Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 5 (1979)

Heft: 2

Artikel: Les inégalités de formation dans un système d'enseignement postobligatoire généralisé

Autor: Amos, Jacques

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-814074

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schweiz.Z.Soziol./Rev.suisse Sociol., 5 (1979) 153-175

LES INÉGALITÉS DE FORMATION DANS UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT POSTOBLIGATOIRE GÉNÉRALISÉ

Jacques Amos
Service de la recherche sociologique, Genève

RÉSUMÉ
Le système d'enseignement postobligatoire genevois est en passe de réaliser la démocratisation des études au sens large du terme : presque tous les jeunes entrent dans une filière de formation à l'issue du Cycle d'orientation, 7 sur 8 obtiennent un diplôme. Pourtant, l'inégalité sociale devant l'école reste forte : un fils d'ouvrier a huit fois moins de chances d'accéder à l'université qu'un fils de cadre ou d'intellectuel. En examinant une autre forme d'ingalité devant l'école, liée au sexe, on constate une nette relation entre les divisions sexuelles du travail et de la formation. C'est l'occasion de se demander si les processus sous-jacents aux choix de formation des jeunes filles ne jouent pas aussi un rôle dans les choix de formation de l'ensemble des jeunes, expliquant une partie des inégalités de formation liées à leur origine sociale. Cette approche ne met pas en cause d'autres analyses ou explications des différences de réussite scolaire selon les milieux sociaux; elle se contente de dégager d'autres difficultés qui se dressent sur le chemin d'une politique d'égalisation des chances de formation.

ZUSAMMENFASSUNG
Das System des postobligatorischen Unterrichtswesens in Genf ist im Begriff, die Demokratisierung des Studiums im weitesten Sinne des Wortes zu verwirklichen : fast alle Jugendlichen beginnen eine Ausbildung nach dem "Cycle d'orientation"; 7 von 8 schliessen sie mit einem Diplom ab. Dennoch besteht weiterhin eine ausgeprägte soziale Ungleichheit bezüglich der Studienmöglichkeiten : ein Arbeitersohn hat achtmal weniger Chancen, die Universität zu besuchen, als ein Sohn aus Kader- und Intellektuellen-Kreisen. Wenn man eine andere, an das Geschlecht gebundene Form der Ungleichheit der Bildungsmöglichkeiten untersucht, so stellt man einen klaren Zusammenhang zwischen den vom Geschlecht bestimmten Arbeits- und Ausbildungsteilung fest. Dies ist die Gelegenheit, sich zu fragen, ob die unterschwelenden Prozesse, die bei der Ausbildungswahl der Mädchen einen Einfluss haben, nicht auch eine Rolle bei allen Jugendlichen in ihrer Ausbildungswahl spielen und dadurch teilweise die Bildungsungleichheiten, die mit der sozialen Herkunft zusammenhängen, erklären. Dieses Angehen stellt andere Analysen oder Auslegungen der Unterschiede der Schulerfolgsverschiedenheiten gemäss sozialer Klassen nicht in Frage; es begnügt sich andere Schwierigkeiten herauszuschälen, die sich einer Politik der Gleichheit der Bildungschancen stellen.

1. QUELQUES PRÉALABLES

La formation scolaire est sans doute l'un des moments importants de l'orientation des trajectoires individuelles dans les sociétés industrialisées. Elle contribue en effet à déterminer deux aspects qui forment des critères majeurs dans le "classement" des individus : leur culture d'une part, et leurs qualifications professionnelles ou, à tout le moins, utilisables professionnellement, d'autre part. La notion de culture renvoie à un débat sociologique qui dépasse très largement le cadre de cet article, et dans lequel je ne veux pas entrer ici. Disons simplement que la culture renvoie à un complexe de connaissances, de valeurs, de comportements, d'attitudes qui permettent aux personnes de se reconnaître, de se différencier ou de se rejeter mutuellement, et par là de se situer personnellement. La notion de

© 1979 Schweiz. Ges. f. Soziologie / Soc. suisse de sociologie

qualifications professionnelles pose à priori moins de problèmes, donne lieu à moins de débats ouverts. C'est en partie parce qu'on fait l'économie d'un débat plus approfondi, qui porterait sur l'identification précise de ces qualifications et sur le non-dit des exigences professionnelles (l'esprit de discipline ou de soumission, par exemple, ou l'art de se faire valoir). Mais c'est également parce que les processus d'acquisition de compétences professionnelles sont codifiés pour la plus grande partie des métiers, ceux notamment qui se déroulent partiellement ou totalement en école, leur donnant une consistance concrète qui s'impose au plus grand nombre.

Certes, ni toute la culture, ni toutes les qualifications professionnelles ne résultent des acquis scolaires, qu'ils aient été ou non explicitement voulus par le système d'enseignement. Pas plus, d'ailleurs, que l'école ne produit des individus identiques à la sortie d'une même filière. Mais la carrière scolaire, et son aboutissement le diplôme, peuvent servir d'indicateurs de cette culture et de ces qualifications. Si les jeunes issus d'une même filière présentent entre eux des différences, ne forment-ils pas néanmoins un groupe relativement homogène, et distinct de ceux issus d'autres filières? Cela est vrai, du moins, pour autant que l'on ne subdivise pas à l'envi les filières scolaires (cf. plus loin, discussion sur la typologie des formations).

Parmi les caractéristiques de l'école, il en est une qu'il faut souligner dans le cadre des présentes réflexions: elle est un agent de socialisation contrôlé par la société globale et donc, avec un poids variable, par les divers groupes sociaux qui la composent. Ce contrôle s'exerce plus particulièrement sur la définition des objectifs de l'école, de ses structures, de ses programmes, et sur la formation de son personnel enseignant. Dans les sociétés industrielles, la formation postobligatoire a été orientée vers l'acquisition de compétences professionnelles ou, dans le cas de la filière collège-université, valorisables professionnellement. D'une certaine façon, c'est moins le jeune que le futur adulte qui est au cœur des préoccupations; tout au moins: en considérant la place que cet adulte occupera dans la société.

La démocratisation des études, fil conducteur de cet article, relève de la même analyse. Est-ce un hasard si la démocratisation des études devient un enjeu dans les années 1950 et 1960, au moment où le développement économique rapide des sociétés occidentales avancées et les mutations technologiques qui y sont liées rendent plus nécessaires l'élévation du niveau moyen des qualifications et l'augmentation des effectifs de cadres industriels, administratifs et de recherche compétents? (Commission pour l'étude de la relève des cadres scientifiques et techniques, 1959; OCDE 1978).

Deux traits frappants de cette démocratisation méritent d'être relevés d'emblée:

– la démocratisation des études a été, dans un premier temps tout au moins, comprise avant tout comme démocratisation des études de type général (filière collège-université);

– cette démocratisation se voulait plus ou moins explicitement "recherche de talents" et parade au gaspillage des facultés intellectuelles potentielles.

Comprise ainsi, la politique de démocratisation des études affirmait son souci de lutter contre certaines inéquités sociales, en même temps que sa préoccupation de former le personnel dont administrations et entreprises avaient besoin, en élargissant notamment la base sociale de recrutement des élites universitaires.

Il convient à ce stade de l'exposé d'introduire une distinction. Le terme "démocratie" renvoie à "de tous" ou "pour tous". La démocratisation des études, dans le sens d'études générales ou longues par opposition aux formations professionnelles, se voulait-elle "études pour tous"? Certainement pas, encore que certains réfractaires aient joué sur les mots en assimilant démocratisation des études et "médiocratisation" des études. Son objectif était plus modeste: donner à tous les jeunes scolairement aptes la possibilité de suivre une formation générale. Que cet objectif ait reposé en partie sur une fausse ou incomplète analyse de l'inégalité devant l'école, ramenée à des causes avant tout économiques, n'y enlève rien.

En prenant le terme "études" dans le sens plus large de "formation postobligatoire", la démocratisation des études devient le droit pour tous les jeunes à suivre, et si possible achever, une telle formation. Autrement dit, l'existence d'une formation postobligatoire deviendrait la norme (Amos, 1977; Amos et Hutmacher, 1979). On dégage ainsi deux sens différents de la démocratisation des études. L'accès pour tous les jeunes à une formation postobligatoire forme ce qu'on appelle la démocratisation des études au sens large; l'égalité de tous les groupes sociaux dans les chances ou probabilités d'accès aux formations les plus privilégiées est la démocratisation des études au sens étroit. Le titre de l'article suggère déjà cette dissociation: le "système d'enseignement postobligatoire généralisé" renvoie au sens large du terme, les "inégalités de formation" au sens étroit. Implicitement, ce titre postule que la seconde ne découle pas ipso facto de la première.

L'examen de ce postulat forme le premier centre d'intérêt de cet article. Après avoir posé quelques jalons statistiques du mouvement genevois vers la démocratisation des études au sens large, je situerai rapidement le point actuel de l'évolution, tel qu'on peut le déduire d'une recherche entreprise par le Service de la recherche sociologique (SRS) (on trouvera des indications complémentaires dans Hutmacher, 1976a, et Commission "Egalisation des chances", 1978).

Le second centre d'intérêt portera sur quelques aspects des inégalités de formation dans un système de formation postobligatoire presque généralisé (le système d'enseignement genevois). L'intérêt (et, peut-être, l'originalité) de ma démarche réside dans le rapprochement de deux formes d'inégalités: selon l'origine sociale et selon le sexe. En première approche, on pourrait les considérer comme indépendantes l'une de l'autre, et elles le sont en effet, statistiquement parlant (j'y reviendrai plus loin). Mais cette indépendance statistique ne signifie pas qu'il y a indépendance complète des processus qui les produisent; on verra plus loin comment ces deux aspects des inégalités scolaires peuvent relever partiellement d'une même analyse, et jeter ainsi une lumière particulière sur leur genèse. Nous serons par là ramenés aux remarques initiales de ce chapitre, concernant le rôle de l'école dans la trajectoire des individus et celui de la société globale dans les structures scolaires.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il faut encore donner quelques indications sur les données numériques utilisées. Elles proviennent d'une ample recherche effectuée par le Service de la recherche sociologique en 1976 à Genève. Partie par questionnaire, partie par consultation des fichiers du Département de l'instruction publique, des données sur la situation de formation et d'emploi de près de 18 000 jeunes résidents genevois de 15 à 19 ans d'âge scolaire ont été recueillies (âge scolaire: nés entre le 1er septembre d'une année et le 31 août de l'année suivante).

Les données que j'utiliserai ne concernent que les jeunes ayant achevé à Genève leur scolarité obligatoire, et qui ont été recensés pratiquement exhaustivement.

L'analyse des résultats de cette recherche est en cours. Des documents de travail sont disponibles au SRS. Une analyse plus systématique des données reprises ici a été publiée. Enfin, les rapports de cette recherche sont en cours de publication et de diffusion[1].

2. UNE FORMATION POUR (PRESQUE) TOUS

Telle que nous l'entendons dans la recherche du SRS, la notion de formation englobe l'ensemble des formations postobligatoires débouchant sur un diplôme reconnu par des tiers. Pour leur plus grande part, ces formations relèvent du pouvoir étatique (Confédération, notamment OFIAMT, cantons), mais certaines d'entre elles n'en dépendent pas directement ou pas du tout (formations des régies fédérales PTT et CFF, écoles professionnelles privées, etc.). Leurs diplômes n'en sont pas moins reconnus sur le marché du travail.

Je vais utiliser les catégories de formation et de diplôme suivantes:

– distinction de niveau, opposant les formations de niveau secondaire, suivant immédiatement la fin de la scolarité obligatoire, aux formations de niveau tertiaire, requérant en principe l'obtention préalable d'un diplôme de niveau secondaire. Les premières correspondent aux formations acquises dans les collèges, écoles de commerce, techniques ou de métiers, et aux apprentissages en emploi; les secondes aux écoles supérieures, universitaires ou para-universitaires;

– distinction de type, opposant les formations générales, mettant l'accent plutôt sur la maîtrise des connaissances abstraites et du discours, aux formations plus étroitement professionnelles mettant l'accent sur l'acquisition des aptitudes requises dans l'exercice d'une profession spécifique.

Sept groupes de formations sont ainsi définis:

(i) niveau secondaire, formations générales:

– maturité et titres équivalents (par exemple, baccalauréat français);

[1] Références: Amos, 1977, 1978a, 1978b; Amos et Hutmacher, 1979. Par ailleurs, des analyses de carrière scolaire sont en cours.

– diplômes de culture générale et titres équivalents (par exemple, écoles de commerce à plein temps);

(ii) niveau secondaire, formations professionnnelles:

– diplômes d'arts et de techniques (écoles de beaux-arts, E.T.S., qui peut être suivie, à Genève, dès la fin de l'école obligatoire);

– C.F.C. et C.C. (certificats fédéraux et cantonaux de capacité, autrement dit apprentissages réglementés par l'OFIAMT ou l'OOFP);

– autres formations professionnelles (écoles professionnnelles privées formations des régies fédérales CFF et PTT, activité professionnelle avec clause de formation, etc.);

(iii) niveau tertiaire:

– université;

– écoles para-universitaires (formations professionnelles supérieures, le plus souvent para-médicales et sociales).

Les catégories de formation ainsi définies représentent, comme toute typologie, un pari sur les ressemblances et les dissemblances. D'un point de vue extrême, chaque formation est spécifique, comme une même carrière réelle de formation, de l'école obligatoire à l'obtention d'un diplôme, ne concerne guère en moyenne que quelques individus sur une population de milliers de jeunes. A l'autre extrémité, la tentation peut être forte d'opposer simplement ceux qui obtiennent un diplôme à ceux qui n'en obtiennent pas, ceux qui sont en formation à ceux qui sont sans formation en cours. On me pardonnera sans doute de céder parfois à cette dernière tentation, pour les besoins de l'analyse de la démocratisation des études au sens large.

Tableau 1. Niveau achevé de scolarité (1970).
Résidents genevois d'origine suisse.

	Groupes d'âge				
	30-34	40-44	50-54	60-64	70 et +
*Niveau achevé** (%)					
Scolarité obligatoire	49	58	64	70	75
Ecole professionnelle	15	12	11	9	6
ETS	3	3	1	2	1
Collège	24	20	18	15	14
Université	9	7	6	4	4
Total avec indication = 100 %	13 518	13 339	10 785	10 868	15 311
Résidents/déc. 70/	14 782	15 160	12 772	13 860	20 996**
Proportion sans indic.	8	12	15	21	27

* Apprentissage non compris (soit: englobés dans la scolarité obligatoire)

** Dont deux tiers de sexe féminin (Source: recensement fédéral de la population 1970, tableaux non publiés).

Il est une évidence qu'il faut rappeler: le XXème siècle est, entre autres, le siècle de la formation postobligatoire, comme le XIXème siècle a été marqué par des étapes décisives dans la marche vers la formation de base généralisée. Le tableau 1 fixe quelques ordres de grandeur, avec des limites méthodologiques sérieuses, mais non rédhibitoires (Amos, 1977). Pour les résidents genevois d'origine suisse, en 1970, le groupe de 70 ans et plus a fréquenté le système d'enseignement (genevois ou suisse en principe) aux alentours de 1910-1920. Le groupe d'âges 30-34 ans l'a fait aux environs de 1950-1960. Durant ces quarante années, la proportion de ceux qui n'ont suivi que l'école obligatoire, complétée le cas échéant par une formation en emploi, a régressé des trois-quarts à la moitié des générations considérées.

Pour la période plus récente, quelques chiffres tirés des statistiques scolaires genevoises donnent une idée de la "faim de formation" (pour reprendre une expression que Fourastié utilisa à propos du secteur tertiaire) des jeunes Genevois. En 1965-66, les écoles genevoises de niveau postobligatoire (y compris les apprentissages en emploi, mais non comprises l'université et quelques formations professionnelles) accueillaient 8 400 élèves (47 % des résidents de 15 à 19 ans); cinq ans plus tard: 9 500 (51 %); en 1975-76: 12 900 (62 %).

Pour 1976, les données de la recherche du SRS permettent d'aboutir à une estimation beaucoup plus sérieuse de la formation des nouvelles générations (cf. tableau 2). Sur 100 jeunes issus de l'enseignement obligatoire genevois et résidant encore dans le canton, âgés de 16 ou 17 ans (âges auxquels on saisit le mieux la

Tableau 2. Situation de formation des jeunes résidents issus de l'enseignement obligatoire genevois (1976) (Diplômés: dernier titre obtenu).

	Age scolaire					Etat final (estimé)
	15	16	17	18	19 ans	
Total = 100 %	3 540	3 219	2 950	2 861	2 726	100
En formation ou diplômés	96	94	93	90	86	86
Scolarité obligatoire	27	3	0	0	0	–
Niveau secondaire	69	91	92	84*	67*	56
dont : maturité	30	37	35	29	16	6**
C.F.C./C.C.	24	40	43	41	37	37***
Niveau tertiaire	0	0	1	6	19	30
dont : Université	0	0	0	4	13	23
prof. supérieure	0	0	1	2	6	7
Sans formation	4	6	7	10	14	14

* Les formations de niveau secondaire n'englobent pas les diplômés continuant leur formation à l'université ou dans une école para-universitaire. Si on les ajoute, le total des formations de niveau secondaire en cours ou achevées il monte à 88 % à 18 ans, 84 % à 19 ans; l'ensemble des maturités respectivement à 33 % et 29 %.

** Ensemble des formations générales: 8 %.

*** Ensemble des formations professionnelles: 48 %.

fréquentation effective du système d'enseignement postobligatoire, le retard scolaire étant alors pratiquement résorbé), 93 à 94 sont en formation ou diplômés. C'est dire qu'à peine plus d'un de ces jeunes sur 20 est entré directement dans la vie active.

Le but de cet article n'étant pas l'analyse détaillée de la répartition des jeunes dans le système d'enseignement postobligatoire, je me contenterai pour la suite des chiffres tirés de l'état final estimé des formations (cf. dernière colonne du tableau 2, et les tableaux 3 et 6)[2].

On peut estimer que finalement 86% des résidents genevois de 19 ans (en 1976) ayant achevé l'école obligatoire dans le canton obtiendront un diplôme, soit 7 jeunes sur 8. A peine moins du tiers de cette génération aura entrepris des études de niveau tertiaire, près du quart entrera en particulier à l'université. Il n'y a donc pas que la quantité: on n'est pas très éloigné des standards américains de formation.

Autre remarque: les deux piliers de la formation postobligatoire sont la maturité et l'apprentissage (CFC et CC, certificats fédéraux et cantonaux de capacité), puisqu'ils concernent chacun près de 40% de la génération. Ils synthétisent d'ailleurs assez bien deux types de formations et de filières de formation:

– les formations de type général, proches de la filière "longue" diplôme général de niveau secondaire – études de niveau tertiaire – vie active;

– les formations de type professionnel (non comprises les formations professionnelles supérieures, dites aussi para-universitaires, qui sont dans une situation particulière), correspondant à la filière diplôme professionnel de niveau secondaire – vie active.

En conclusion chiffrée, on peut reprendre les quelques données utilisées ici et estimer la proportion de la génération de 19 ans précédemment définie ayant suivi 4 filières principales:

1. entrée directe dans la vie active (6%),

2. entrée sans diplôme dans la vie active, mais après une ou plusieurs années de formation (8%),

[2] Cette estimation se base uniquement sur la génération de 19 ans. Si tous les jeunes avaient alors achevé leur formation, la situation à cet âge correspondrait pratiquement à l'état final. Mais ce n'est pas le cas:
– certains ont effectivement obtenu un diplôme, de niveau secondaire en général, et ont entamé une carrière professionnelle;
– d'autres, diplômés également, ont entrepris une nouvelle formation, le plus souvent de niveau tertiaire;
– d'autres enfin n'ont pas encore achevé leur (première) formation.
Dans ces deux derniers cas, estimer l'état final revient à "prévoir" l'aboutissement des formations en cours. Pour celles de niveau tertiaire, l'absence de connaissances précises sur les taux d'échec et d'abandon imposait de renoncer à la prévision : l'estimation les considère comme un niveau atteint, que seule une fraction des jeunes, inconnue, achèvera avec succès. Pour les formations de niveau secondaire en cours, échecs, abandons, et transferts avant le diplôme ont été négligés: à 19 ans, ils ne modifient plus sensiblement la répartition finale. On suppose donc que les formations en cours débouchent toutes sur un diplôme. Ces "diplômés" sont alors "orientés" vers une nouvelle formation ou vers la vie professionnelle dans les mêmes proportions que leurs camarades déjà diplômés à 19 ans.

3. filière formation générale de niveau secondaire – formation de niveau tertiaire – vie active (30% la suivant entièrement, 8% entrant dans la vie active après l'obtention du premier des deux diplômes),

4. filière formation professionnelle de niveau secondaire – vie active (48%).

Au-delà du constat numérique, quelques questions méritent d'être posées. Les premières ont trait à la situation nouvelle du système d'enseignement. La formation postobligatoire est en passe de devenir socialement obligatoire: pratiquement tous les jeunes tentent d'obtenir un diplôme. La sélection scolaire n'est-elle pas dès lors trop précoce? Ne conviendrait-il pas de penser sérieusement à cette dixième année d'orientation dont l'idée a jailli ici et là? Ne faudrait-il pas revoir l'économie générale des programmes, si ce n'est du système lui-même, en introduisant des enseignements "de base" traditionnels au-delà de l'école obligatoire, quelles que soient les formations? Ne pourrait-on pas dans la même optique introduire de nouveaux enseignements qui ajouteraient à la culture scolaire traditionnelle un bagage de connaissances utiles, quand ce n'est pas nécessaires, au citoyen, au producteur, au consommateur, à l'usager que seront les jeunes (qu'ils sont d'ailleurs en partie déjà)?

Dans une autre direction, la généralisation de la formation postobligatoire suggère quelques constatations sur la situation des jeunes. Une proportion croissante d'entre eux est "confiée" jusqu'à l'approche de la majorité civile, voire au-delà, à des instances de formation qui les occupent, les encadrent, les socialisent. A l'exception des formations en emploi, ces instances présentent deux caractéristiques majeures:

– elles insèrent les jeunes dans des groupes de pairs, centrés sur l'âge;

– elles tendent à les isoler du contexte social auquel ils seront finalement confrontés.

Il s'agit en quelque sorte de formations doublement "en chambre", que l'on peut opposer à l'éducation "en situation" de règle dans les sociétés rurales. Au-delà d'une schématisation excessive (l'école n'est pas le seul cadre de vie des jeunes), il faut surtout retenir que la formation échappe par là de plus en plus au contrôle individuel pour tendre à réaliser des objectifs collectifs, résultant de la lutte de groupes sociaux inégalement armés pour faire triompher leurs idées et leurs valeurs. Dans ces luttes, les jeunes n'ont que rarement un poids important. Afin d'être bref, je poserai une seule question, que l'imagination sociologique de chacun démultipliera à l'envi: relativement à l'écart de la société, relativement étrangers aux décisions qui les concernent, les jeunes en formation ne présentent-ils pas les stigmates essentiels de l'aliénation?

3. TOUS UNE FORMATION... MAIS LAQUELLE?

Si presque tous les jeunes issus de l'école obligatoire genevoise entreprennent et achèvent une formation de niveau postobligatoire, cette dernière varie considérablement selon leur origine sociale (cf. tableau 3; les couches sociales utilisées sont

définies dans la note 3). L'inégalité sociale existe à la fois devant la formation (probabilité d'acquérir une formation, quelle qu'elle soit) et dans la formation (niveau et type de formation entreprise ou achevée).

Tableau 3. Formation finale estimée, selon la couche sociale. (Université et professions supérieures : niveau atteint, autres : diplômes obtenus).

	Couches sociales			
	Réunies	Supérieure	Moyenne	Inférieure
Total = 100 %*	2 726	577	1 114	901
Université	23	48	23	6
Prof. supérieures	7	8	8	5
Maturité	6	10	5	4
Culture générale	2	2	3	3
Arts & techniques	3	3	3	2
C.F.C./C.C.	37	15	37	53
Autres form. prof.	8	5	8	9
Sans dipl. à 19 ans	14	9	13	18

* Estimation fondée sur l'analyse de la génération de 19 ans issue de l'enseignement obligatoire genevois; ce sont ses effectifs qui sont pris comme bases des calculs de pourcentages.

Pour la première inégalité : la proportion de jeunes sans diplôme à 19 ans varie du simple au double selon la couche sociale : 1 jeune sur 10 issus de la couche sociale supérieure, 1 jeune sur 5 issus de la couche inférieure. C'est dire que la discrimination sociale devant la formation ne se résorbe que lentement avec la généralisation de la formation postobligatoire.

Mais l'inégalité la plus frappante apparaît avec l'analyse du niveau et du type de formation reçue. Ainsi, un jeune dont les parents appartiennent à la couche supérieure a huit fois plus de chances d'accéder à l'université que son camarade issu de la couche inférieure (48 % des premiers, 6 % des seconds). Cette différence est avant tout "compensée" par les proportions respectives d'apprentissages (CFC et CC) : 15 % des enfants de la couche supérieure, 53 % de ceux de la couche inféri-

[3] Les couches sociales sont celles que le SRS utilise dans toutes ses recherches et publications, à savoir :
– couche supérieure : cadres supérieurs et salariés dont la profession suppose une formation universitaire, professions libérales et intellectuelles, industriels, PDG et directeurs de grandes entreprises;
– couche moyenne : petits indépendants, agriculteurs, employés qualifiés, cadres inférieurs des bureaux et services, cadres moyens;
– couche inférieure : manœuvres, ouvriers spécialisés et qualifiés, contremaîtres, chefs d'atelier et de chantier, agents subalternes.

eure. Les autres types de formations révèlent des différences moins importantes, encore que parfois significatives dans l'analyse des discriminations.

En distinguant grossièrement trois filières de formation, on peut synthétiser comme suit l'inégalité sociale devant et dans la formation:

	couche sociale (%)		
	sup.	moy.	inf.
– entrée sans diplôme dans la vie active	9	13	18
– filière générale (complète ou incomplète)	68	39	18
dont: niveau tertiaire atteint	(56)	(31)	(11)
– filière professionnelle de niveau secondaire	23	48	64

Pratiquement, les proportions des filières générale et professionnelle s'inversent entre la couche supérieure et la couche inférieure. Il est tentant d'essayer de traduire ces données en termes de mobilité sociale intergénérationnelle "prévisible". Mais ces données s'y prêtent mal. Aussi, sans tenter d'articuler des chiffres, peut-on se contenter de constater que la "reproduction sociale" (au sens de maintien des enfants dans la couche sociale de leurs parents) doit être plus fréquente qu'une mobilité sociale nettement ascendante (ou descendante). (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970; Tofigh, 1964; etc.).

A l'évidence toutefois, l'existence d'une véritable mobilité sociale ne peut être niée: le système occidental des classes sociales n'a rien à voir avec un système de castes. Elle sera en réalité plus ou moins forte à partir de la situation initiale, selon l'importance d'une mobilité sociale intragénérationnelle complémentaire. (Girod, 1971, 1976, 1977a). Sans vouloir épuiser la question, on peut faire deux remarques:

– il n'est d'abord pas certain que la mobilité sociale intragénérationnelle des jeunes qui quittent aujourd'hui diplômés le système d'enseignement sera comparable à celle de leurs aînés. L'histoire économique de ces 30 dernières années en Suisse, marquée par des transformations rapides et importantes de l'appareil de production et des méthodes de gestion, marquée également par une forte immigration de travailleurs venant occuper les emplois subalternes, pourrait ne pas se répéter. La réalité des jeunes est aujourd'hui déjà plus souvent la surqualification que la promotion sociale (en ce qui concerne les universitaires, par exemples, on trouvera quelques indications dans Frère et alii, 1976);

– d'autre part, les chances de mobilité sociale personnelle à partir d'une situation de formation ne sont certainement pas identiques selon la situation des parents. L'exemple le plus connu est celui du "fils à papa", qui n'a que la peine de se glisser dans le fauteuil paternel. Exemple sans doute toujours plus rare. Avec moins de rigueur, les moyens financiers, les relations sociales et personnelles, le pouvoir sur autrui (souvent lié aux moyens évoqués) varient considérablement avec

le statut socio-professionnel. Même dans nos sociétés méritocratiques, le népotisme n'est pas mort : les uns auront plus de facilités à "placer" (comme on dit) leurs enfants que les autres (voir pour quelques exemples Frère et alii, 1976).

Si l'on peut admettre que les situations sociales tendent à s'hériter à travers ce médiateur qu'est le système d'enseignement – formule d'héritage à tout prendre préférable au droit d'aînesse – il convient de voir de manière plus précise comment (et non pourquoi) celui-ci joue ce rôle.

Afin de clarifier les idées, je vais utiliser deux notions empruntées au vocabulaire de spécialistes de l'éducation : l'inégalité de réussite et l'inégalité d'orientation, en remarquant d'emblée qu'elles ne sont pas indépendantes l'une de l'autre puisque les choix ultérieurs sont limités plus ou moins par la réussite scolaire antérieure.

L'inégalité de réussite au niveau de l'école obligatoire est bien connue. Elle se traduit notamment par un retard scolaire croissant à mesure que l'on descend dans la stratification sociale. Dans un système à orientation pratiquement automatique comme l'est le Cycle genevois, cette réussite scolaire s'actualise également dans la section de l'enseignement secondaire inférieur que fréquente l'élève, section qui ouvre ou ferme institutionnellement certaines voies de formation postobligatoire. Dans la course à la formation, les "handicaps" de base sont inégalement répartis selon l'origine sociale des enfants (pour des données concernant la réussite et l'orientation dans l'enseignement obligatoire genevois, voir notamment Hutmacher, 1976a et 1977a).

Un choix n'est malgré tout pas absent lors de l'entrée dans l'enseignement postobligatoire, même entre les quelques catégories extrêmement agrégées que j'ai retenues. Pour en rester aux grandes orientations que sont le collège et l'apprentissage, des différences importantes apparaissent avec l'origine sociale :

	couche sociale (% de la section)		
	sup.	moy.	inf.
– entrent au collège à partir des sections latine et scientifique	82	66	52
– entreprennent un apprentissage à partir de la section moderne (qui donne l'accès au collège)	5	12	16
– entreprennent des études de culture générale à partir de la section pratique (la plus "basse")	36	11	15

(données complètes : voir tableau 4)

Ce ne sont bien sûr que quelques touches, qui ne forment pas un tableau complet de l'orientation à l'issue du cycle d'orientation, ni une estimation suffisante de la réussite dans la filière choisie. Il m'importait essentiellement de mettre en relief un aspect de l'inégalité d'orientation.

A l'issue d'une formation de type général (maturité, diplôme de culture générale, diplôme de commerce), une nouvelle orientation a lieu, qui voit les jeunes se

Tableau 4. *Voies de formation à l'issue du cycle d'orientation selon la couche sociale.* (Classes terminales, élèves réguliers seulement, année 1971/72 correspondant à la génération de 19 ans de la recherche).

	Provenances CO9/Couches sociales								
	Latine + scientif.			Moderne			Pratique		
Destinations	Sup.	moy.	inf.	sup.	moy.	inf.	sup.	moy.	inf.
Total = 100 %	348	461	247	74	196	138	14	80	132
Extérieur*	4	3	6	8	8	6	–	17	18
Secondaire inf.	4	6	5	4	3	4	–	4	2
Maturité	82	66	52	54	42	33	7	–	–
Culture générale	5	12	18	26	34	41	36	11	15
Arts & techniques	3	9	9	3	1	–	–	–	1
C.F.C./C.C.	2	4	10	5	12	16	57	68	64

* Soit : émigration, écoles non recensées par le DIP, formation en emploi, activité professionnelle, stages, etc.

diriger vers la vie active (ou vers une autre formation de niveau secondaire, cas rare que nous négligerons) ou vers une formation de niveau tertiaire. Ici également, quelques données (tirées du tableau 5) permettent de préciser les ordres de grandeur de l'inégalité d'orientation. A l'issue de la maturité, trois voies principales : la vie active, une formation professionnelle supérieure, l'université. L'"effet" de l'origine sociale est indéniable :

	couche sociale (% en col.)		
	sup.	moy.	inf.
– proportion choisissant la vie active	20	22	36
– ... une formation profess. sup.	7	17	24
– ... entrant à l'université	73	61	40

On ne peut donc douter de l'existence d'une inégalité d'orientation qui ne dépend pas essentiellement de l'inégale capacité des étudiants à absorber la culture scolaire ou à s'y adapter. C'est un fait dont il nous faudra essayer de rendre compte.

Ajoutons une dernière touche au tableau. Si, à l'issue du collège, la probabilité d'entreprendre une formation professionnelle supérieure croît avec la couche sociale (cf. ci-dessus), le rapport s'inverse lorsque l'accès à l'université est institutionnellement fermé (diplôme de culture générale ou diplôme de commerce) : ce sont alors 45 % des enfants de la couche supérieure qui continuent à se former au niveau tertiaire, en entreprenant une formation para-universitaire, contre 27 % de ceux de la couche moyenne et 20 % de ceux de la couche inférieure. Notons que le complément à 100 % comprend essentiellement les entrées directes dans la vie acti-

Tableau 5. Diplôme de formation générale et formation de niveau tertiaire ultérieure, selon la couche sociale. (Jeunes issus de l'enseignement obligatoire genevois, diplômés seulement).

	Maturité			Culture générale		
	Diplômés = 100 %	Université	Prof. sup.	Diplômés = 100 %	Université	Prof. sup.
En tout	524	65	12	143	1	27
Couches sociales						
supérieure	227	73	7	20	–	45
moyenne	205	61	17	66	2	27
inférieure	55	40	24	50	–	20

ve, avec exceptionnellement une orientation vers d'autres formations de niveau secondaire (cf. tableau 5).

C'est dire que, dans tous les cas, ce sont les jeunes issus des milieux les plus favorisés qui tirent le maximum d'avantages de leur réussite scolaire au moment des choix d'orientation. Ainsi, les inégalités scolaires liées à l'origine sociale, saisies le plus souvent en termes d'inégalité de réussite, s'aggravent sous l'effet des inégalités d'orientation. Il est difficile de rendre à priori le système d'enseignement responsable de ces dernières, puisque nous n'avons précisément pris en compte que des jeunes qui avaient montré une conformité comparable aux normes scolaires (ne pas avoir de retard et être dans telle section, avoir obtenu un diplôme)[4].

4. QUAND TOUTES LES JEUNES FILLES SE FORMENT...

A priori, les inégalités de formation liées au sexe se distinguent des inégalités liées à l'origine sociale par le fait qu'elles sont essentiellement des inégalités d'orientation. On sait en effet, et quelques chiffres n'ajouteraient rien, que les filles ont moins de retard scolaire que les garçons, et tendent à réussir mieux à l'école. On peut négliger dans l'optique que j'ai prise quelques différences de réussite (mythiques?) selon les matières: les mathématiques, par exemple, ou les orientations techniques conviendraient moins bien aux jeunes filles.

Quelques chiffres tout d'abord, tirés du tableau 6.

L'inégalité des sexes devant la formation est pratiquement inexistante: 13 % des jeunes gens et 15 % des jeunes filles sont sans diplôme à 19 ans. Comme il ne s'agit, rappelons-le, que des jeunes issus de l'enseignement obligatoire genevois et résidant encore à Genève au moment de la recherche, un certain biais peut exis-

[4] Dans le même ordre d'idées, Hutmacher (1976a) arrive à des conclusions semblables en ce qui concerne la diminution du retard scolaire: "Tout porte à croire que les mesures entreprises dans la perspective de l'égalisation des chances scolaires par le fait même qu' elles sont accessibles à tous profitent autant ou plus aux classes supérieures et surtout moyennes qu'à la classe inférieure..." (op. cit., in: Avant-propos).

Tableau 6. Formation finale estimée, selon le sexe. (Caractéristiques cf. tableau 7).

	En tout	Jeunes gens	Jeunes filles
Effectifs = 100 %*	2 726	1 412	1 314
Université	23	25	21
Prof. supérieure	7	1	13
Maturité	6	5	6
Culture générale	2	1	4
Art & techniques	3	5	1
C.F.C./C.C.	37	46	25
Autres form. prof.	8	4	13
Sans diplôme à 19 ans	14	13	15

* Remarque cf. tableau 3

ter par rapport à l'ensemble des jeunes "genevoises". Toutefois, l'estimation obtenue ne doit pas être très éloignée de la réalité, ce qui autorise pratiquement à raisonner sur les différences que nous constaterons comme s'il s'agissait de différences perçues dans l'ensemble de la population jeune.

Cette égalité des sexes devant la formation est certainement nouvelle: il n'a pas toujours été évident que les jeunes filles aient les mêmes droits que leurs camarades masculins à acquérir une formation (cf. Girod, 1961 et 1963). "N'étaient-elles pas destinées à se marier? " Les choses ont heureusement changé aujourd'hui, ce qui revient à dire que les jeunes filles ont certainement profité davantage que leurs camarades de la démocratisation des études au sens large. Cela ne signifie d'ailleurs pas nécessairement que l'attitude à l'égard des femmes s'est profondément transformée: et si aujourd'hui "les jeunes filles avaient besoin de culture pour trouver un mari", comme jadis "elles devaient savoir tenir le ménage et élever les enfants"?

En revenant à la distinction très globale qui oppose les filières longues (formations générales de niveau secondaire et formations de niveau tertiaire) aux formations professionnelles de niveau secondaire, les différences dans les choix de formation sont nettes:

– 32 % des jeunes gens ont choisi une filière longue, 44 % des jeunes filles;
– 55 % des jeunes gens ont suivi une formation professionnelle de niveau secondaire, 39 % des jeunes filles.

En partie, cette différence s'explique par la typologie utilisée, qui mêle aux formations de niveau tertiaire les formations professionnelles supérieures, typiquement féminines. N'y a-t-il pas exactement 12 % de différences entre les deux sexes

dans la fréquentation des formations para-universitaires (1 % des jeunes gens, 13 % des jeunes filles), "correspondant" aux 12 % séparant les deux sexes dans l'orientation "filière longue"? C'est dire que, d'un certain point de vue, les jeunes filles profitent tout à la fois de leur meilleure réussite scolaire en choisissant plus fréquemment la filière longue, mais acquièrent aussi souvent que les jeunes gens une formation professionnelle. Où se situe la différence?

En réalité, les jeunes filles ne profitent pas pleinement de leur position scolaire. Un exemple seulement: à partir d'un certificat de maturité, 78 % des jeunes gens entrent à l'Université, mais 57 % seulement des jeunes filles; 2 % des premiers entreprennent des formations professionnelles supérieures, et 20 % des secondes! Si donc les jeunes filles suivent plus fréquemment une filière générale, elles le font plus fréquemment aussi par la "porte étroite".

Des réflexions voisines peuvent être faites en ce qui concerne les formations professionnelles de niveau secondaire. Les diplômes d'arts et techniques (notamment, ingénieurs ETS) sont nettement masculins (5 % des jeunes gens et 1 % des jeunes filles), et ce sont les plus valorisés de ce groupe. En revanche, les formations professionnelles autres que l'apprentissage (écoles privées et régies fédérales notamment) sont typiquement féminines: 4 % des jeunes gens et 13 % des jeunes filles. Certains indices permettent de penser que ces formations sont en général moins valorisées : ce sont souvent des titres moins bien connus qu'un CFC, les temps d'études tendent à être plus courts, les formations des régies fédérales, enfin, sont plus spécifiques qu'un apprentissage, puisqu'elles s'alimentent de la réalité d'une entreprise particulière.

En laissant de côté détails et réserves, la formation au féminin se caractérise donc par une prédominance des filières générales et par une tendance à une moindre valorisation des voies typiquement féminines de formation. Il serait vain de s'interroger pour savoir si ces filières sont moins valorisées parce que féminines, ou féminines parce que moins valorisées! Le fait est que formation féminine et emploi féminin présentent des concordances frappantes: secteurs paramédical et social, emplois de bureau, situations subalternes. J'y reviendrai.

Reste une question: comment s'articulent inégalité selon l'origine sociale et inégalité selon le sexe? Implicitement, ma dernière remarque renvoie à l'image de la femme dans la société contemporaine. Mais cette image varie-t-elle avec les couches sociales? Pour répondre, je me référerai aux données du tableau 7.

Une lecture même rapide du tableau permet de retrouver à la fois les inégalités sociales et celles liées au sexe. Par exemple, l'accès à l'université dépend presque exclusivement de l'origne sociale. En revanche, l'accès aux formations para-universitaires varie avant tout selon le sexe. Les apprentissages intègrent les deux formes d'inégalités: quel que soit le sexe, ils sont d'autant plus fréquents que l'on descend dans la stratification sociale, mais quelle que soit la couche sociale, les jeunes gens en entreprennent deux fois plus souvent que les jeunes filles.

Autrement dit, les discriminations d'origine sociale et de sexe s'additionnent, mais ne s'annulent ou ne s'amplifient pas réciproquement. Elles sont largement indépendantes l'une de l'autre: l'image sociale de la formation des jeunes filles est

Tableau 7. Formation en cours ou achevée, sexe et origine sociale. (Volées de 19 ans issues de l'enseignement obligatoire genevois).

Formation en cours ou diplôme obtenu *	Couches sociales/sexe							
	Réunies		Supérieure		Moyenne		Inférieure	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Effectifs = 100 %	1 412	1 314	284	293	579	536	477	425
Sans formation	13	15	10	8	11	15	17	18
Université	13	14	29	29	11	12	2	4
Prof. supérieure	1	11	1	12	2	14	1	8
Maturité	28	32	60	59	27	29	7	16
Culture générale	1	.9	2	8	1	10	1	9
Arts & techniques	6	1	6	2	7	1	4	0
C.F.C./C.C.	48	27	20	11	50	25	67	40
Autres form. prof.	3	12	1	9	4	12	3	15

* Le total dépasse 100 % en raison des diplômés poursuivant leur formation.

commune à l'ensemble des couches sociales, et donc relativement indépendante des valeurs particulières qu'elles véhiculent.

Les choix d'orientation sont donc liés à deux facteurs essentiels au moins: le sexe et l'origine sociale. Cette dernière joue également un rôle important dans la réussite scolaire. En ce qui concerne les différences ou inégalités liées au sexe, j'ai attiré l'attention sur le fait que la division sexuelle de la formation et du travail offrent des ressemblances frappantes. Il vaut la peine de se demander si l'inégalité selon l'origine sociale des jeunes ne dépend pas, elle aussi, de la division du travail selon les couches sociales, si je puis dire, puisqu'en réalité c'est bien davantage la division du travail qui détermine la stratification sociale. Pour prendre une formulation plus simple: si les jeunes filles tendent à se préparer à des emplois plus typiquement féminins et les fils d'ouvriers à des emplois plutôt manuels, n'est-ce pas le résultat de processus voisins, sinon identiques?

Mais avant de tenter de clarifier cette question, qui renvoie à la démocratisation des études au sens étroit, je vais revenir tout d'abord sur la démocratisation des études au sens large.

5. À PROPOS DE VALEURS

J'ai essayé, dans les préalables, de lier l'émergence de la politique de démocratisation des études aux besoins en qualifications professionnelles. Peut-être même les intentions étaient-elles plus généreuses; peu importe à la limite. Mais une question centrale mérite d'être posée et vaut la peine qu'on lui consacre un petit

parcours sous forme de réflexions en chaîne : c'est la question des effets de la généralisation de la formation postobligatoire sur la diffusion des connaissances sociales.

S'il est difficile de répondre à priori, une réflexion un peu plus poussée incite à nuancer la réponse, en essayant de répondre à deux nouvelles questions :

– quelles formations "profitent" de la généralisation de la formation postobligatoire ?

– qu'auraient fait les jeunes qui aujourd'hui se forment si l'enseignement postobligatoire était moins généralisé ?

Si les formations "supplémentaires" sont de type général et "remplacent" une formation professionnelle élémentaire, l'accroissement du capital de connaissances ne se discute guère. Si en revanche on n'a fait qu'intégrer à l'ensemble des formations (professionnelles notamment) la transmission de qualifications acquises "sur le tas", le progrès est mince : on comptabilise plus qu'on ne forme ! Exemple-type : le CFC de serviceman de l'automobile.

Il faut donc nuancer selon le genre de connaissances transmises : sont-elles essentiellement utiles à l'exercice d'une profession, ou plus générales, permettant à l'individu de mieux maîtriser son insertion sociale et son devenir ? Ce qui amène une autre question : quelles sont les connaissances utiles ou nécessaires à ces maîtrises ? On devient dès lors moins certain du statut réel de la généralisation de la formation postobligatoire dans une société sans cesse plus complexe par sa structure, utilisant des concepts sans cesse plus élaborés : le capital de connaissances augmente-t-il assez vite pour suivre les exigences de la vie sociale moderne ? Si c'est sans doute le cas au plan du travail, et l'on peut y voir une raison importante de l'émergence somme toute rapide de la démocratisation des études au sens large, ce ne l'est certainement pas au plan de la maîtrise individuelle et collective des autres aspects de la société.

Ce petit parcours sous forme de questions renvoie donc finalement aux questions et constatations terminant le chapitre 2. Mais il mène également à s'interroger sur les finalités du système d'enseignement. Les données analysées, les réflexions que l'on peut en tirer montrent que l'épanouissement de la personnalité n'est pas au centre du processus de formation postobligatoire ; s'y trouvent, en réalité, les préoccupations de la formation professionnelle, à des degrés divers selon les filières, en fournissant plus ou moins selon les filières, comme de surcroît, des moyens de mieux se maîtriser et de mieux maîtriser son environnement.

Vu sous cet angle (schématique je l'avoue), le système d'enseignement apparaît avant tout comme destiné à fournir au système économique les connaissances et les savoir-faire nécessaires à son bon fonctionnement. Du point de vue individuel, il devient le moyen privilégié dans le choix d'une profession, avec toutes les connotations sociales qu'elle comporte. En résumé, le système d'enseignement forme *à* ..., il ne forme pas "tout court". Il joue un rôle central dans la reproduction des qualifications (reproduction évolutive, puisque la société change), et par conséquent dans la reproduction de la stratification sociale, puisque celle-ci dépend le

plus fondamentalement de la place des individus dans le système économique [5].

Il est temps d'introduire une nouvelle distinction: les notions de différence et d'inégalité. Plus que jamais, sans doute, nos sociétés oscillent entre les visées uniformisatrices et la défense du droit à la différence. Les exemples ne manquent pas dans la plupart des domaines sociaux. Les différences (plus ou moins bien tolérées selon les cas) se transforment en inégalités dès le moment où elles s'analysent en termes de valeurs hiérarchisées, ou tout au moins ordonnables. Socialement, l'inégalité tend à être moins bien supportée que la différence non hiérarchisée.

Cette constatation introduit un dernier thème lié aux valeurs: la hiérarchie des formations. Un large consensus social existe sur la valorisation des types de formations, qui s'alimente largement du consensus sur la valorisation des statuts socio-professionnels auxquels elles permettent d'accéder. Nous retrouvons ici la démocratisation des études au sens étroit, c'est-à-dire l'égalité des chances d'accès aux formations socialement les plus privilégiées, et qui sont aussi celles qui, en plus de savoir-faire et de connaissances professionnels (ou "professionnalisables"), fournissent le plus de connaissances utiles à la maîtrise de l'insertion sociale et du devenir dont je parlais plus haut. Du même coup, nous retrouvons le thème central de l'inégalité, sur lequel je terminerai [6].

6. QUI "VEUT" L'INÉGALITÉ?

Une politique de démocratisation des études, dans un des sens comme dans l'autre, ne se justifie que parce qu'il y a hiérarchie des formations (liée largement à celle des statuts socio-professionnels), puisque personne sans doute ne la défendrait explicitement dans une visée d'homogénéisation sociale. Son objectif est en revanche plus difficilement réfutable dès le moment où elle se pose comme remède à des inégalités sociales qui paraissent injustes à de larges couches de la population (il reste toujours le recours de lui reprocher sa vanité ou ses modalités). La hiérarchie des formations, ai-je souligné dans le chapitre précédent, fait l'objet d'un vaste consensus social. On ne peut en déduire pour autant que chaque individu ou chaque groupe social se situe identiquement par rapport à elle. Ce n'est pas parce que la profession de médecin est l'une des plus élevées de la hiérarchie professionnelle que tout le monde veut devenir médecin! Cela revient à dire également que chaque individu ou groupe ne se situe pas nécessairement de manière identique par rapport à ce qui contribue si fortement à reproduire la stratification sociale: le systè-

[5] Il s'agit ici de la reproduction de la stratification sociale globale, indépendamment de l'"héritage" social.

[6] Je laisse de côté une discussion qui mériterait d'être étudiée pour elle-même: les effets de la démocratisation des études au sens étroit sur l'adéquation de la structure des formations aux "besoins" du marché du travail. A moins que la formation soit détachée de ses connotations professionnelles, on voit mal a priori comment l'égalité des chances d'accès aux formations les plus valorisées ne déboucherait pas sur de graves problèmes d'adaptation des jeunes à un marché du travail aux exigences duquel leurs qualifications ne correspondent pas, globalement. A moins que l'égalité s'étende à l'égalité des "malchances" d'accès aux formations socialement les moins privilégiées?

me scolaire (voir notamment Brulhart, 1974; Lorenz, 1975; Maisonnet et Vial, 1973; Mouvement populaire des familles, 1978; Perrenoud, 1976; Quendoux-Goy et alii, 1967; Tofigh, 1964; Zoberman, 1973).

Pour essayer de "comprendre" comment se génère une inégalité qui ne dépend pas essentiellement ou seulement de l'inégalité de réussite scolaire (inégalité selon le sexe, inégalité d'orientation selon l'origine sociale), les schémas traditionnels visant à rendre compte de l'inégalité devant l'école ne suffisent pas. Il nous faut essayer de trouver un autre chemin [7].

Commençons par poser un principe de base:

– l'inégalité des formations postobligatoires (ou, si on veut nier le hiérarchie des formations, la différence...) découle de la finalité-même du système d'enseignement, où dominent les préoccupations de la formation professionnelle, de la reproduction des qualifications. Contrairement à l'enseignement primaire et, dans une moindre mesure, à l'enseignement secondaire inférieur, qui mettent l'accent sur l'identité des savoirs à transmettre (les programmes, les matières enseignées), en espérant obtenir l'identité des acquis et l'émergence d'une sorte de "culture de base", l'enseignement postobligatoire a sciemment été construit comme générateur de différences. Comme la hiérarchie des formations tend à reproduire la stratification sociale, la différence des formations tend à reproduire la division du travail.

A partir de ce principe, on comprend plus aisément la spécificité de la formation féminine, sans que de longues explications soient nécessaires. Dans le monde du travail comme dans la société, la femme a "sa" place, différente de celle de l'homme. Au moment de choisir sa formation, une jeune fille ne peut ignorer cette dimension du problème. D'ailleurs, ses idées et valeurs, transmises par la famille, les camarades, l'école, les mass media, etc., l'y préparent et l'y aident. Appelons "horizon social" cet ensemble d'idées et de valeurs qui contribuent à déterminer et/ou à limiter son choix, qui oriente également, d'une certaine façon, un "projet de vie". C'est par le biais de cet "horizon social" (encore pour l'instant sans contenu sociologique opératoire) que l'on peut comprendre que les jeunes filles tendent aussi souvent à choisir des formations correspondant aux "attentes" de la société.

"Horizon social" et "projet de vie" peuvent apparaître de prime abord comme éminemment individuels. Mais ils ne sont pas détachés de la culture (au sens large), et ils relèvent donc bien d'une analyse sociologique possible. Plus particulièrement, les expériences des sujets, qui les alimentent, sont également collectives: tout individu intègre dans son "horizon social" une part de l'horizon de son ou de

[7] Perrenoud (1977a) met l'accent sur l'inégalité de réussite scolaire. Tofigh (1974) arrive à des conclusions différentes: "En ce qui concerne le milieu social, on peut donc dire que le frein mis aux ambitions professionnelles des adolescents par ce facteur n'agit pas uniquement par l'intermédiaire de l'école (représentée ici par le niveau scolaire des élèves); indépendamment de l'école, son action est très puissante ... il s'agit du facteur qui conditionne le plus le niveau d'aspiration des adolescents" (p. 37). Ces différences s'expliquent sans doute largement par le type de données utilisées. Il m'importait surtout de mettre en relief le rôle du milieu social dans l'orientation postobligatoire des jeunes, comme l'a fait Tofigh, alors que Perrenoud analyse surtout la scolarité obligatoire.

ses groupes d'appartenance. Et, par là, il contribue à perpétuer les situations acquises. Ainsi, une jeune fille ne peut espérer réaliser n'importe quel projet de vie, puisqu' elle est femme; elle ne peut donc envisager n'importe quelle formation. Les pionnières (qui réussissent parfois) ne sont pas légions!

Ces constatations relativement banales ne feront sans doute guère problème à la majorité des spécialistes et du public. On peut se révolter contre la pesanteur sociale de la condition féminine, mais on ne peut guère la nier, ni en rendre responsables les seules jeunes filles: c'est un problème de société. En somme, la majorité des jeunes filles se fixent un but réaliste, évitant de se poser trop de problèmes d'identité, d'image de soi, d'insertion sociale. Entre le moule dans lequel il n'y a qu'à se glisser et l'espace mal connu dans lequel il faut se définir largement par ses propres forces, il est permis d'hésiter, et compréhensible que le choix du premier soit le plus tentant et le plus courant.

Au moment de se définir un projet de vie, nul ne se trouve devant un espace vierge, ni d'ailleurs devant un espace entièrement clos. Ce projet de vie résulte d'une négociation interne et sociale entre le "rêve" et la "réalité", le réalisable et l'irréalisable, le réalisme et l'utopie, la soumission et la lutte. Mais le "rêve" n'est pas plus invention pure que la "réalité" n'est un donné intangible et absolument objectif. L'un et l'autre dépendent des connaissances et des valeurs actualisées par l'individu, et forment en quelque sorte son héritage social. Le terme d'"horizon social" ne désigne rien d'autre que ce que je viens de décrire. Ce changement de vocabulaire ne se justifie que par l'accent sémantique et symbolique mis sur les limites: l'horizon, c'est la limite au-delà de laquelle on ne voit pas, au-delà de laquelle on perd tout ou partie des recours possibles à des schémas préétablis, à des normes intériorisées.

On ne peut juger les projets de vie et les stratégies de leur réalisation sans connaître cet horizon social. C'est bien ce que l'on évite de faire le plus souvent en ce qui concerne les projets de vie et les stratégies des jeunes filles: peu nombreux sont ceux qui songent à leur reprocher de suivre des carrières scolaires qui mènent à des professions féminines. Qui propose réellement une politique de lutte contre la différence des formations selon le sexe, sinon sur des points très particuliers? Et quand on parle d'inégalité selon le sexe, c'est le plus souvent aujourd'hui à propos des carrières professionnelles, non des curricula de formation.

Est-il possible de transposer ces schémas d'appréhension aux inégalités de formation selon l'origine sociale? Autrement dit, peut-on considérer que la promotion sociale par la formation est, en quelque sorte, une espèce de "changement de sexe", je veux dire d'identité sociale? L'enfant d'ouvriers qui réussit bien à l'école, suit le collège, entre à l'université, doit se redéfinir au moins partiellement, entre la "culture" familiale qui tend à lui devenir étrangère et la "culture" dominante de ces nouveaux milieux qui lui est encore partiellement étrangère. Comme pour les pionnières de tout à l'heure, c'est une aventure dans un environnement dont il faut apprendre les signes, les normes, les attitudes, le langage, les connaissances propres. Certes, cette trajectoire n'est pas instantanée. Mais à chaque pas, il faut quitter le confort acquis pour se redéfinir encore un peu.

On pourrait également analyser en termes généraux analogues la distance sociale qui sépare le père ouvrier des aspirations studieuses de son enfant, les réactions de l'environnement social, etc. Cela n'ajouterait rien à ma démarche, qui se veut plus compréhensive qu'explicative.

Dans la formation et la réalisation de ces projets de vie, où adultes (les parents, notamment) et enfants puis jeunes se relaient selon des modes mal connus, l'école occupe une place importante, comme j'ai essayé de le montrer. Mais cette école n'est pas exactement la même dans l'horizon social des diverses couches de la population, et n'offre pas les mêmes possibilités ou visées stratégiques. Ici également, la sociologie de l'éducation manque de données (on en trouvera quelques-unes dans Maisonnet et Vial, 1973, Mouvement populaire des familles, 1978, Zoberman, 1973). Mais la pire réponse à cette lacune est sans doute de faire comme si l'image de l'école et les stratégies face à l'école étaient identiques dans tous les milieux sociaux. Pour ne prendre qu'un exemple : si la volonté de réussite scolaire et l'ambition dans les projets de formation sont évidentes pour la plupart des jeunes issus des milieux favorisés (comme pour les intellectuels dont chercheurs, praticiens et gestionnaires de l'éducation font partie), elles ne le sont pas nécessairement pour les jeunes issus de milieux plus défavorisés. En visant haut, d'ailleurs, les premiers ne font que "se glisser dans le moule", alors que les seconds "partent à l'aventure".

Ces réflexions n'invalident nullement les recherches en matière d'inégalité scolaire, ni les résultats auxquels elles ont abouti. Mais elles contribuent à rendre compte, je crois, d'une partie des différences que l'on constate au sortir de la période de formation, entre jeunes gens et jeunes filles d'une part, selon leur milieu social d'origine de l'autre, partie peut-être irréductible par un changement ponctuel, dans la mesure où elle est le reflet, dans le système d'enseignement, de différences ou d'inégalités sociales plus générales.

Le cadre conceptuel compréhensif ainsi élaboré est loin d'être encore véritablement sociologique, et ne peut donc déboucher sur une explication. Mais il nous aide à voir que les inégalités de formation ne relèvent pas seulement de déterminations extérieures aux sujets et à leur conscience : d'une certaine manière, elles relèvent aussi de la volonté du sujet "choisissant" et de la volonté de ceux qui l'aident ou l'obligent à choisir, parents, camarades, spécialistes, etc. Cette constatation n'est pas sans importance pour une politique de démocratisation des études.

Mais je m'en voudrais de terminer sans souligner que d'autres volontés contribuent, majoritairement sans doute, à ces inégalités. Parce que le système d'enseignement s'inspire du système économique, et y prépare. Parce que les voies de formation tendent à donner à certains plus de moyens qu'à d'autres. Parce que les moyens de formation tendent à décourager certains plus vite que d'autres. A la limite, nous sommes renvoyés aux discussions sur le pouvoir qui s'exerce sur l'école, dans lequel tous les groupes sociaux n'interviennent pas avec la même capacité de contraindre. Et c'est une autre analyse qu'il faudrait entamer ici (on en trouvera une large revue dans CRESAS, 1978 ; sur le thème de la politique de démocratisation des études à Genève, voir Hutmacher, 1977b ; Perrenoud, 1976, 1977c, 1978).

BIBLIOGRAPHIE

Amos, J. (1977), La formation postobligatoire : généralisation et inégalités, *Etudes pédagogiques 1977*, 23-44.
Amos, J. (1978a), "Formation et emploi des jeunes à Genève. Recueil méthodologique et données statistiques brutes" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Amos, J. (1978b) "Formation et emploi des jeunes à Genève. Données estimées pour l'ensemble de la population résidente" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Amos, J. et Hutmacher, W. (1979), "Formation et emploi des jeunes à Genève. Les jeunes issus de la scolarité obligatoire genevoise" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Bisseret, N. (1974), "Les inégaux de la sélection universitaire" (Presses universitaires de France, Paris).
Boudon, R. (1973), "L'ingalité des changes. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles" (Armand Colin, Paris).
Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964), "Les héritiers. Les étudiants et la culture" (Les Editions de Minuit, Paris).
Bourdieu, P. (1966), L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Rev. française Sociol.*, 3 (1966) 325-347.
Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970), "La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement" (Les Editions de Minuit, Paris).
Brulhart, C. (1974), "L'école telle que les élèves la souhaiteraient" (Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Genève).
Commission "Egalisation des chances" (1978), De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation, *Rapport de synthèse des journées de réflexion de la Commission de la recherche* (Département de l'instruction publique, Genève).
Commission pour l'étude de la relève des cadres scientifiques et techniques (1959), Rapport final, *Bulletin d'information du délégué aux possibilités de travail et à la défense économique*, 1 (1959).
Cresas (1978), "Le handicap socio-culturel en question" (Editions ESF, Paris).
Frère, J.-M. *et al.* (1976), "De l'Université à la vie active" (Université, Genève).
Girod, R. (1961a), "Milieu social et orientation de la carrière des adolescents (1ère partie)" (Centre de recherche de la Faculté SES, Genève).
Girod, R. (1961b), *idem*, 2e partie.
Girod, R. (1963a), *idem*, 3e partie.
Girod, R. (1963b), *idem*, 4e partie.
Girod, R. (1971) "Mobilité sociale. Faits établis et problèmes" (Droz, Genève).
Girod, R. (1976), "L'analyse de la mobilité sociale. Thèmes nouveaux" (Université, Genève).
Girod, R. *et al.* (1977a), "L'école et la vie. Etudes et apprentissage, aperçu des connaissances et attitudes, avenir professionnel" (Sauerländer, Aarau et Frankfurt/M.).
Girod, R. (1977b), "Inégalité – Inégalités. Analyse de la mobilité sociale" (PUF, Paris).
Hutmacher, W. (1976a), "Egalité des chances et démocratisation des études. Evolution récente et situation actuelle (données statistiques)" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Hutmacher, W. (1976b), "Les causes sociales des inégalités de chances de réussite à l'école" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Hutmacher, W. (1977a), "L'inégalité sociale devant l'école à Genève : bref bilan statistique" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Hutmacher, W. (1977b), "Le changement à l'école et la démocratisation des études : bref bilan des réformes" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Lorenz, G. (1975), "Les projets des élèves à 15 ans. Etude de quelques facteurs non cognitifs pour l'orientation dans la scolarité postobligatoire" (Centre de recherche psycho-pédagogique, Genève).
Maisonnet, R. et Vial, M. (1973), Le choix des parents face à une école expérimentale. Importance des facteurs sociaux, *Cahier du CRESAS*, 9 (1973) 153-202.
Mouvement populaire des familles (1978), "L'école en question. Un millier de parents s'expriment" (MPF, Genève et Lausanne).
OCDE (1975a), "L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie (volume 1)" (OCDE, Paris).
OCDE (1975b), *idem*, volume 2.
OCDE (1976), "Les options après la scolarité obligatoire. Changements structurels dans le second cycle de l'enseignement secondaire" (OCDE, Paris).

OCDE (1978), "Examen du système d'aide aux étudiants dans certains pays de l'OCDE" (OCDE, Paris).
Perrenoud, Ph. (1970), "Stratification socio-culturelle et réussite secondaire. Les défaillances de l'explication causale" (Droz, Genève).
Perrenoud, Ph. (1974), Education compensatrice et reproduction des classes sociales. Esquisse d'une sociologie politique de la démocratisation de l'enseignement, *Bulletin d'information du Conseil de l'Europe*, 1 (1974).
Perrenoud, Ph. (1976), "Egalité des chances et démocratisation des études. Lignes d'action, lignes de recherche" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Perrenoud, Ph. (1977a), "L'inégalité sociale devant l'école genevoise : esquisse d'un modèle explicatif" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Perrenoud, Ph. (1977b), "Faut-il changer d'objectifs éducatifs pour démocratiser l'enseignement?" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Perrenoud, Ph. (1977c), "Qui veut la démocratisation de l'enseignement?" (Service de la recherche sociologique, Genève).
Perrenoud, Ph. (1978), Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique, *Rev. suisse sociol.*, 4 (1978), No 1, 131-179.
Quendouz-Goy, C. *et al.* (1967), "Attitudes éducatives et milieux sociaux (Volumes 1 et 2)" (Ecole d'études sociales, Genève).
RAPSODIE (1977), "Projet de recherche-action sur les prérequis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement" (Département de l'instruction publique, Genève).
Tofigh, F. (1964), "Du choix des professions. Etude sociologique" (Droz, Genève).
Zoberman, N. (1973), Les attentes des parents face à l'école, *Cahier du CRESAS*, 9 (1973) 105-152.