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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 11 (1985)

Heft: 2

Artikel: Valeur scolaire et stratification socio-professionnelle

Autor: Amos, Jacques

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-814947

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: 08.08.2025

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

Schweiz.Z.Soziol./Rev.suisse sociol.,2(1985) 253-264

VALEUR SCOLAIRE ET STRATIFICATION SOCIO-PROFESSIONNELLE

Jacques Amos
Département de l'Instruction Publique
Service de la Recherche Sociologique
8, rue du 31 Décembre, 1207 Genève

La relation entre la formation et l'emploi a été davantage étudiée par les économistes et par les sociologues du travail que par les chercheurs en éducation. C'est pourtant sur ce moment charnière qu'est le passage de l'école à la vie active, encore un peu confus au plan théorique, que je vais essayer d'apporter en tant que sociologue de l'éducation quelques réflexions qui permettront, j'espère, de situer certains aspects du contexte auquel les jeunes d'aujourd'hui sont confrontés lorsqu'ils quittent l'école.

1. Les rapports école - société dans la sociologie de l'éducation

Si les sociologues de l'éducation se sont intéressés au rapport entre l'école et la société, c'est le plus souvent à propos du rôle de la première dans la prodution ou la reproduction des classes sociales qui composent la seconde. Bourdieu en a fourni la formulation théorique la plus achevée dans "La reproduction" (Bourdieu & Passeron, 1970), ouvrage qui suit de quelques années leur constat de l'inégalité sociale dans l'accès aux études (Bourdieu & Passeron, 1964).

A ce point de vue pessimiste quant aux effets de l'école sur le devenir socio-professionnel des enfants des milieux populaires, d'autres sociologues opposent un constat plus optimiste. Ils mettent l'accent sur la part d'amélioration du statut social par rapport à celui des parents qui est rendu possible par l'école. Citons parmi eux Boudon et Girod (voir, par exemple Boudon, 1973 et Girod, 1981). A la *reproduction*, ils opposent la *mobilité sociale* - le terme de promotion sociale, employé un temps dans une acception plus globale, paraît aujourd'hui bien désuet (Thuillier, 1966).

Ces deux courants théoriques sont marqués par la réalité et l'esprit d'un temps, celui de la croissance économique d'après-guerre, successivement haute conjoncture et surchauffe. Dans le courant des années cinquante, les sociétés industrielles occidentales prennent conscience que le formidable développement technique

qui suit la guerre ne peut être soutenu et digéré sans un accroissement des compétences de la main-d'oeuvre et des cadres de l'industrie. C'est l'époque de la "recherche des talents", du "capital humain", de l'"investissement dans l'homme" (cf. Hutmacher, 1982; Perrenoud, 1985). La recherche de Bourdieu & Passeron sur "Les Héritiers" (1964) s'inscrit dans la foulée des premières mesures de démocratisation des études, pour en souligner les limites concrètes. Et lorsque Boudon et Girod récoltent leur matériel empirique, la croissance économique déploie ses effets, leur permettant de mettre en évidence l'existence d'une mobilité sociale ascendante par rapport aux parents et en cours de carrière professionnelle.

En-deça des débats théoriques, on peut toutefois admettre que quelques constats sont largement partagés. Le plus important est que l'école produit des *inégalités de réussite et d'orientation* selon l'origine sociale des élèves. C'est ainsi qu'à Genève, vers 1976 (résultat sans doute encore valable aujourd'hui), les enfants d'origine ouvrière ont huit fois moins de chances d'accéder à l'université que les enfants de la couche supérieure, pourtant définie de manière très large, puisqu'elle englobe près du quart des parents d'élèves.

Les enfants de travailleurs migrants comptent également parmi les élèves les plus défavorisés; on peut toutefois discuter la part de leurs difficultés qui revient à l'origine sociale (le statut socio-professionnel des ouvriers migrants a un profil plus bas que celui des ouvriers suisses), et celle qui tient à la langue et à la culture d'origine.

On peut enfin admettre que si les filles réussissent un peu mieux à l'école que les garçons, elles n'en tirent que partiellement avantage au moment des choix de formation qui présagent l'activité professionnelle future (Amos, 1979).

L'abondance du matériel empirique recueilli durant la période de croissance économique risque d'être un *piège* pour la sociologie de l'éducation. En effet, les perspectives professionnelles favorables qu'offre une haute conjoncture donnent à penser que l'élévation globale des qualifications scolaires peut être absorbée sans difficultés par le marché du travail, ou que l'école peut sans dommages se détacher de ce type de préoccupations. Les chercheurs en éducation se sont alors centrés sur le fonctionnement de l'école, au détriment de l'étude des rapports qu'elle entretient avec son environnement économique (à l'exception bien sûr de l'effet massif que constitue la reproduction des classes sociales).

Cette accentuation a fait oublier que si l'école produit des inégalités sociales, elle produit d'abord et de toute façon de la

différence, par la diversification de ses filières dès la fin de la scolarité obligatoire, voire avant. On a priviligié la reproduction des classes sociales par rapport à la reproduction des qualifications socio-professionnelles, qui sous-tendent la première, certes, mais requièrent des choix d'orientation nettement plus précis. On a fait, enfin, comme si la question primordiale était l'accès aux études, négligeant du même coup les problèmes concrets qui se posent aux laissés pour compte de l'évaluation scolaire.

La logique de l'inégalité sociale n'est pourtant pas le seul paradigme qui peut animer la sociologie de l'éducation. La logique de la *division du travail* en est un autre, que nous garderons en arrière-plan de notre réflexion. Et plutôt que de regarder comment on ne devient pas étudiant, je vous propose de regarder comment on devient apprenti. Peut-être y apprendrons-nous quelque chose aussi sur le fonctionnement de l'école en général, et de son rapport à la société.

2. Formation et travail

L'école produit des compétences valorisables sur le marché du travail, notamment par le biais des formations de niveau post-obligatoire. Si on ne peut plus constater dans nos sociétés industrielles ou post-industrielles une valorisation liée à la seule scolarité obligatoire, un saut dans l'espace, en Afrique par exemple, montre que le simple fait de maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul ouvre des perspectives professionnelles, qui tendent actuellement à se restreindre fortement sous le double effet de l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés et de la récession économique.

Revenons sur notre continent pour constater que les années de croissance économique ont laissé un matériel empirique sur l'articulation entre la formation et l'emploi qui permet apparemment de relativiser l'importance des diplômes. Si on ne devenait déjà plus Rockfeller dans les années cinquante en ramassant un sou devant une banque, les transformations de la structure de l'emploi étaient telles qu'il restait toujours un espoir et une possibilité de changer de travail et, de proche en proche, de se faire une situation, comme on dit. Le rêve et la réalité de la mobilité sociale ...

Même si ce mythe d'un bon vieux temps a quelque chose d'exagéré, il recouvre néanmoins une réalité. Ce n'est que vers le milieu des années soixante qu'une grande entreprise neuchâteloise engageait son premier universitaire, et vers la fin de la même dé-

cennie, la majorité des cadres des entreprises suisses avaient fait leur carrière en partant de la base (ou presque). Aujourd'hui, ceux qui prennent leur retraite sont remplacés par un universitaire (si ce n'est deux !).

Puis la conjoncture économique a basculé. De la croissance, on passe au ralentissement, à la récession, à la crise. Les statistiques du chômage ont remplacé à la une des journaux la relation des promotions professionnelles et des cérémonies destinées à récompenser les ouvriers et les employés méritants. Aux descriptions lyriques de la société de l'an 2000 (Kahn & Wiener, 1968) ont succédé les prémnisses d'un nouveau millénarisme (Club de Rome, 1969). Les machines robotisées, qui devaient épargner du travail pénible ou répétitif, sont devenues une menace pour l'emploi. L'année 1984 annonce "1984" d'Orwell (Orwell, 1950) ...

On pourrait décrire longuement les signes du malaise actuel: le "no future" de certains jeunes (Béroud, 1982), les nouveaux chômeurs (ceux qui ont perdu tout droit à l'allocation, en France comme en Suisse, et qui vont disparaître des statistiques), les nouvelles formes de pauvreté.

A ces difficultés, l'école peut-elle porter remède ? La formation est-elle le vaccin contre le chômage ? Faut-il investir dans l'acquisition de compétences maintenant pour ne pas être marginalisé demain ? A l'opposé de la société sans école, nous dirigeons-nous vers la société scolarisée, puisque les connaissances d'un jour sont obsolètes le lendemain, et bientôt, nous promet-on, le soir-même ?

Les études empiriques des années soixante et septante ne sont que d'un faible secours pour répondre à ces questions. Bien plus: celles que nous pourrions faire actuellement porteraient sur des carrières professionnelles encore marquées par les années de croissance. Il nous faut donc renoncer aux démarches traditionnelles, pour essayer de saisir, ici et maintenant, les effets de la situation économique sur l'accession au monde du travail, et sur les perspectives professionnelles.

3. Démocratisation des études, généralisation de la formation et croissance économique

Sur le fonctionnement du système d'enseignement, les recherches conduites à Genève depuis plus de quinze ans, dans le cadre du Service de la recherche sociologique notamment, permettent de poser quelques constats majeurs, que l'on retrouve sous des

formes voisines dans d'autres régions ou pays. Ils constituent une sorte de bilan d'une trentaine d'années de démocratisation des études.

Le premier est qu'une *formation postobligatoire est devenue socialement obligatoire* (Amos, 1978 et 1979). Vers 1976, la presque totalité des élèves issus de la scolarité obligatoire entreprennent une formation postobligatoire, six sur sept obtiennent un diplôme de formation secondaire ou tertiaire. C'est ce que nous pouvons appeler la démocratisation des études *au sens large* du terme (il serait plus correct de dire la démocratisation de la fomation).

En revanche, et malgré de nombreux dispositifs s'apparentant à une politique de démocratisation des études *au sens étroit* du terme cette fois, les inégalités de réussite et d'orientation selon l'origine sociale sont restées pratiquement intactes. La démocratisation des études est un processus général, qui a touché les enfants de tous les milieux sociaux (cf. sur ces points Commission "Egalisation des chances", 1976; Hutmacher, 1982).

Nous pouvons également considérer comme établi le rôle qu'a joué l'école dans la mobilibé sociale intergénérationnelle. Le passage des positions sociales directement héritées (aristocratie, commerce et artisanat sous des formes déjà différentes) à des positions sociales acquises par la formation et les diplômes (ce que certains ont appelé la méritocratie) a fait s'accroître en effet le rôle de l'école, qui tend à devenir le premier facteur de distribution des positions sociales.

Enfin, la *récession économique* récente, et les observations qui en découlent (cf. plus loin) montrent a contrario que la démocratisation des études, au sens large du terme, a été le pendant indispensable de la *croissance économique*.

Dans la sphère du travail, les besoins du développement économique, de l'évolution technologique et des méthodes de gestion, ont créé une aspiration vers le haut de la stratification socio-professionnelle, par le biais de la spécialisation fonctionnelle et hiérarchique de l'encadrement. Il en résulte une mobilité sociale ascendante non négligeable, à la fois *intergénérationnelle*, en raison de l'évolution à long terme de la division du travail, et *intragénérationnelle*, puisque l'évolution du système d'enseignement est plus lente que celle de cette même division du travail.

Dans cette perspective, l'école a été le *moyen* de produire l'élévation des niveaux de compétences requise par l'évolution économique, et non son moteur. C'est ainsi que les formations nouvelles liées au développement de l'informatique ont été transmises dans un premier temps par les constructeurs d'ordinateurs,

ou par des cours privés, avant que l'école prenne le relais, non par la base du système d'enseignement, mais par son sommet (l'Université, puis les écoles d'ingénieurs et de commerce, à Genève en tout cas). Tout s'est passé comme si l'école avait *répondu* à une demande du marché du travail, et d'abord là où les contacts avec les milieux économiques étaient les plus directs.

4. Division du travail et structure des formations

Une grande partie des recherches empiriques en sociologie de l'éducation porte soit sur l'école primaire, soit sur la filière dite noble ou longue (maturité/baccalauréat, puis université). C'est également à l'aune des probabilités d'accéder à cette dernière filière que l'on mesure les inégalités sociales devant et dans l'école. Cette centration sur l'école, même dans la perspective de la reproduction sociale, a occulté au niveau théorique, l'importance de l'horizon professionnel dans les déterminants de la réussite et de l'orientation scolaires. Au même titre que Berthelot montre dans le "Piège scolaire" (1983) l'importance des stratégies familiales dans la reproduction sociale, on peut montrer l'importance que prennent les perspectives professionnelles dans les perceptions des élèves et de leurs familles.

On peut en voir une confirmation partielle, bien que non encore complètement étayée, dans une recherche que nous conduisons actuellement sur les ruptures de contrats d'apprentissage à Genève. [1] L'entrée en apprentissage (que nous examinerons plus loin à partir d'un autre matériel) est marquée par le souci de l'avenir professionnel, et le déroulement de l'apprentissage est rapporté par les jeunes plus souvent en termes de formation *à un métier* et de *rapports de travail* qu'en termes de rapports à une école, et à sa vie quotidienne.

Si nous admettons que le monde du travail joue un rôle important, pour ne pas dire prépondérant, sur le système de formation, nous devons pouvoir en trouver les effets dans l'évolution récente, et dans un horizon de moyen terme, pour éviter les erreurs de perspective historique liées à la conjoncture économique passée. L'étude que j'ai menée sur l'entrée en apprentissage à Genève (Amos, 1984) fournit à cet égard des indices pertinents. Globale-

---

[1] Financée par le programme national de recherche "Education et vie active", crédit 4.486-0.81.10, soutenue matériellement par le Service de la recherche sociologique, cette recherche est conduite par Gérald Béroud, Jean-Luc Bertholet, Gil Meyer et l'auteur.

ment, l'évolution de la structure de l'entrée en apprentissage suit celle de l'économie genevoise, massivement orientée vers le secteur des services (75 % de l'emploi). On y constate une domination des formations de type tertiaire (certes, les apprentissages de type secondaire restent majoritaires, mais la relation s'inverse si on tient compte des formations commerciales à plein temps). Et entre 1970 et 1980, l'évolution la plus régulière est la tertiarisation de l'apprentissage.

Vers le milieu de la décennie septante, la récession économique a brièvement fait sentir ses effets sur le marché de l'apprentissage, sous la forme d'une diminution du nombre de signatures de nouveaux contrats de formation en entreprise. Celle-ci ne tenait pas seulement à une volonté des entreprises de limiter leur investissement en formation professionnelle, mais également aux jeunes et à leurs familles, puisqu'une baisse tout à fait comparable s'est produite dans le recrutement des écoles de métiers à plein temps.

A un niveau partiel, on peut constater que la récession économique, qui a fortement touché le secteur du bâtiment (quand le bâtiment va...), a fait diminuer de manière spectaculaire les apprentissages de cette branche, aussi bien pour les professions non manuelles du dessin technique que pour les professions manuelles. Plus récemment, la récession dans le secteur des machines a produit une crise du recrutement (candidatures) d'apprentis de la mécanique, constatée dans tous les cantons romands. Contre-exemple: l'engouement pour les professions de l'électronique, qui est une des seules spécialisations techniques dont on peut assurer aujourd'hui qu'elle a et offre aux jeunes des perspectives d'avenir.

L'adaptation du système de formation à l'évolution économique n'est donc pas le seul fait de l'institution scolaire, qu'elle agisse de manière autonome ou à la suite des pressions directes ou indirectes que les milieux économiques exercent sur elle. Les modifications dans les stratégies des jeunes et de leurs familles quant à l'investissement dans l'école et quant au choix d'une orientation concrète parmi toutes celles qui restent institutionnellement ouvertes joue un rôle important. Nous venons de voir que l'anticipation de l'avenir intervient également dans le choix de stratégies. Précisons toutefois, pour éviter tout malentendu, que ces stratégies ne sont ni parfaitement rationnelles, ni parfaitement informées, ni parfaitement adaptées aux réalités scolaires et du monde du travail. Mais là n'est pas notre propos - on peut renvoyer encore une fois au "Piège scolaire" (Berthelot, 1983) pour illustrer les capacités différentes des familles à jouer avec l'institution scolaire pour en tirer le maximum d'avantages.

Le *"jeu" scolaire* (pour prendre une autre image) n'est donc pas gratuit, ni à sommes nulles. Si les chercheurs et les enseignants novateurs ont pu espérer que l'école *produise* un changement en termes d'héritage social, c'est parce qu'ils ont sur-estimé l'autonomie réelle de l'école dans nos sociétés. En particulier, ils ont négligé le poids de la croissance économique et de la demande en qualifications dans les degrés de liberté dont l'école a joui entre 1960 et 1975. Ne voit-on pas quelques années après le début de la crise le taux de doublage remonter dans l'enseignement primaire genevois, après des années de baisse régulière ?

5. Capital scolaire et insertion socio-professionnelle

L'étude de l'évolution de l'entrée en apprentissage à Genève entre 1970 et 1980 (Amos, 1984), dont quelques conclusions ont été données plus haut, a permis de mettre en évidence les tendances majeures de l'articulation du capital scolaire à l'orientation professionnelle. Retenons ici deux éléments.

Tout d'abord, le *statut socio-professionnel déterminé à l'entrée en apprentissage doit beaucoup à la réussite scolaire antérieure.* Les candidats à une place de formation qui possèdent le plus de capital scolaire deviennent plus souvent futurs cols blancs que futurs cols bleus, et entrent davantage dans les formations les plus qualifiées, qu'elles soient de type manuel ou de type non manuel. Alors même que l'évaluation des candidats échappe au système scolaire, la valeur scolaire continue à jouer un rôle prépondérant.

Un second aspect des résultats est la *valeur éminemment relative des compétences scolaires formelles* (mesurées par la position scolaire, et donc par le programme suivi) sur le marché de l'apprentissage, comme, sans doute, sur le marché du travail pour le ou les premiers emplois. Sur la dizaine d'années couvertes par la recherche, les professions qualifiées de type non manuel se sont pratiquement fermées aux candidats qui n'ont pas accompli une scolarité obligatoire en section dite prégymnasiale du Cycle d'orientation, ou qui n'ont pas poursuivi leur formation une ou deux années au-delà de la scolarité obligatoire.

En revanche, les jeunes qui détiennent le moins de capital scolaire sont de plus en plus relégués dans les professions les moins prestigieuses, les plus pénibles au plan des conditions de travail, les moins prometteuses en termes de carrière professionnelle.

L'étude de la formation postobligatoire, qui s'est le plus souvent contentée de comparer globalement les études et l'appren-

tissage, a tendu à sur-estimer la césure qui sépare l'un et l'autre type de formation. Ces différences ne sont pas négligeables, mais elles ne doivent pas nous faire oublier les différences bien réelles qui existent à l'intérieur du système de la formation professionnelle lui-même. Si on accepte d'envisager l'ensemble des formations de niveau postobligatoire comme un tout, des diplômes universitaires aux certificats de capacité, on reconstitue les articulations essentielles des divisions hiérarchiques et techniques du travail. J'ai rappelé au début de l'article qu'on pouvait également y lire les traits importants de la division du travail selon le sexe. En termes de couches sociales, la vision dichotomique qui prévaut dans l'approche marxiste tend à se satisfaire de l'opposition de deux filières de formation (études longues et formation professionnelle, reproduction de la dichotomie bourgeoisie et prolétariat). Cette vision, quelle que puisse être sa capacité à expliquer l'histoire, ne rend compte que partiellement des réalités des sociétés industrielles contemporaines (pour ne pas parler de la société post-industrielle que Genève est déjà devenue).

Or, la prise en considération de trois couches sociales au moins ne permet pas de faire passer la distinction entre couches moyennes (cols blancs) et ouvrière (cols bleus) à la frontière entre les formations scolarisées et les formations professionnelles de type apprentissage: ce dernier prépare aussi bien les futurs salariés des bureaux et des commerces, que ceux des indutries et des ateliers.

Le fonctionnement de l'entrée en apprentissage permet de montrer que la prise en compte des contours plus fins de la formation professionnelle révèle *l'unicité de sens de la sélection scolaire par rapport à l'ensemble de la division du travail.* Il est vrai qu'on peut constater une tendance à privilégier les études comme premier choix de formation, et que l'apprentissage ne vient qu'en deuxième lieu (et même pratiquement en dernier lieu, comte tenu de la généralisation de la formation postobligatoire et de la disparition corrélative presque totale des entrées directes dans la vie active). Mais tous les candidats à une place d'apprentissage ne se présentent pas avec des chances égales d'entreprendre la carrière professionnelle qu'ils souhaitent.

L'apprentissage avalise l'évaluation scolaire antérieure, créant de nouvelles inégalités entre les inégaux de la réussite scolaire (Amos, 1984). On peut ainsi mettre en évidence l'existence d'un continuum, allant des études (inégalement valorisées) aux formations professionnelles, inégalement prestigieuses, mais aussi inégalement prometteuses en termes de perspectives de carrière.

La valeur scolaire n'attend pas le nombre des années ... elle fait sentir tout de suite ses effets ...

Conclusions

L'analyse plus détaillée de l'articulation entre l'école et ce premier pas dans la vie active que constitue la signature d'un contrat d'apprentissage en entreprise permet de préciser ou de nuancer certains des apports de la sociologie de l'éducation, et d'expliquer une partie de la réalité vécue par les jeunes d'aujourd'hui.

Tout d'abord, l'école est un facteur important de la *reproduction sociale*, aux plans de la division du travail, de la stratification socio-professionnelle qui y est attachée, et par conséquent de l'accession aux pouvoirs social, économique et politique. Que dans cette perspective les enfants des milieux les plus favorisés s'assurent les meilleures chances n'a pas de quoi étonner. A la limite, peu importe le fonctionnement réel de l'école en termes d'inégalités des chances: la différence sociale sera de toute façon récupérée. C'est la société qu'il faut changer pour changer l'école, et non l'inverse. Ou, plus précisément: les enjeux autour de l'école sont le reflet des enjeux autour du pouvoir sociétal; lorsque le changement de l'école précède celui de la société, c'est parce que des forces nouvelles sont en train de conquérir le pouvoir (cf. Petitat, 1982).

Dans ce cadre comme dans celui de l'élévation des niveaux de qualification requise par la croissance économique, l'école est un *moyen*, non une fin en soi. En quelque sorte, la part de la finalité du système d'enseignement qui vise la reproduction des qualifications ne peut s'appréhender en le regardant fonctionner pour lui-même; il est indispensable de prendre en compte son environnement socio-économique.

Ceci reste vrai du point de vue des élèves et de leurs parents. La préoccupation de l'avenir est un des facteurs primordiaux de leur rapport à l'école. Mais cette préoccupation s'inscrit dans un cadre qui produit des effets paradoxaux (cf. aussi Perrenoud, dans ce numéro). Les jeunes sont *en concurrence entre eux pour l'acquisition d'un capital scolaire toujours plus nécesssaire et toujours moins valorisé*, en concurrence entre eux pour l'accession à des formations plus valorisées, plus fréquentes mais plus difficilement accessibles avec les pré-requis scolaires qui suffisaient quelques années auparavant, et sans toute encore en concurrence entre eux pour l'obtention des meilleurs postes de travail une fois le diplôme acquis.

Si la sélection scolaire et professionnelle tend à se durcir à nouveau, après des années d'appel à la démocratisation et à la recherche des talents, c'est que la concurrence est de nouveau vive

sur le marché du travail, soit que les qualifications ne soient pas les bonnes, même si le niveau est théoriquement suffisant, soit qu'on ne sache pas quoi faire de tous ces certifiés, de tous ces diplômés. Les changements présents, les changements de perspectives quant à l'avenir professionnel, introduisent des changements de perspective dans l'école. Ces derniers, dans un horizon temporel de moyen terme, concernent l'ensemble des acteurs du système d'enseignement: administrateurs, enseignants, élèves et parents.

Ces changements de perspective dans l'école concernent avant tout les degrés de liberté que l'institution et les acteurs peuvent ou pensent pouvoir s'accorder quant à la formation des élèves, soit en termes de connaissances à transmettre, soit en termes de comportements et de discipline à exiger. Il devient ainsi difficile pour les enseignants des classes terminales de l'enseignement obligatoire de ne pas tenir compte du type de questions que l'on pose dans les examens de sélection des apprentis à Genève. Des enseignants avouent faire du bachottage avec les élèves des sections du Cycle d'orientation qui n'ouvrent pas les portes de l'enseignement obligatoire général. De même, une certaine coordination se met en place entre responsables scolaires et responsables professionnels, en vue d'harmoniser ces mêmes examens de sélection aux programmes d'enseignement. Un peu partout, on remet à l'honneur une plus stricte transmission des savoirs (le discours du ministre français de l'éducation nationale se distingue avant tout par sa forme très directe et simple, mais traduit sans doute le fond de la pensée d'une proportion croissante des personnes préoccupées par l'école actuelle). Ces effets sont plus manifestes encore dans les formations qui préparent plus directement à l'exercice d'un métier, comme nous l'avons vu à propos de l'informatique.

Du côté des familles, le souci de maintenir le capital scolaire de l'enfant transparaît à travers les données statistiques utilisées pour ma recherche sur l'entrée en apprentissage. Les possibilités offertes par le système d'enseignement genevois de raccordements, dans une perspective de démocratisation des études, sont largement utilisées par les élèves dans le but plus spécifique de conserver de meilleures chances de trouver une place d'apprentissage dans le métier de leur choix (Amos, 1984).

Comme le note très justement Perrenoud (1985), un des effets majeurs de cette situation nouvelle, à la croisée de la démocratisation des études et de la récession économique, réside dans l'ambiguïté entre la nécessité d'obtenir un diplôme et la dévalorisation relative des titres délivrés. Si l'ensemble de la jeunesse d'aujourd'hui en subit et subira le contrecoup, certaines catégories de jeunes se trouvent dans une situation particulière-

ment pénible. Doit-on s'étonner qu'il s'agit de ceux qui ont rencontré le plus de difficultés dans le déroulement de leur scolarité?

BIBLIOGRAPHIE

AMOS Jacques (1978)," La formation postobligatoire: généralisation et inégalités", in Conférence romande des Directeurs de l'instruction publique, Etudes pédagogiques 1977, Payot, Lausanne, 23-44.

AMOS Jacques (1979), "Les inégalités de formation dans un système d'enseignement postobligatoire généralisé", Revue suisse de sociologie V/2, 153-175.

AMOS Jacques (1984), L'entrée en apprentissage. Capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970-1980), Service de la recherche sociologique, Genève, Cahier 20.

BEROUD Gérald (1982), "Valeur travail et mouvement des jeunes", Revue internationale d'action communautaire, VIII/48, 5-30.

BERTHELOT Jean-Michel (1983), Le piège scolaire, PUF, Paris.

BOUDON Raymond (1973), L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand Colin, Paris.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1964), Les héritiers. Les étudiants et la culture, Ed. de Minuit, Paris.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Ed.de Minuit, Paris.

COMMISSION "Egalisation des chances" (1978), De l'inégalité des chances à l'égalité des niveaux de formation, Rapport de synthèse des journées de réflexion de la Commission de la recherche, Genève, Département de l'instruction publique.

GIROD Roger (1976), L'analyse de la mobilité sociale. Thèmes nouveaux, Université de Genève.

GIROD Roger. (1981), Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible, PUF, Paris.

HUTMACHER Walo (1982), "Ecole et société: changements quantitatifs et structurels. Le cas du canton de Genève, 1960-1978", Bulletin d'information de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, 33, 18-66.

KAHN Herman & WIENER Alfred (1968), Ihr werdet es erleben. Voraussagen der Wissenschaft bis zum Jahr 2000, $, Vienne/Münich.

ORWELL Georg (1950), l984, Gallimard, Paris.

PERRENOUD Philippe (1985), "Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien", Revue suisse de sociologie XI/2.

PETITAT André (1982), Production de l'école, production de la société, Thèse, Droz, Genève.

THUILLIER Guy (1966), La promotion sociale, PUF, Paris.