) et Pareto (1991), où la primauté donnée à la sphère politique sur la sphère économique associe prioritairement le concept au domaine de la classe politique et du pouvoir.

Nous utilisons l'expression « grande bourgeoisie » pour désigner le groupe social dans lequel s'incarne l'association d'une situation de classe donnée – une position économique privilégiée caractérisée par la détention de la propriété et par une relation avec le marché – avec une situation de « statut » (Weber, 1984), et dans ce cas une évaluation sociale positive associée à un certain style de vie. Si l'on reprend les termes de Bourdieu, c'est un groupe

2. Le terme est ici utilisé dans son acception globale et non dans son acception plus restrictivement culturelle adoptée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) dans *Les héritiers – les étudiants et la culture*, Paris : Minuit.

social qui détient un capital composite, bien au-delà de la simple possession d'un volume considérable de capital économique. Distincte des « nouveaux venus », la « grande bourgeoisie » dont il est question ici englobe tous ceux qui appartiennent avec ancienneté à la classe dominante. Pour une définition plus objective de cette notion d'« ancienneté », l'ensemble des études menées sur ce thème considère de façon unanime que trois générations sont au moins nécessaires (Le Wita, 1988; Lima, 2003; Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989; Scott, 1982), ce qui lui confère une épaisseur temporelle, lui octroie une mémoire sociale et lui permet la constitution d'un réseau dense de relations sociales dans cet espace.

De la lecture des études consacrées à la grande bourgeoisie et à la formation de ses enfants dans le monde occidental³, on retire souvent la sensation d'un degré élevé de saturation et de redondance de l'information présentée. Presque toutes révèlent des pratiques semblables, des styles de vie communs, des modèles de formation identiques, indépendamment de l'espace national considéré.

L'ancienneté dans l'appartenance, dimension constitutive de ce groupe, semble « aplanir » (Goblot, 1969) ce paysage social et abolir toute trace véritablement significative de diversité. D'un autre côté, son identité sociale, forgée dans une culture humaniste universelle souvent complétée par des relations et des contacts internationaux, semble la projeter bien au-delà de son espace d'origine et la fondre dans l'ensemble plus vaste de ses pairs internationaux. Ces deux attributs semblent ainsi expliquer les similitudes flagrantes qu'on rencontre dans cette classe, quelle que soit la version nationale considérée, ce qui contraste avec les différences relatives et les caractéristiques relevées dans les autres classes sociales, quand on les compare d'un pays à l'autre.

Pourtant, cette redondance, même si elle correspond objectivement à des dimensions structurantes de ce groupe social, est peut-être renforcée par les méthodes de recherche elles-mêmes. D'une part, dans le choix des individus sur lesquels porte la recherche. Le choix de ces « membres représentatifs », souvent identifiés publiquement en fonction de la hauteur de leur niveau social, peut fausser l'étude dans la mesure où on prend une partie (les « meilleurs » du groupe) pour le tout. Dans l'ombre, et à l'insu du chercheur, restent les autres membres, qui ne correspondent pas à l'idéal-type. D'autre part, le scientifique, qui appartient rarement à ce groupe social et qui, dans cette mesure, est subtilement maintenu à distance par l'objet qu'il étudie, tend à être facilement séduit par le grand récit familial produit par ses interlocuteurs. Le prestige de ceux qui se jugent représentants se fonde sur un subtil processus de manipulation de l'identité collective, exprimé dans un registre discursif qui omet des pratiques dissonantes ou des fragilités et peut faire écran de façon efficace. Le caractère

3. Outre les études déjà citées, voir aussi Pinçon et Pinçon-Charlot (2002) et Leon (1982).

épique du récit contrastera, éventuellement, avec les pratiques sociales effectives et précisément celles qui nous occupent ici, les processus de formation des héritiers.

Un regard plus attentif sur ces processus, du point de vue synchronique aussi bien que diachronique, permet d'identifier des traits de forte complémentarité et de différenciation, tout comme des éléments de dissonance interne et quelques rapprochements par rapport aux autres classes sociales.

En ce qui concerne la dimension scolaire de la formation des héritiers au Portugal, nous essaierons de montrer qu'elle s'appuie aujourd'hui sur une subordination incomparablement plus forte que par le passé à l'ordre scolaire et à ses critères, ce qui laisse présager d'un rapprochement partiel – ou d'une distinction moins forte – avec les pratiques scolaires d'autres groupes sociaux voisins.

Nous nous appuyerons essentiellement sur une étude sur les processus de formation des descendants de la grande bourgeoisie lisboète (Vieira, 2003) qui, au travers d'entretiens semi-directifs réalisés avec 45 membres⁴ nés entre 1920 et 1955 et issus de ces familles, recouvre une large période depuis leur enfance et la formation reçue jusqu'aux modalités d'éducation qu'ils ont retenues pour leurs propres enfants.

DE LA DISTANCE VIS-À-VIS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC...

Jusqu'aux années soixante, la société portugaise, fortement rurale, présentait des formes persistantes d'une domination de type traditionnel. En l'absence d'une véritable classe moyenne urbaine consolidée et étayée par des critères de type légal et rationnel, les relations sociales en vigueur restaient encore fortement marquées par le poids de l'ancestralité.

Associé à cette situation, le système d'enseignement rencontrait d'innombrables difficultés pour s'implanter et se généraliser. Ce n'est qu'au milieu des années cinquante que l'on voit une majorité d'enfants d'âge scolaire effectuer véritablement les quatre années de la scolarité obligatoire. Cependant, l'analphabétisme touchait 40 % de la population, ce qui révèle la distance qui séparait encore l'ensemble des familles portugaises de l'école.

Dans ce contexte, la durée des trajectoires scolaires de la grande bourgeoisie contrastait fortement avec le panorama éducatif de l'ensemble de la population. Globalement, et au moins à partir des années trente, les trajectoires

4. L'objectif large de cette étude était de connaître les pratiques éducatives aussi bien du groupe « héritier » que du groupe « nouveau venu ». Pour les besoins de cet article, nous n'avons retenu du corpus de 66 entretiens semi-directifs que ceux qui se rapportaient au premier groupe. Pour éviter les risques éventuels d'une distorsion due aux choix des « meilleurs », le dépouillement de données détaillées relatives à une nombreuse descendance s'est révélé particulièrement fructueux.

scolaires dans ce groupe social se terminaient dans l'enseignement secondaire pour les filles et dans l'enseignement supérieur pour les garçons. Avec une scolarité notablement durable par rapport aux autres groupes sociaux, et menée dans des filières et des espaces socialement préservés, cette longévité scolaire augmente l'importance socialisatrice du « groupe de pairs » et nourrit une intense sociabilité juvénile. Déjà suffisamment remarquable en soi, cette longévité scolaire était encore renforcée par des modalités spécifiques de formation se poursuivant indépendamment et parallèlement au système public d'enseignement, et qui étaient la marque indiscutable d'une différence éducative avec n'importe quel autre groupe social.

Le premier signe distinctif de formation scolaire consistait dans le refus absolu de l'enseignement public primaire. Que l'on soit fille ou garçon, les premiers apprentissages avaient invariablement lieu dans le privé, que ce soit dans des établissements réputés de qualité et déjà disponibles à l'époque dans la ville de Lisbonne ou à domicile, avec des précepteurs (choix apparemment fréquent lorsque l'enfant ne vivait pas en ville). Les apprentissages fondamentaux se déroulaient dans des espaces totalement préservés où les jeunes héritiers se retrouvaient véritablement « entre eux ». En effet, aucune des quarante-cinq personnes interrogées n'a fréquenté une école publique pendant tout le cycle primaire⁵.

La deuxième différence se situe dans le fait que les études dans l'enseignement secondaire se poursuivaient obligatoirement au lycée. Le choix précoce d'une spécialisation professionnelle semblait totalement hors de question. Les composantes scientifiques et humanistes des savoirs dispensés au lycée, affranchies de toute application pratique et donc entièrement « désintéressées », retenaient la préférence absolue de ces familles. Sur ce point également, la totalité des quarante-cinq personnes interrogées a suivi la voie du lycée.

Une troisième différence était la place privilégiée attribuée à l'apprentissage des langues étrangères considérées comme un atout important dans la formation générale des enfants de la grande bourgeoisie. Il s'agit ici non plus de différences de trajectoire scolaire mais de différence par rapport aux contenus proposés dans les programmes scolaires officiels. Même s'il ne concerne pas la totalité des personnes interrogées, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère avec des professeurs de nationalité française, anglaise ou allemande ou la fréquentation de collèges de langue étrangère qui existaient déjà à l'époque dans la capitale, apparaissent comme une spécificité éducative structurante dans nombre de familles. Elles anticipaient ainsi le contact avec ce savoir avant qu'il ne devienne effectivement obligatoire à l'école.

5. Jusqu'à la fin des années soixante, la scolarité obligatoire se limitait aux quatre années de l'enseignement primaire. Après quoi l'élève pouvait choisir soit une filière technico-professionnelle soit la voie du lycée, considérée comme plus « noble » parce qu'elle seule permettait d'accéder à l'université.

Pourtant, pour la période considérée, cette apparente homogénéité structurante dans la formation des descendants dans ces familles, cache des variations internes relativement fortes.

Conformément aux valeurs sociales et morales du modèle hégémonique portugais de l'époque basé sur des pratiques profondément catholiques et sur la valorisation extrême d'un idéal familial traditionnel, les différences dans l'éducation des deux sexes étaient bien plus accentuées qu'on ne pourrait le croire au premier abord. Dès le départ, l'interdiction de la mixité dans tout l'enseignement primaire et secondaire – jusqu'à la révolution – exigeait des choix scolaires distincts pour les frères et les sœurs, et s'inspirait d'une représentation différente du futur destin social des hommes et des femmes.

Dans le cas des garçons, leur formation se trouvait davantage subordonnée au destin d'héritier économique, de professionnel reconnu et de chef de famille. Après les premières années d'enseignement privé venait, pour la majorité d'entre eux, le passage presque obligatoire par l'un des grands lycées publics pour garçons de la capitale, considérés comme garants d'une bonne préparation scientifique à l'entrée dans l'enseignement supérieur public, le seul disponible alors. C'était l'épilogue souhaité, de préférence dans les formations de droit, agronomie, ingénierie et économie. Ces formations, plus en accord avec les métiers envisagés – administration des entreprises, administration publique ou profession libérale – étaient choisies au détriment de filières considérées comme exagérément scientifiques ou littéraires – sciences et lettres.

On en conclut que les études constituaient une dimension incontournable de la formation des garçons pour leur rôle social à venir, même si elles étaient loin d'en être la seule composante. Relativement dépendantes du pouvoir de promotion de l'école, les familles semblaient mettre une pression accrue sur les études de leurs enfants, dans la mesure où le succès scolaire, même minime, se révélait être la seule voie d'accès à l'université. L'excellence académique et de brillantes capacités intellectuelles, apanage des « héritiers » culturels de Bourdieu et Passeron, semblent pourtant ne pas constituer le modèle scolaire de nos héritiers : un certain désintérêt face à l'« excès » scolaire, visible dans la médiocrité des résultats et jusque dans un éventuel insuccès scolaire (par manque d'étude ou désobéissance à l'ordre scolaire), constitue la preuve sans appel que, pour eux, il existe une vie au-delà de l'école. Pourtant, les insuccès étaient objet de diagnostic et de remédiation (la formule la plus répandue étant de changer d'établissement), ce qui ne garantissait pas nécessairement la résolution du problème. Pour les plus récalcitrants, compte tenu de la trajectoire scolaire masculine type, survenait l'« abandon scolaire précoce ».

Dans le cas des filles, leur formation était clairement dissociée d'un destin professionnel et visait d'abord à les préparer à leur rôle de « gestionnaire familiale » (Lima, 2003). Ce rôle, fortement valorisé dans ce groupe social, suppose la maîtrise de compétences qui dépassent la simple condition de

« femme au foyer » et qui « définissent ce qu'est « être une Dame « (...): [des femmes] qui réussissent à former des familles parfaites, qui sont cultivées, sympathiques et de bonnes hôtes » (Lima, 2003: 231).

De telles exigences expliquent les trajectoires scolaires les plus souvent suivies. Plus que les garçons, elles fréquentent les collèges de langue étrangère dans la capitale – deux des personnes interrogées sont même passées par des *finishing schools* en Angleterre et en Suisse pour conclure leur scolarité. Beaucoup plus que les garçons, elles fréquentent des collèges de filles catholiques pendant tout ou partie de leur scolarité. Bien moins que les garçons, elles font une incursion, à la fin de l'enseignement secondaire, dans un lycée public féminin de la capitale. Maîtrise des langues étrangères et consolidation de la culture générale pour tenir sa place dans le monde et superviser la formation des enfants d'une part, acquisition d'une « bonne éducation » qui dépasse la simple instruction, qui vise la formation morale, religieuse et la domestication des corps d'autre part, tels semblent être les ingrédients de la formation globale que ces familles veulent donner à leurs filles.

Libres de toute pression professionnalisante, les filles semblent jouir d'une plus grande liberté dans le choix de leurs études selon leurs motivations personnelles, sans que cela déclenche pour autant un drame familial.

Bien que la fréquentation de l'université ne soit pas spécialement recherchée – et apparemment leurs propres amies et futurs conjoints les y incitent moins que leurs parents – quelques-unes de celles que nous avons interrogées n'ont pas cédé aux pressions et ont mené cette expérience. Malgré quelques exceptions déviantes, la trajectoire type semble bien être l'enseignement secondaire et/ou un complément dans un cours professionnalisant dans des écoles privées réputées, avec pour objectif l'application domestique et gratuite des compétences obtenues.

Le déroulement de la carrière scolaire au féminin, libéré de toute échéance et du poids d'une concurrence menaçante, réalisé dans des espaces préservés et entre pairs, apparaît sur le plan académique comme « tranquille ». Ce qui ne signifie pas calme quant aux disciplines. En réalité, si l'apprentissage du « contrôle de soi » et des « bonnes manières » (Le Wita, 1988; Mension-Rigau, 1990; Vieira, 1993) a été une des dimensions constitutives de la formation bourgeoise et l'objet d'une surveillance particulière dans le cadre des collèges catholiques pour filles fréquentés par beaucoup d'entre elles, il est certain que son contraire – l'indiscipline et les mauvais comportements – semble avoir été pratique courante.

Se présentant presque comme une vraie « contre-culture scolaire » et rappelant curieusement la subversion d'ordre scolaire étudiée par Paul Willis (1977) chez les élèves de la classe ouvrière, le rejet des règles a constitué, pour beaucoup, un véritable divertissement. La « rebelle » semble avoir une position remarquable parmi ses compagnes, par le désintérêt et la supériorité dont elle fait preuve face à l'école et à ses représentants directs, les enseignantes.

... JUSQU'À LA SUBORDINATION ACCUE À L'ORDRE SCOLAIRE

Les transformations rapides et profondes survenues au cours des trente dernières années dans la société portugaise et dans la grande bourgeoisie lisboète ont eu des conséquences importantes sur la formation de ses héritiers.

La construction d'un ordre politique et social démocratique, l'accélération de l'urbanisation et de la tertiarisation, l'internationalisation de l'économie et des échanges commerciaux, une mobilité sociale accrue favorable à un accroissement notable de la classe moyenne, ont été au Portugal quelques-unes des caractéristiques de la consolidation d'une modernité tardive.

L'accès à une scolarité longue a justement constitué l'un des vecteurs d'une démocratisation revendiquée. Partie d'une base relativement limitée, la généralisation effective de l'éducation pour tous, et jusqu'aux niveaux les plus élevés⁶, a explosé dans les dernières décennies : de 1970 à 2001, le nombre d'élèves fréquentant les six dernières années de scolarité non supérieure a été multiplié par trois et le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur multiplié par dix (INE, 2004 : 38).

La concurrence pour accéder aux niveaux les plus élevés du système scolaire est devenue par conséquent bien plus sévère. La pression de la demande exercée sur les filières d'enseignement supérieur a conduit à imposer des mécanismes de *numerus clausus* pour tous les candidats et a changé sensiblement les règles du jeu scolaire. Pour accéder à l'université, il ne suffit déjà plus de sortir du secondaire avec succès. Il faut maintenant remplir un ensemble de critères académiques qui composent une note finale de candidature avec laquelle l'étudiant concourt pour les places disponibles dans la filière souhaitée.

Le retour, après la révolution, d'un long séjour à l'étranger de quelques-uns des membres de la grande bourgeoisie lisboète a importé aussi une expérience d'internationalisation effective, dont les marques persisteront. La formation de leurs enfants en bénéficiera. Mais ceux qui sont restés au Portugal ont vu également leurs projets soudainement altérés et ont mis en place des processus de reconversion et d'adaptation aux nouvelles conditions sociales. La structuration du processus de formation de leurs enfants en a été elle aussi affectée.

Vingt ans après la révolution démocratique, certains des éléments constitutifs du processus scolaire des héritiers persistent dans ce groupe social⁷. Comme autrefois, leur formation scolaire continue à exclure au départ la fréquentation de l'enseignement primaire public. Les premiers apprentissages

6. Actuellement, la scolarité obligatoire s'étend sur neuf années d'études (« enseignement de base »). Le passage à douze années de scolarité (avec les trois années de l'« enseignement secondaire ») est en préparation.

7. Pour le décompte des processus de scolarisation les plus récents, nous travaillons sur les enfants des personnes nées dans les années cinquante, soit 27 garçons et 14 filles.

fondamentaux ont lieu dans quelques collèges privés de la capitale et d'Estoril-Cascais (ancien lieu de villégiature et nouvelle zone de résidence permanente de la grande bourgeoisie de la capitale). Leur qualité scolaire mais aussi éducative est garantie dans des espaces relativement préservés où les jeunes héritiers se retrouvent entre eux. La généralisation de la mixité scolaire après 1974, à laquelle ont échappé les collèges catholiques, a par ailleurs renforcé les liens quotidiens entre garçons et filles de ce groupe social.

Une autre dimension structurante de la formation scolaire de ces héritiers reste l'apprentissage précoce de langues étrangères comme marque indissociable de leur cosmopolitisme. Dans ce cas pourtant, « le déclin des formes privées de la vie quotidienne » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1989 : 62 ; Mension-Rigau, 1990 : 99), commencé dès les années soixante pour ce qui est de la présence de professeurs étrangers à la maison, a entraîné leur absence totale dans le processus de formation des plus jeunes, dans les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix.

Même si cela ne concerne pas la totalité des enfants des personnes interrogées, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère passe par la fréquentation d'un des collèges privés disponibles (lycée français, St Julian School, école allemande, école anglaise de Cascais, école américaine) : leur curriculum international facilite, en cas de mobilité géographique de la famille, l'équivalence automatique des savoirs acquis dans d'autres espaces nationaux. L'expérience d'émigration temporaire de quelques familles joue même en faveur de cette composante. La méfiance relative face aux expériences pédagogiques que l'enseignement public connaît depuis ces dernières années, le sentiment d'une « baisse » de qualité de l'enseignement, entraînent, pour beaucoup de ceux qui sont restés, le choix « inévitable » de l'enseignement privé.

On retrouve finalement inchangée, chez les enfants de ce groupe social, une longévité scolaire passant par la voie appelée « générale » de l'enseignement secondaire (jamais dans le technico-professionnel), et culminant dans l'enseignement supérieur.

Néanmoins, les changements profonds survenus dans la société portugaise, que ce soit en termes de recomposition de la structure sociale ou d'universalisation de l'accès à une scolarité longue, ont modifié sensiblement les traits spécifiques de ce qui était autrefois le processus de formation des héritiers de la grande bourgeoisie.

La généralisation, dans les classes moyennes, de trajectoires scolaires longues, équivalentes à celles traditionnellement suivies dans ce groupe social⁸,

8. Elles comprennent aujourd'hui, et toujours plus, des éléments d'internationalisation des études et des contacts sociaux, à travers des programmes européens d'échanges universitaires, la fréquentation de cours de langue à l'étranger, la participation à des foires internationales, des voyages inter-rail et équivalents, autrefois marques exclusives du cosmopolitisme de la grande bourgeoisie.

réduit beaucoup le contraste éducatif avec ce qui était autrefois l'apanage de la grande bourgeoisie. En même temps, la concurrence menée par d'autres classes sociales pour l'accès aux échelons les plus recherchés d'un système scolaire qui s'appuie aujourd'hui sur des critères de mérite plus exigeants fait certainement naître de nouveaux problèmes et de nouvelles pratiques éducatives jamais envisagées auparavant. À quoi s'ajoute le fait que les transformations du modèle économique productif, dans le sens d'une modernisation et d'une internationalisation, ont élargi les critères de rationalité productive et de gestion et renforcent l'importance technique – et légitimante – du système scolaire.

Dans ce paysage de démocratisation scolaire, les arguments en faveur de la qualité de l'enseignement émergent encore plus fortement que par le passé dans ces familles, comme justification de leur choix « inévitable » pour l'enseignement privé. La qualité ferait défaut dans l'enseignement de base public, trop laxiste, marqué par l'absentéisme de ses enseignants et par l'impréparation de ses élèves. Des atouts supplémentaires qui n'ont rien de particulièrement académique transparaissent cependant dans les entretiens : la qualité de l'« environnement » social de ces collèges privés et la possibilité de l'élargissement du capital social ainsi offerte aux enfants. Il s'agit en réalité des conditions qui permettent au système du *old-boy network*, selon l'appellation de la sociologie britannique (Scott, 1982 : 169), de perdurer.

Il semble que l'on trouve ici, à égalité avec la généralisation de la mixité scolaire, l'une des raisons à l'origine d'un rapprochement, accentué ces dernières années, entre les circuits de formation pour garçons et pour filles (Vieira, 2003 ; Lima, 2003). Apparemment au nom d'une meilleure qualité de l'enseignement, dans un contexte de massification scolaire, les deux sexes restent dans des collèges privés jusqu'à la fin de l'enseignement de base (neuvième année d'études). Après seulement, certains (filles et garçons) vont fréquenter quelques écoles secondaires publiques sélectionnées (anciens lycées).

Quant à l'avenir professionnel des filles, même si les attentes pèsent moins sur elles dans la poursuite de leurs études, accéder à l'enseignement supérieur paraît un projet scolaire bien plus naturel aujourd'hui qu'il ne l'a été. Une diversification plus importante des cours supérieurs (à laquelle n'est pas étrangère la promotion des anciens cours moyens en vogue dans ce groupe social au statut d'enseignement supérieur) impose aux filles des conditions d'accès et de candidature identiques à celles exigées des garçons. En d'autres termes, les critères de mérite scolaire imposés à tous les candidats à l'enseignement supérieur ont été élargis à toutes les filles.

En ce qui concerne le projet scolaire masculin, la conscience maintenant précoce de la concurrence scolaire menée par les autres classes semble justifier les soins plus attentifs dont on entoure le déroulement de la trajectoire scolaire de chacun des enfants et déterminer une mobilisation familiale plus énergique pour son succès, condition indispensable pour un accès à l'enseigne-

ment supérieur plus que jamais obligatoire. Ce n'est pas seulement parce que la concurrence menaçante de la classe moyenne y oblige, mais aussi parce que, dans la nouvelle ère de l'économie de marché, la préparation académique constitue un élément de légitimité pour l'activité professionnelle.

Un investissement scolaire choisi, le renforcement d'une relation instrumentale et utilitariste avec l'école, le recours à des mesures de remédiation palliative (changement d'école, leçons particulières, recours à des professionnels de l'enfance et de l'adolescence (Singly, 2000) lorsque c'est nécessaire) semblent être les instruments mobilisés aujourd'hui pour l'obtention d'un diplôme supérieur. L'exclusion scolaire de l'accès aux cours les plus recherchés dans les filières de l'ingénierie et de la gestion peut entraîner, comme alternative, la fréquentation, soit de cours associés à des diplômes « modernes » à l'appellation ambiguë et moins exigeants sur le plan scolaire, soit de cours identiques dans les nouvelles « écoles refuges » du nouvel enseignement supérieur privé ou encore étranger.

Le résultat de ce long investissement scolaire n'est cependant pas garanti. Manquer ce but peut avoir aujourd'hui des conséquences bien plus dramatiques que par le passé. Cela peut contribuer à abaisser la valeur sociale de la famille, en la marquant du stigmate de l'échec scolaire. Cela peut aussi, dans certains cas, aller jusqu'à compromettre la transmission complète de l'héritage.

Ainsi, bien que les familles de la grande bourgeoisie lisboète disposent de ressources économiques, culturelles et informationnelles qui leur garantissent un plus grand choix – ou une plus grande autonomie – pour offrir à leurs descendants une scolarité longue et couronnée de succès, il semble bien que la grande indépendance jadis affichée vis-à-vis de l'ordre scolaire public connaisse aujourd'hui de réelles limites. L'institutionnalisation de la formation scolaire a été intégrée par ce groupe social aussi et la subordination au mérite scolaire, dans un contexte de concurrence accrue, est devenue incontournable. Ainsi, malgré une distance et une indifférence feintes face aux contraintes imposées par l'univers scolaire, la vérité est que la dépendance vis-à-vis de l'ordre scolaire n'aura jamais été aussi avérée.

D'autre part, l'universalisation scolaire et l'obligation dans laquelle se trouvent aujourd'hui ces familles d'obtenir un « capital scolaire » pose une question essentielle : celle de la pertinence mais encore des limites actuelles de la subordination systématique de l'individu au collectif, caractéristique identitaire que d'aucuns attribuent depuis longtemps à ce groupe social.

Ici justement, dans ce groupe social, la loi scolaire s'impose : la « fonction de validation de chacun des descendants est retirée à la famille pour être

rendue à une institution extérieure, l'École » (Singly, 1977 : 46). Il reste à ces familles, dépossédées du monopole de transmission patrimoniale, à se mobiliser pour le succès scolaire de chaque descendant – objectif garanti seulement par l'adhésion et le travail individuel de celui-ci. Jusqu'à quel point alors la prééminence scolaire rencontrée dans la formation des enfants de la grande bourgeoisie, n'implique-t-elle pas aussi l'irruption de processus d'individualisation dans cet espace social, selon le principe de subjectivation (Dubet et Martuccelli, 1996) qui façonne l'expérience quotidienne de l'école ?

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT C. (1999) : Préface. In M. Ferrand, F. Imbert e C. Marry. *L'excellence scolaire : une affaire de famille*. Paris : L'Harmattan.

DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996) : *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

GOBLOT E. (1967, éd. originale 1925) : *La barrière et le niveau*. Paris : PUF.

Ine (2004). *30 anos de 25 de Abril. Um retrato estatístico*. Lisboa : Instituto Nacional de Estatística.

LE WITA B. (1988) : *Ni vue ni connue – Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris : Édition de La Maison des Sciences de l'Homme.

LEON M. A. (1982) : *Las elites femininas españolas – Una investigación sociológica*. Madrid : Queimada.

LIMA M. A. (2003) : *Grandes famílias, grandes empresas*. Lisboa : Publicações D. Quixote.

MENSION-RIGAU E. (1990) : *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XX^e siècle*. Paris : Éditions Rivages.

MOSCA G. (1989) : A classe política. In M. Braga da Cruz (org.) *Teorias Sociológicas, vol I*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

PARETO V. (1991, ed, original 1901) : *The rise and fall of elites – an application of theoretical sociology*. New Brunswick : Transaction Publishers.

PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M. (1989) : *Dans les beaux quartiers*. Paris : Éd. du Seuil.

PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M. (2002) : A infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França. In A.M. Almeida e M.A. Nogueira (org) *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis : Editora Vozes.

SCOTT J. (1982): *The upper classes – Property and privilege in Britain* London: Macmillan Press.

SINGLY F. (1997): La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In F. Dubet (dir.). *École, familles – le malentendu*. Paris: Textuel.

SINGLY F. (2000, ed. original 1996): *O eu, o casal e a família*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

VIEIRA M.M. (1993): Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes. *Análise Social*, 120, 7-54.

VIEIRA M.M. (2003): *Educar herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEBER M. (1984): *Economia y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.

WILLIS P. (1977): *Learning to labour*. London: Saxon House.