

Xavier Rambla

Université Autonome de Barcelone

L'ALCHIMIE DES ASPIRATIONS EDUCATIVES

La confiance dans les mérites scolaires en Espagne

A une autre époque, l'alchimie recherchait la façon de changer tous les métaux en or et de soigner toutes les maladies. Aujourd'hui, l'école a trouvé un moyen similaire de transformer toute une série d'aspirations éducatives en une échelle de mérites unique légitimant les inégalités. Même si ces artisans poursuivaient une chimère, j'affirmerai dans cet article que les écoles ont prouvé qu'elles étaient suffisamment efficaces pour uniformiser plusieurs projets familiaux et personnels en les rassemblant dans une même échelle de résultats associés au mérite. En outre, même s'ils espéraient trouver une solution unique à leur problème, la métamorphose que j'analyse est l'effet complexe des pratiques sociales nombreuses et entremêlées qui se rejoignent dans les institutions éducatives modernes. Enfin, à la différence de la confiance dans la découverte unique de l'époque, l'alchimie scolaire moderne répond au jeu de nombreuses volontés présentes et des structures sociales que les pratiques sociales du passé ont tissées.

Lorsqu'ils pensent à l'objectif de leurs études ou des études de leur progéniture, les sujets de l'éducation définissent les durées et les espaces de leurs actions. Avec ces attentes, les élèves et leurs familles bâtissent un pont entre le présent et le futur et les écoles délimitent un horizon pour les actions locales. Plusieurs caractéristiques de la même institution scolaire lui confèrent ce caractère local. Les niveaux éducatifs les plus locaux, qui sont les plus décisifs pour le futur, résident dans

l'éducation infantile et primaire. Il est certain que l'éducation secondaire, même si elle imprime les marques les plus décisives de la sélection scolaire d'un point de vue social, reçoit les résultats de l'éducation primaire, laquelle est intervenue précédemment. Ce cycle est moins local que le premier car les écoles secondaires réunissent des élèves de plusieurs écoles primaires, car son résultat a une influence sur le marché du travail et parce que la relation entre les professeurs et les familles n'est pas aussi étroite dans ce cycle. De la même façon, la définition institutionnelle des écoles et de leurs méthodes d'enseignement peut varier en fonction des villages et des différents quartiers d'une ville. Elle peut aussi être uniforme et entraîner des effets différents à des endroits différents.

De cette façon, les écoles sont placées dans une sorte de coordonnées géographiques. Ces dernières conditionnent leur travail et l'apprentissage de leurs élèves mais laissent aussi de la marge pour que les écoles aient une influence sur l'espace et les futures perspectives locales. L'image populaire de nombreuses écoles par exemple accepte le fait que la restauration des bâtiments, l'accès d'anciens élèves à l'université et la réalisation de projets innovants récompensés ou subventionnés par les administrations soient les signes de perspectives très prospères sur le moyen terme. De la même façon, l'accumulation des sanctions, la multiplication des échecs académiques ou l'attribution de l'expression « centres préférentiels »

devient synonyme de mauvais augure pour un quartier.

En même temps qu'elle préfigure les espaces et les perspectives temporelles, l'école configure l'inégalité des positions sociales futures et rend ce fait naturel aux yeux des sujets éducatifs alors que chaque école devrait regarder vers l'avenir et attester les opportunités futures de ses élèves en faisant une différence entre ceux qui ont appris ce qui leur était exigé et ceux qui ont échoué. Cette deuxième affirmation soulève de nombreuses réticences car elle se heurte à notre idée enracinée selon laquelle la réussite académique est le fruit des efforts nécessaires réalisés pour apprendre ou pire encore, parce qu'elle retire sa légitimité à l'école en faisant ressortir sa double face éducative et sélective. Ainsi, aussi évident que cela puisse paraître, les professeurs comprennent normalement cette affirmation comme un reproche infondé pour les élèves qu'ils ont recalés et la majorité des gens la comprennent comme une tentative de rabaisser les bonnes qualifications.

Cette réaction est encore plus forte lorsque l'on découvre les inégalités résultant des pédagogies centrées sur la découverte. Au XIX^{ème} siècle, on a institutionnalisé des méthodes d'enseignement qui mettaient l'accent sur le contenu et « mesuraient » les progrès de l'apprentissage en fonction de la capacité à démontrer que le contenu était maîtrisé en le répétant ou en appliquant les règles qu'il transmettait. A partir de la moitié du XX^{ème} siècle, les méthodes qui mettaient l'accent sur l'apprentissage par la découverte autonome et par conséquent sur le rapprochement des contenus à l'expérience des apprenants se sont généralisées dans les pays occidentaux. On attendait de ces méthodes qu'elles consolident une vie scolaire plus démocratique et qu'elles permettent d'obtenir une répartition plus juste des résultats. Les inégalités persistent

cependant là où ces stratégies ont été appliquées.

Jugements de valeur mis à part, il est sûr qu'une certaine catégorie de personnes accède plus souvent que d'autres aux meilleures places même si en apparence tout le monde reçoit un traitement scolaire égalitaire. Depuis cinquante ans, les niveaux moyens d'instruction se sont développés en même temps que l'origine sociale de la classe moyenne et l'appartenance à des majorités ethniques s'est traduite par de meilleurs mérites scolaires et des opportunités professionnelles plus importantes. De la même façon, les femmes obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les hommes, ce qui ne signifie pas qu'elles ont de meilleures opportunités professionnelles¹.

Pourquoi donc la confiance en l'école ne s'ébranle-t-elle pas ? Pourquoi cette information est-elle oubliée ? Pourquoi le fait de la rappeler provoque-t-il de la rancœur ? Toutes ces questions trouvent probablement une réponse dans le déchiffrement de cette alchimie scolaire qui transforme des circonstances hétérogènes en une échelle de mérites homogène qui sanctionne le futur des étudiants. Il y a des années, le processus de sélection et de classement social était très visible. Les innovations pédagogiques sont ensuite parvenues à cacher ce phénomène : si l'on espérait que chaque étudiant découvre à son rythme, le filtre du mérite finissait par s'imposer à une étape scolaire ultérieure. Ce système semble actuellement d'autant mieux établi qu'il inculque l'identité vide du travailleur qui se recycle

¹ Concernant la variation des résultats scolaires entre les catégories sociales et entre les pays, se reporter à OECD (2000) *Producing Indicators of Student Achievement* [on line], www.oecd.org, 6/02. Concernant les inégalités face aux opportunités professionnelles, se reporter également à OCDE (2002) *Regards sur l'éducation*, en ligne, www.oecd.org, 12/02.

continuellement par une méthode hybride qui régule la concurrence entre les centres en fonction des résultats et assume l'efficacité de certaines stratégies d'apprentissage par la découverte².

Dans les paragraphes ci-après, je montrerai comment (en Espagne) cette transformation est intervenue grâce à plusieurs caractéristiques de l'institution scolaire qui favorisent les filles et les garçons de la classe moyenne. Les aspirations croissantes de ces derniers ont fini par briser le système éducatif franquiste et ont été incorporées au discours pédagogique des réformes d'organisation et de programmes d'études approuvées entre 1985 et 1995. Un examen détaillé de plusieurs localités révèle certaines inégalités implicites de ces réformes.

Cependant, les significations de l'éducation descendent non seulement des archétypes sanctionnés par la haute culture vers les pratiques quotidiennes mais elles peuvent également les interpeller. D'emblée, il est évident qu'à un certain moment de l'histoire, une génération qui ne connaissait pas bien l'école a incité ses fils (puis ses filles) à étudier. Même si cette première génération de pères et de mères n'avait pas fréquenté les salles de classes, elle a pensé qu'il s'y passait quelque chose d'important pour l'avenir de leurs enfants. Dans une moindre mesure, il est également évident que les aspirations familiales et individuelles contribuent à forger le moule spatial de l'école car plus elles gravissent l'échelle des niveaux d'instruction, plus elles s'éloignent du contexte local. Pour ceux qui viennent d'un milieu d'entreprises ou professionnel ou simplement de familles très diplômées, ce saut peut sembler banal. En compilant tout simplement des informations dans leur

² Bernstein, B. & Solomon, J. (1999) « Pedagogy, Identity, and the Construction of a Theory of Symbolic Control », *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, 265-279.

entourage, ils ont de quoi définir leurs perspectives. Cette possibilité est cependant moins accessible à ceux qui ne partagent pas ces origines³. Comme ils sont habitués à accorder beaucoup plus d'importance à la proximité lorsqu'ils élaborent leurs aspirations éducatives, ils restreignent par conséquent leurs décisions à l'espace local. Néanmoins, ils ne se définissent pas de façon négative du fait qu'ils manquent d'informations, qui sont des ressources stratégiques. Il est pour cela important d'analyser, avec la légitimation des inégalités, les points faibles de cette même légitimation. Les deux sens de cette relation entre les familles et les écoles dessinent donc les délais temporels et les contours spatiaux dans lesquels évolue le système éducatif.

Elitisme et aspirations éducatives

L'histoire récente de nombreux systèmes éducatifs révèle clairement la relation paradoxale entre les aspirations éducatives et l'école. Ce phénomène est particulièrement remarquable dans des pays où l'école de masses s'est récemment consolidée. Là, les générations les plus anciennes ont vu comment leurs descendants disposaient d'un éventail croissant de possibilités d'étudier, impensable quelques années auparavant. Dans toutes les villes, on a également remarqué une multiplication du nombre de centres éducatifs, au moins pour les cours obligatoires.

³ Lareau, A. (1987) « Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital », *Sociology of Education*, vol 60.; Ball, S. Et al. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Milton Keynes, Oxford University Press). Lutrell, W. 1995, 'Working-class women ways of knowing: effects on gender, race and class', in: Wrigley, J. ed *Education and Gender Equality*. London: The Falmer Press; Reay, D. & Ball, S. (1998) 'Making their Minds Up': family dynamics of school choice', *British Educational Research Journal*, 24 (4), pp. 431-448.

En Espagne, l'éducation primaire s'est généralisée depuis les années 80 et l'éducation secondaire fait preuve d'une polarisation accentuée. De nos jours, 27,3 % des jeunes de 18 à 21 ans accèdent à l'université, alors que le chiffre moyen de l'OCDE est de 23,2 %. En revanche, seulement 61 % des jeunes de 18 et 19 ans ont atteint l'enseignement secondaire supérieur, alors que le chiffre moyen de l'OCDE est ici de 77 %. Cette polarisation contraste avec de fortes aspirations éducatives familiales, lesquelles contrastent à leur tour avec une participation familiale à l'école limitée. Comme dans tous les pays, les aspirations et la participation augmentent avec la classe sociale et la participation dépend de la division sexuelle des responsabilités familiales⁴. Ces dernières années, on

assiste vraisemblablement à une augmentation importante de la demande d'activités extrascolaires permettant de concilier les heures de travail avec les heures scolaires. Dans la mesure où de nombreuses associations de parents d'élèves gèrent et supervisent ces services, l'augmentation du paiement des cotisations que l'on a pu remarquer peut être interprétée comme un symptôme de cette demande.

⁴ Bricall (2000, *Universidad Dos Mil*, Madrid: CRUE) a rappelé entre autres choses et de façon précise cette polarisation entre le développement relatif de l'université et la sélection restrictive à la fin de l'enseignement secondaire. Il faut tenir compte du niveau limité du taux de diplômés dans l'enseignement secondaire supérieur (Espagne, 61 % ; France, 84 % ; OCDE, 77 %) et du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans n'ayant pas atteint au moins ce niveau secondaire supérieur (Espagne, 57 % ; France, 78 % ; OCDE, 74 %) (OCDE, 2002, *Regards sur l'éducation*, en ligne, www.ocde.org, 12/02). En ce qui concerne les aspirations éducatives, 60 % des familles espèrent que leur descendance atteindra l'université et seulement 20 % se contente d'un niveau secondaire (INCE, 2002, *Indicadores del sistema educativo*, en ligne, www.mecd.es, 12/02). La comparaison internationale de ces aspirations indique qu'elles sont relativement fortes (Buchmann, Cl. & Dalton, B., 2002, « Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries », *Sociology of Education*, 75, 2, p. 99-122). En ce qui concerne la participation aux associations de parents d'élèves, elle est supérieure dans les petites classes, dans les communes de plus de 10 000 habitants et dans les centres publics (INCE, 2002, *Indicadores del sistema educativo*, en ligne, www.mecd.es, 12/02). En outre, entre 1995 et 1999, le nombre de familles payant les cotisations de l'AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos : Association des Parents d'élèves) a augmenté dans les centres primaires (Conseil scolaire de l'État, 2001, *Informe Anual (Rapport annuel)*, en ligne, www.mecd.es, 12/02). Dans un

contexte plus général, en ce qui concerne la participation, on peut constater que les femmes consacrent davantage d'heures que les hommes à leurs enfants, que le pourcentage de foyers à faibles revenus est supérieur à celui des foyers à revenus élevés au sein desquels on consacre plus de 60 h par semaine aux enfants alors que le pourcentage d'adultes âgés de 30 à 44 ans ayant des revenus faibles et appartenant à une association est plus faible que le pourcentage d'adultes du même âge ayant des revenus élevés et appartenant à une association (INE, 1998, *Panel de Hogares de la Unión Europea*, en ligne, www.ine.es, 12/02)

Pourquoi un système éducatif aussi contradictoire a-t-il engendré des perspectives aussi fortes ? Revenons cinquante ans⁵ en arrière pour répondre à cette question. Le franquisme a organisé un système éducatif à partir de ses idéaux religieux et politiques, entre autres les privilèges accordés aux écoles privées catholiques qui ouvraient les études académiques aux classes moyennes. La réduction du corps enseignant a été exhaustive au cours des quarante premières années, la politique républicaine tendant à construire de nouvelles écoles a connu un ralentissement brutal, les programmes d'études ont repris les contenus catholiques et nationalistes et les cycles scolaires ont été divisés en un enseignement de base jusqu'à l'âge de onze ans et des études de baccalauréat longues et très académiques jusqu'à dix-sept ans.

⁵ G. Cámara (1984, *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-51)*. Jaén: Hesperia) a révélé l'importance de l'élitisme pour la première pédagogie franquiste. Carabaña, J. (1999, « La pirámide educativa », dans: Fdez. Enguita, M., dir, *Sociología de la educación* Madrid: Ariel) et Pérez, J. (2001, *Transformaciones demográficas en los recorridos hacia la madurez. Las generaciones españolas, 1906-45*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED) ont analysé le développement de la scolarité et les stratégies familiales. Mariano Fernández Enguita, M. (1993, *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Barcelona: Paidós) et Antonio Viñao Frago (1985, « Nuevas consideraciones sobre la democratización y participación educativas », *Educación y Sociedad*, 3, pp. 125-150) présentent les études les plus exhaustives des illusions politiques sur la participation à l'école pendant les années 80. Rambla (1999, « La participación ciudadana en la escuela », *Revista Internacional de Sociología*, n° 24, Madrid, pp. 55-73.) y Bonal, X. & Rambla, X. (1999, « The Recontextualisation Process of Educational Diversity: new forms to legitimise pedagogic practice », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 9, n° 3, pp. 293-313) tentent d'expliquer pourquoi ces illusions ont été frustrées et remodelées. Jorge Calero et Xavier Bonal (1999, *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor) présentent une étude exhaustive des carences infrastructurelles du système éducatif en Espagne.

Au cours des années cinquante et soixante, la génération née entre 1930 et 1945 est arrivée à maturité. A la différence de ses parents, elle a pu pour la première fois compléter ses projets familiaux. La génération de ses ancêtres avait déjà remarqué les séquelles de l'émigration vers l'Amérique et la dureté de la vie dans les champs et avait de plus subi les désastres de la guerre et la répression vers l'âge de vingt ans. Lorsqu'elle a atteint cet âge, cette nouvelle génération s'est vite mariée, a pu obtenir un logement et a eu des enfants immédiatement. Pour la première fois dans l'histoire démographique de l'Espagne, une génération a enregistré de faibles niveaux de célibat, une émancipation familiale très précoce, une fécondité moyenne mais également très précoce et concentrée et une division sexuelle du travail absolue. C'est ainsi qu'on a pu assister à une explosion de la natalité entre 1960 et 1975 à la place du soi-disant traditionalisme culturel.

Ces projets familiaux comprenaient entre autres la scolarisation des enfants après l'âge de onze ans. La décennie des années 60 a vu le nombre d'inscriptions au baccalauréat augmenter fortement. La philosophie consistant à vouloir faire une école d'élites s'est écroulée car le nombre d'élèves a été multiplié sans que n'augmente le nombre d'écoles et les salles de classes se sont remplies. Avec les inscriptions, on a vite remarqué une augmentation progressive des diplômés par rapport à la taille des cohortes.

Plus tard, conformément aux normes internationales, la dictature a promulgué en 1970 une réforme éducative qui portait l'éducation obligatoire jusqu'à l'âge de quatorze ans mais elle n'a pas alloué les ressources publiques nécessaires pour construire les écoles requises. Ce furent des années très difficiles pour la politique éducative, avec des changements de ministres tous les ans et une application

partielle de la loi, dont les règlements contredisaient parfois les principes proclamés. L'un des exemples les plus clairs de ces contradictions est peut-être le nom du nouveau baccalauréat académique et propédeutique d'une durée de quatre ans : même si ce cycle a fini par être complètement séparé de la formation professionnelle, qui a été enseignée dans des centres différents, sa dénomination d'origine était le Bachillerato Unificado Polivalente (Baccalauréat Unifié Polyvalent), en référence à une vague intention d'unifier les deux parcours. Pendant cette même décennie, la sélection scolaire a été durcie et a même entraîné une baisse de la proportion d'étudiants universitaires au début des années 80. Dans le même temps, les associations d'habitants semi clandestines ont engagé de grandes luttes urbaines pour demander la mise en place des services manquants, en particulier des écoles et des hôpitaux.

Depuis 1977, les premiers gouvernements démocratiques ont commencé à construire les infrastructures qui manquaient grâce aux ressources mises à disposition suite à la réforme fiscale. Simultanément, le taux de diplômés augmentait à nouveau. Entre 1985 et 1995, toutes les dimensions institutionnelles du système éducatif ont été réformées. Après les conflits de la décennie précédente, ces réformes ont proclamé de façon rhétorique qu'une organisation scolaire plus démocratique permettrait d'ouvrir les portes à une participation familiale intense et qu'un curriculum centré sur la découverte combattrait l'échec scolaire. Juste après la transition politique vers la démocratie, cette orientation pédagogique héritait des idéaux des éducateurs libéraux et anarchistes ou de l'*Escola Nova* catalane, tous proscrits pendant le franquisme.

Au cours de la décennie suivante, on a constaté que la participation était dans un premier temps faible, jusqu'à devenir très inquiétante pour tout le monde au début

des années 90. De façon significative, cette inquiétude institutionnelle et des milieux de l'enseignement a été exprimée dans des débats qui regrettent la faible implication des familles. D'après les informations disponibles (voir la note 4), on constate que ces plaintes accusaient surtout les familles d'ouvriers.

En même temps, malgré une augmentation relative, l'insuffisance persistante de dépenses publiques a réduit à néant de nombreux espoirs mis dans la réforme du curriculum. Son inspiration de la découverte active favorise certainement les élèves originaires de familles de la classe moyenne ayant fait des études supérieures. Néanmoins, son application n'a fait qu'aggraver cette tendance car dans de nombreux centres, elle a débouché sur une forme de ségrégation contraire à l'esprit de la loi. Les discours officiels et académiques partisans de l'école unifiée ont à peine fait le lien entre le souci du traitement individualisé de la « diversité éducative » et les conditions sociales des élèves et ont fini par accorder crédit aux méthodes de regroupement en fonction du niveau académique. Qu'elles soient actives ou passives, ces méthodes ont été étendues à de nombreuses écoles secondaires.

Pour conclure, les aspirations éducatives familiales ont contribué à délégitimer la dictature en ouvrant une brèche dans la politique éducative élitiste. Ces aspirations respectaient les règles de la méritocratie qui justifiait la réussite sociale en fonction de l'effort individuel. Plus tard, les réformes des années 80 l'ont réinventée en faisant d'elle un composant supplémentaire de la pédagogie active, laquelle mesure, entre autres choses, le capital culturel familial en fonction des attitudes favorables à la participation et aux talents qu'elle requiert. Cette pédagogie a également individualisé le filtre sélectif ou, ce qui revient au même, le résultat de l'évaluation scolaire.

La hiérarchie abstraite

Les résultats de plusieurs recherches sur le terrain indiquent la façon dont se construisent les aspirations éducatives dans la vie quotidienne locale. Dans chaque ville, l'offre de centres scolaires primaires a été complétée dans les années 80 et de centres secondaires dans les années 90. Une étude de l'histoire récente de trois communes moyennes et l'analyse des discours familiaux sur les écoles permettent d'observer comment les aspirations éducatives et l'institution scolaire interagissent, de façon plus précise⁶.

⁶ Les études réalisées sur le terrain mentionnées dans cette section et dans la suivante ont été menées dans les provinces de Ciudad Real (Tomelloso) et de Barcelone et dans cette dernière, dans les régions de Baix Llobregat (Castelldefels et Sant Boi) et Osona (Vic). Il n'existe aucune donnée statistique officielle publique permettant de comparer directement la structure sociale de ces villes, dont la taille moyenne se situe aux alentours de 30 000 habitants, et encore moins la composition sociale de leurs écoles. L'unique rapprochement possible doit comparer les provinces d'Espagne et les régions de Catalogne. La comparaison réalisée entre les provinces révèle le caractère rural plus important de Tomelloso d'après les variables suivantes : le pourcentage de la population travaillant dans l'agriculture (Espagne, 5,5 % ; Barcelone, 1 % ; Ciudad Real, 9 %) et dans la construction (Espagne, 11,6 %, Barcelone, 8,5 % ; Ciudad Real, 16,5 %) en 2002, le taux d'occupation total (Espagne, 48 % ; Barcelone, 51 % ; Ciudad Real, 45 %) et des femmes (Espagne, 35 % ; Barcelone, 39,5 % ; Ciudad Real, 29 %) en 2000 ainsi que le pourcentage total de la population analphabète et n'ayant pas fait d'études (Barcelone, 19,7 % ; Ciudad Real, 39,8 %) et dans le groupe d'âge des 25-29 ans (Barcelone, 2,3 % ; Ciudad Real, 7,7 %) en 1991 (Source : www.ine.es, 12/02). La comparaison entre les régions révèle la prospérité relative et le composant agro-industriel de Vic d'après les variables suivantes : le pourcentage de travailleurs agraires (Baix Llobregat, 0,9 %, Osona, 4,9 %), le pourcentage de travailleurs non qualifiés (Baix Llobregat, 9,5 % ; Osona, 6,7 %), le pourcentage de la population n'ayant pas fait d'études (Baix Llobregat, 22,1 % ; Osona, 16,1 %), ainsi que le taux d'occupation total (Baix Llobregat, 44 % ; Osona, 49 %) et des femmes (Baix Llobregat, 29,5 % ; Osona, 36,6%) en 1996 (Source : www.idescat.es, 12702). Les informations

a) Comme de nombreuses communes moyennes de la banlieue de Barcelone, Castelldefels se développe fortement depuis les années 80 et 90. Elle abrite actuellement des quartiers à prédominance ouvrière, de nombreux ensembles urbains habités par les classes moyennes métropolitaines et une zone touristique côtière où se mélangent des ensembles urbains et des hôtels. Son réseau scolaire est constitué d'une vieille école publique datant des années trente, plusieurs autres construites dans les années 70, une nouvelle école publique de l'ancien secteur privé laïc catalaniste dont le bâtiment a été rénové dans les années 90, plusieurs académies « concertées » de qualité variable et plusieurs écoles privées d'élite. Les écoles « concertées » reçoivent en Espagne une subvention car elles offrent leurs services à titre gratuit. A Castelldefels, il y a toujours eu un certain choix scolaire car la pénurie de centres publics poussait tout le monde vers le secteur privé, où venaient également les élèves de communes voisines. Néanmoins, la création d'un secteur public a généré une autre forme de choix car les demandes d'entrée à l'école publique située dans la

relatives à l'histoire de la carte scolaire sont le résultat de plusieurs entretiens avec les professeurs et les techniciens municipaux d'éducation de Castelldefels (1994), Tomelloso (1996-9) et Vic (1998-2001). Les aspirations éducatives ont été analysées lors d'entretiens et de groupes de discussion. Les entretiens ont été effectués pendant une intervention sur le terrain dans le Baix Llobregat qui a reçu le financement d'une bourse de formation du personnel de recherche de la Generalitat de Catalunya et qui a été menée depuis le Département de Sociologie de l'UAB (1992-5). Les groupes de discussion ont été convoqués à Castelldefels et Tomelloso. Ceux-ci ont été supportés par les ressources offertes par plusieurs conventions entre l'Institut de la Femme du Gouvernement espagnol et l'Institut des Sciences de l'éducation de l'UAB (1994-9). Enfin, les informations concernant Vic proviennent d'une étude financée par la Fondation Jaume Bofill, en collaboration avec l'Université de Vic (1998-2001), afin d'évaluer les effets de la transformation de la carte scolaire locale.

zone touristique se sont développées. Au milieu des années 90, l'abondance dans cette zone d'appartements à louer pour l'été favorisait tous types d'astuces pour accéder à sa zone d'inscription, ce qui provoquait le mécontentement de la mairie et des autres écoles publiques.

Tomelloso est une ville avec une composante rurale très forte. Une grande partie de sa population active travaille de façon saisonnière dans l'agriculture mais la ville accueille également de nombreux ouvriers du bâtiment occupés du lundi au vendredi dans la Communauté Autonome de Madrid. Sur le plan scolaire, elle accueille une école « concertée » religieuse avec une longue tradition et depuis les années 80, son réseau d'écoles primaires couvre tous les quartiers de la ville, c'est-à-dire le centre (avec une majorité de la population originaire de la classe moyenne) et les quartiers plus marginaux de la périphérie. Même si le choix n'est pas aussi large qu'à Castelldefels, certains secteurs de Tomelloso interviennent pour contrôler le flux scolaire car les deux écoles publiques situées dans le centre ont mis en pratique leur propre politique de promotion grâce à des concours littéraires qui permettent d'améliorer leur image par rapport aux autres écoles. De plus, les directeurs ont suffisamment d'influence sur le Bureau des Inscriptions pour que ce dernier prenne son avis en compte lors de la répartition des demandes de centres excédentaires.

Vic est une ville moyenne de Catalogne à la tête d'une région agro-industrielle prospère. En ce qui concerne son réseau d'écoles, les préférences familiales se portent sur les écoles publiques des quartiers relativement privilégiés de la périphérie et sur les meilleurs collèges privés religieux. En revanche, une population autochtone plus âgée s'est concentrée dans le centre urbain, à côté des immigrants marocains arrivés au cours des quinze dernières années. Les écoles

publiques de cette zone ont perdu du poids démographique depuis que le développement de l'offre scolaire dans les communes voisines a réduit le nombre de ses élèves qui vont dans la commune plus grande. On assiste alors à une répartition très déséquilibrée des élèves de primaire en fonction de leur origine géographique, ce qui a suscité une réforme politique lente de la carte scolaire locale entre 1997 et 2001. Le but de celle-ci était de faire fusionner deux écoles publiques primaires où se concentraient un grand nombre d'élèves immigrants avec deux autres écoles publiques primaires composées principalement d'élèves de la classe moyenne et d'exiger de toutes les écoles publiques et concertées de la ville qu'elles réservent quelques places dans les cours d'éducation infantile pour ces élèves. Pour vaincre leurs réticences, les écoles « concertées » reçoivent une subvention municipale qui finance certaines de ces places et ont également réussi à être libérées de l'obligation de recruter l'ensemble de leurs élèves dans la zone scolaire officielle. Malgré ces mesures, une autre école publique primaire, étrangère au processus de fusion, ainsi qu'une école concertée ont continué à enregistrer des indices de concentration d'immigrants beaucoup plus importants que dans les autres écoles locales, en particulier les plus grandes écoles « concertées ».

Ainsi, ces trois cas indiquent que le développement de l'offre scolaire a apporté plusieurs nuances aux aspirations éducatives et que les familles originaires de différentes classes sociales ont agi de façon à faire naître une hiérarchie spatiale des écoles dans chaque commune. D'une part, l'énergie des mouvements opposants des années 70 a diminué lorsque la demande commune, c'est-à-dire l'extension des services, a été satisfaite. De nouvelles préoccupations sur la situation se sont alors fait ressentir dans ce plus large éventail de services publics. D'autre part, ces préoccupations se sont transformées en

une série de stratagèmes mis en place par certains centres et par les familles de la classe moyenne qui en dernier ressort prétendent éviter la menace que représenterait certainement une composition sociale mixte des élèves.

b) Les discours des familles ont été analysés dans plusieurs villes catalanes à l'occasion d'entretiens⁷ réalisés avec un

⁷ L'échantillon d'entretiens a été constitué à partir de trois écoles publiques primaires de deux villes du Baix Llobregat (Castelldefels et Sant Boi) en 1994. On a choisi des écoles publiques afin de garantir la meilleure hétérogénéité sociale possible. Elles ont été classées en fonction de la structure sociale de la circonscription censitaire où elles étaient situées, car les écoles publiques reçoivent les élèves de la zone scolaire de leur secteur. Une analyse de cluster a permis de classer les circonscriptions de chaque ville dans les catégories « prédominance de la classe moyenne » et « prédominance de la classe ouvrière » en fonction des variables suivantes : 1. le pourcentage de professionnels et cadres ; 2. le pourcentage de personnes sans le niveau d'études primaires terminé ; 3. le pourcentage de commerçants ; 4. le pourcentage de travailleurs industriels ; 5. le taux de chômage (Source : INE, 1989, *Censo de Población de 1986*, Madrid: INE). On a choisi une école située dans une circonscription à « prédominance de la classe moyenne » et deux situées dans des circonscriptions à « prédominance de la classe ouvrière ». Les personnes interrogées ont été classées dans les catégories « classe moyenne » et « classe ouvrière » d'après un questionnaire distribué aux élèves de ces trois écoles, dans lequel on demandait la catégorie socioprofessionnelle et le niveau d'études du père et de la mère. Dans la plupart des cas, ce sont les mères qui ont répondu aux questions. En fonction de la catégorie socio-économique du chef de famille, on a interrogé 14 familles de la classe moyenne et 14 de la classe ouvrière. Les entretiens ont soulevé deux questions essentielles : le quartier de résidence de la famille et l'école fréquentée par les enfants. Même si la répartition des origines sociales et les types de discours ne correspondaient pas tout à fait, la majorité des personnes interrogées originaires de la classe moyenne (10) ont utilisé un discours calculateur alors que la majorité des personnes interrogées originaires de la classe ouvrière (9) ont eu recours à la chosification. Les résultats de cette recherche ont été publiés dans Rambla, X. (1998) « Social relations and school choice in Spain », *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 3, n° 2, Malta, pp. 1-17.

échantillon de familles de la classe moyenne et ouvrière. Lors de ces entretiens, on a analysé la façon dont les personnes interrogées établissaient des comparaisons entre les quartiers et entre les écoles pour justifier le choix de l'école primaire de leurs enfants.

Cette analyse a démontré, **chez les mères des élèves de la classe moyenne, une prédominance du raisonnement calculateur.** Cette règle consiste à comparer les pratiques des différents groupes sociaux, à négocier des solutions avec les professeurs et à interpréter la réalité à partir de schémas multifactoriels. Le calcul est souvent basé sur des radiographies complètes de la composition sociale des quartiers, laquelle fournit des critères permettant d'examiner les avantages de chaque école. De cette façon, des priorités relativement précises sont établies et les moyens nécessaires à leur satisfaction sont appliqués. Ceci comprend également une tendance à négocier avec les professeurs sur des questions telles que l'aide aux enfants problématiques, l'adaptation entre les attitudes linguistiques des professeurs et des familles ou l'équilibre entre la quantité de devoirs et les opinions des familles sur le loisir des enfants.

La personne suivante donne un exemple en résumant la façon utilisée par une mère pour ébaucher le processus de formation d'un quartier à Castelldefels. C'est une zone où les immigrants andalous arrivés au début des années 60 ont construit leurs propres logements. Au moment de l'entretien, le secteur de ce quartier était affecté à une école publique relativement éloignée du lieu de résidence de la personne interrogée mais cette dernière connaissait les différences entre son quartier et l'autre.

« Je crois que ce quartier a été construit dans les années 70. Aucune planification n'a été réalisée : celui qui avait un terrain construisait une maison. Les habitants venaient d'Andalousie et vivaient d'abord dans une

maison très petite. Ils ont ensuite prospéré, à force de travail, ils ont économisé et se sont construit une maison plus grande ».

Les écoles constituaient une autre référence de ces discours. On peut lire dans l'extrait suivant la variété de critères utilisés par la personne interrogée pour procéder à leur classification.

« Les gens les plus liés aux écoles peuvent vous expliquer comment cela fonctionne car ils en souffrent directement. On voit bien, de l'intérieur comme de l'extérieur, que certaines ne fonctionnent pas bien, qu'elles n'ont aucun niveau. Dans l'une des pires écoles [de la ville], je sais qu'aucun conseil d'école n'a pu être créé car aucun parent ne souhaitait être représentant. On dit qu'elle fonctionnait si mal que personne ne voulait s'impliquer. En revanche, on peut voir que d'autres écoles vont bien car il existe un conseil, un directeur et une assemblée des professeurs. Le niveau des élèves est bon, l'école agit. »

En revanche, les **discours tenus par la classe ouvrière ont eu davantage recours à la chosification**. Cette perspective souligne la force inexorable des choses et un facteur situé en marge des intentions individuelles. Elle s'exprime par l'incertitude, la réticence à agir et les raisons uniques aux problèmes. Elle diffuse l'image des autres groupes sociaux : elle ne signale pas les différences concrètes entre les quartiers de la même ville, qui étaient si nettes pour les discours calculateurs, et a plus de difficultés à généraliser la connaissance à partir du récit d'événements précis. D'autre part, au lieu d'être disposée à négocier, cette perspective suggère d'attendre et de voir ce qui se passe lorsqu'un problème survient. En outre, elle indique sans nuances quelques facteurs très tangibles pour interpréter la réalité scolaire : ainsi, elle considère la qualité d'une école en fonction du moment où les élèves semblent savoir lire et compter, estime que l'action pédagogique dépend de « ce qu'il y a à l'intérieur » de l'école ou juge les résultats de la formation professionnelle en se fondant sur de vagues références à la « crise ».

Aussi, une mère ouvrière faisait une différence entre son quartier, un autre quartier (plus élégant) de Castelldefels et le quartier d'anciens logements résultant de l'autoconstruction citée précédemment. La personne interrogée hésite entre des critères de comparaison et d'autres critères et mélange certaines mentions des différences observables entre les classes sociales (l'« éclat ») avec d'autres qui traduisent ces différences en termes de degré d'urbanisation (il faut savoir que Castelldefels est située dans la banlieue de Barcelone).

« Les gens de mon quartier sont tous propriétaires et sont ici depuis de nombreuses années... Ces gens sont des gens normaux, personne n'a dans sa famille de garçons ayant des problèmes avec la drogue ou autre chose. C'est un quartier plutôt tranquille, assez agréable, à l'exception des deux ou trois bars dont je vous ai parlés, c'est un quartier dont je suis très contente. Si on le compare au quartier du Monte alors c'est moins bien mais si on le compare à Colina alors c'est mieux. Monte est un quartier plus éclatant, les enfants ne sont pas autant dans la rue, les gens ne crient pas autant, les femmes sont un peu plus arrangées pour aller faire les courses... Il est certain que les gens de mon quartier sont aussi honnêtes, avec autant de travailleurs, tout est pareil qu'ici. Je ne sais pas, les portes sont ouvertes, eh, je ne sais pas moi, on les voit moins que nous, en un mot, les gens sont pareils, des travailleurs, des gens sympas mais... je ne sais pas... moins brillants... ou moins je ne sais quoi... Les gens qui vivent dans le Monte sont tous riches ou assez riches, ils sont à l'aise au niveau financier. Dans mon quartier nous sommes tous des travailleurs, ici personne n'est riche et là-bas, ils sont tous riches. Les gens qui ont des entreprises, les gens de Barcelone, c'est différent. Mon quartier ressemble plus à un village et Monte, à une ville : là-bas il n'y a pas de magasins, il n'y a pas de bars, il n'y a que de très nombreuses villas. En fait, s'il n'y a pas de bars, il n'y a pas de problèmes de bruit, de tapage, rien de tout ça. Les gens descendent faire les courses au village ou à Barcelone. »

La personne suivante, quant à elle, ébauche une vision des débouchés professionnels de son enfant. Elle considère que ces débouchés dépendent des qualités intrinsèques du jeune. Comme celui-ci n'est pas très doué à l'école mais qu'il a des aptitudes manuelles, il suivra des études professionnelles. Cette stratégie de fait est celle que suivent également ses amis, ce qui devient un argument pour l'approuver.

« Oui, s'il a des mains, apparemment il en a, il peut en faire quelque chose et ne pas être obligé d'étudier beaucoup, même si je lui ai toujours dit que pour tout, il fallait étudier... il fera une formation professionnelle parce que, bien sûr, il ne va pas faire de longues études, ça j'en suis consciente. Mais comme dans le travail, presque tous les enfants ont plus ou moins le même âge que mon fils, nous sommes tous égaux... Il n'y a pas de différences, à peu de choses près... »

Voici enfin une perspective qui chosifie les caractéristiques des écoles. Elle compare et établit ses préférences et ses refus en fonction d'un facteur unique, qui dérape facilement vers des préjugés xénophobes.

« Il y a des écoles dans lesquelles de nombreux enfants sont marginalisés. Par conséquent, même si elles veulent fonctionner, elles ne le peuvent pas. Les écoles sont différentes en fonction des élèves qui la fréquentent. Dans celle dont je vous parle, il y a beaucoup d'étrangers ».

Ainsi donc, les images quotidiennes des écoles, exprimées individuellement, dessinent une carte scolaire « abstraite » qui laisse de côté les relations sociales. Lorsque le discours exprime un calcul, une échelle d'avantages et d'inconvénients du choix est établie. Et lorsque la carte scolaire locale apparaît comme une réalité lointaine inévitable, elle mélange de façon confuse plusieurs idées mais elle est acceptée en tant que telle pour son caractère propre externe à l'action elle-même. Ces images configurent donc une hiérarchie entre une disposition plus active et favorable à la comparaison et le choix exprès d'une part et une disposition plus réservée qui met en valeur la proximité et assume le fait que la réalité est inévitablement ce qu'elle est.

Ces images font abstraction des visions et décisions familiales des relations sociales qui définissent les règles de la hiérarchie entre les écoles. A Castelldefels, où l'on a réalisé plusieurs des entretiens, les stratagèmes utilisés pour accéder à la « meilleure » école publique étaient à ce moment-là à l'ordre du jour. Cette réalité ne semble pas du tout exceptionnelle car

on a détecté des situations semblables dans d'autres villes à différents moments. Mais personne n'a considéré le fait que les avantages de l'école préférée ou la réalité de l'école proche dépendaient d'un jeu d'intérêts des groupes sociaux. Même si à Tomelloso, aucun entretien n'a été réalisé, il est certain que dans les groupes de discussion (détaillés ci-après), ces stratégies souterraines ne sont pas non plus ressorties. L'étude concernant Vic n'indique pas non plus que les familles les aient rendues explicites ni que la mairie les prenne en compte pour élaborer la politique de réforme (voir la note 6).

Les écoles en tant que lieux

Les conclusions rendues ci-dessus doivent être nuancées par une autre étude des aspirations éducatives qui a utilisé la technique des groupes de discussion⁸. L'image abstraite des écoles locales indiquée ci-dessus émerge spontanément des systèmes de relations sociales qui commencent autour de l'école. Il faut tenir compte du fait que la majorité des contacts entre les familles et les professeurs s'établissent à l'occasion de rendez-vous individuels tels que les entretiens et que les prénotions communes concernant une école sont le résultat d'une compilation des informations indirectes que ces entretiens ont permis de révéler.

⁸ En 1997, plusieurs groupes de discussion ont été constitués avec des familles de Castelldefels et de Tomelloso. L'immense majorité des participants était des femmes. Après une brève description des postes occupés et du couple, on a pu constater que trois groupes faisaient partie de la classe moyenne, trois autres de la classe ouvrière et que les quatre autres étaient mixtes. Le thème central de la discussion présenté au début était : les « écoles de la ville ». Pour connaître les détails théoriques, méthodologiques et empiriques de ces recherches, se reporter à Rambla, X. (2000) « Domestic Knowledge, Inequalities and Differences », *European Journal of Women Studies*, 7, pp. 189-207 et dans Tomé, A. & Rambla, X. (2001) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* Barcelona: Síntesis.

Or, cette image hiérarchique diminue dans un contexte de discussion collective. Cette autre circonstance n'est pas une réplique à l'entretien institutionnel mais génère une situation différente dans laquelle s'expriment et contrastent des opinions entre des personnes semblables. Les personnes interrogées y égrènent la logique de leurs comparaisons et de leurs choix en même temps qu'elles écoutent et commentent les comparaisons des autres participants. C'est ainsi qu'apparaissent les deuxièmes significations de cette carte abstraite qui n'ont pas été exprimées dans la discussion bilatérale mais qui flottent dans l'air. L'analyse des discours de plusieurs groupes formés de pères et de mères d'origines sociales variées révèle le jeu de ces connotations qui interrompent la validité de cette hiérarchie abstraite et élargissent l'agenda des thèmes importants dans la discussion sur les écoles de la ville. Cette deuxième lecture transforme ces images « abstraites » en image d'un « lieu » qui a du sens (ou des sens) pour les sujets.

Dans l'étude de référence, on a observé que les groupes de discussion composés de personnes de la classe moyenne et les groupes mixtes utilisent un raisonnement calculateur pour justifier les avantages de l'école qu'ils ont choisie et parfois pour formuler des plaintes contre cette école. Comme dans les entretiens individuels, ces discours ont souvent recours à des principes abstraits comme le besoin de contrôler les professeurs, les conseils inspirés de différentes philosophies pédagogiques ou l'avantage de l'implication familiale dans l'école. Ils entretiennent de la même façon un riche jeu de nuances entre ces principes et le récit de certains événements personnels donnés à titre d'exemples et qui les détaillent.

Leurs commentaires reproduisent presque la même chose que les entretiens réalisés

avec des gens de la classe moyenne. Ils évoquent par exemple une grande richesse des sources d'information. Ils s'efforcent de prouver la validité de ces dernières au moment de prendre des décisions et font preuve d'une capacité remarquable à suivre des stratégies de *lobby*.

« J'ai un ami qui est professeur à l'université et dont la femme est psychologue. D'après eux, rien ne vaut l'école publique. Ce qui est impossible à concevoir, c'est qu'un gamin qui obtient toujours d'excellentes notes, arrive à dix-huit ou dix-neuf ans à l'université et échoue. Ceux qui arrivent du lycée public sont moins nombreux mais ils sont mieux préparés car ils ont réussi à la sueur de leur front ».

« - Quand je l'ai vue la première fois, elle m'a beaucoup plus, c'était il y a déjà quelques années. J'ai beaucoup aimé son emplacement ainsi que le fait qu'elle dispose d'une grange. On m'a ensuite expliqué les méthodes d'enseignement et j'ai constaté qu'elles ressemblaient davantage à des jeux qu'à un enseignement traditionnel. En plus, ils en apprenaient plus. Cela m'a beaucoup plu. J'ai pensé : « Au moins j'essaie et si ça ne me plaît pas, il est toujours temps de changer. Lorsque j'y ai amené ma fille, tout le monde m'a dit que cette école n'apprenait rien, que les élèves ne travaillaient pas avec des livres, qu'ils ne faisaient que jouer. Ça m'a fait peur mais mon mari m'a dit : « Ne fais pas attention à ce que les autres disent, le principal, c'est que l'école te plaise ». Bref, nous essaierons... Et bien sûr, ce fut très bien. - Les élèves sont mieux préparés. C'est ce qu'ils disent »

« - Dans cette école-là, il existe un problème de surprotection. Ma fille aînée a sept ans et dans son école on lui demande déjà de rechercher dans l'encyclopédie à la maison certaines informations. Lorsque j'étais petit, je n'ai jamais eu l'occasion de faire ça car j'avais le livre avec moi. Ils sont mieux préparés... - On leur apprend à se débrouiller. - Et ce n'est pas courant à l'école primaire. C'est plus commun au collège : tu dois te débrouiller pour trouver des informations. Les élèves sortent de l'école prêts à étudier seuls ».

« Nous avons un horaire continu lorsque nous étions dans l'autre bâtiment, et ce n'était pas un problème pour ceux qui travaillaient car les enfants restaient à l'école jusqu'à quatre heures et demie. Maintenant, ce n'est plus possible. Nous avons fait un référendum et 80 % des familles souhaitent ce système. Avec ces chiffres, nous nous sommes rendus à la Délégation du Département de l'enseignement [de la Generalitat de Catalunya]. Ils nous ont dit que nous pouvions suivre ce système uniquement si toutes les écoles de la ville étaient d'accord ».

Les débats sur l'école révèlent également la conscience de la hiérarchie sociale qui sépare certains centres des autres. Après les considérations générales, on entrevoit les deuxièmes intentions, en particulier celle

d'éviter le contact avec les groupes sociaux stigmatisés.

« J'ai vu une différence entre cette école et celle-là parce qu'ici les professeurs s'occupent plus d'obtenir des moyens, ils ont une bibliothèque assez importante, une salle informatique équipée d'ordinateurs tactiles et permettant de pratiquer des langues. Ils disposent également d'une salle de psychomotricité. Je l'ai aussi remarqué car c'est la zone qui me correspond. Elle se trouve très près de chez moi et c'est important lorsque l'enfant a trois ans car l'autre école se trouve assez loin. Je souhaite aussi faire confiance à cette école. La zone dans laquelle elle se trouve a mauvaise réputation car il y a de nombreux enfants à problèmes qui proviennent du quartier là-haut. Cela m'embêtait donc de l'y inscrire ».

« [La faible participation] est due à la réunion d'une série de facteurs : un niveau culturel plutôt bas, la méconnaissance des fonctions de l'AMPA dans ce cas, de la direction, car parfois des éléments qui nous concernent arrivent aux oreilles de la direction puis il y a aussi cela... la méconnaissance du fonctionnement des choses ».

« Lorsque j'affirme mon désir que mon fils ou ma fille soit un homme bien ou une femme bien, je pense aux enfants qui ont des familles éclatées, avec des conflits et un tas de problèmes. Mais beaucoup d'enfants sortent aussi de foyers formidables ! Ne généralisons pas. Nous devons leur donner une bonne éducation et leur transmettre des valeurs pour qu'ils soient capables de décider eux-mêmes. Je veux que si mon enfant devient demain un délinquant, il ne le décide pas parce que je lui ai fait peur ou parce que je lui ai appris ».

Alors que la majorité des personnes interrogées parmi la classe ouvrière s'est limitée à accepter une vision chosifiée de la réalité, les groupes de la classe ouvrière ont utilisé le même modèle calculeur d'expression de ce que nous venons de commenter. Or, à cette occasion, le moyen rhétorique répond à des intentions différentes de celles des groupes mixtes ou de la classe moyenne.

Ces autres discours continuent parfois à recourir à la chosification mais seulement lors d'allusions ponctuelles. Un groupe a par exemple commencé par rappeler l'impossibilité de contrôler des facteurs à tournure inexorable (comme les mauvaises conditions de la cour de récréation ou les divergences entre les discours et les pratiques des politiciens) mais il a immédiatement remis ces puissants facteurs en question en mentionnant plusieurs comparaisons et une explication

multifactorielle du comportement de l'enfant.

Ils ont également reproduit le jeu des principes et des récits remarqué lors des autres discussions collectives. Ainsi, ils invoquent des principes tels que l'inculcation de valeurs ou l'importance de l'implication familiale dans l'école et critiquent les préjugés locaux sur les « bonnes » et les « mauvaises » écoles ou sur les quartiers gitans.

« - Existe-t-il des gens qui prennent en compte d'autres facteurs lorsqu'ils pensent à l'école qu'ils souhaiteraient voir fréquenter par leurs enfants ?

- Je crois qu'il y a de tout. Certains diront, pour se débarrasser des enfants : « la première qui les prendra » (rires).

- Non, je pense qu'il existe deux classes ou deux groupes. Il y a ceux qui, comme la majorité d'entre nous, recherchent la proximité ou une école connue. Un groupe dont nous faisons partie recherche d'une certaine façon le côté pratique mais également ce que nous connaissons à côté de chez nous. D'autres, comme disait cette personne, considèrent davantage la classe sociale. Dans ce dernier cas, peu importe la zone du village où ils résident, les parents préféreront emmener les enfants même s'ils doivent passer leur journée à faire des allers-retours ».

« - Lorsque celle de sept ans est née, les grandes ont commencé à me dire : « Maman, inscris-la chez les sœurs ». Je leur disais : « Enfin, cette école est-elle mieux que la vôtre ? Vous êtes allées au collège Patio et c'était bien. (...) Elles disaient cela car elles pensaient que comme elle était petite et qu'elles étaient grandes... ce serait mieux chez les sœurs car c'était un autre monde. Je leur répondais : « S'il y a de mauvais côtés au Patio, il en existe également chez les sœurs et bien sûr dans les autres collèges ». Il existe des points négatifs partout. Et moi, je suis très contente de cet endroit. Elles disent cela car cette école accueille des enfants de mauvaises fréquentations et elles ne veulent pas que leur sœur soit mêlée à ces gens. Parfois, chez les prêtres, même si les gens paient, il y a des personnes de mauvaises fréquentations.

- Chez les sœurs, il y a aussi des gitans, comme ici.

- Ils peuvent aussi apprendre à compter, à soustraire, à lire et à écrire chez les sœurs, chez les prêtres. Et les enfants qui sont chez les prêtres... ceux du Patio peuvent être des petits voyous et parler vulgairement car tous les enfants d'aujourd'hui parlent mal, mais ceux des Prêtres... Attention ! ».

« Que le [collège] Patio était un collège d'imbéciles, c'est-à-dire de gens très très pauvres. Peut-être que tous ceux qui sont ici ont plus d'argent que dans ce collège. Ceux qui vont chez les prêtres, ils regardent plus... « Ne va pas avec celui-là qui est mal habillé ». Ils s'imaginent qu'ils sont des petits seigneurs à la différence de ceux qui fréquentent des collèges publics ».

Se posent également des questions que l'école a tendance à oublier. L'école est l'une des principales institutions d'un quartier, voire l'espace où se décident de nombreux aspects de son futur. Les constatations faites sur le terrain ont plusieurs fois mis en avant cette idée des préoccupations relatives aux menaces de décadence d'un quartier. Dans certaines zones modestes, on a effectivement souligné le fait qu'il était important que les écoles primaires soient de bonnes écoles pour prévenir les problèmes liés à la drogue ou aux conflits ethniques entre gitans et non-gitans. Les discussions vont dans le même sens lorsque l'on souligne l'importance du contact informel entre professeurs et parents ou le besoin d'organiser des stratégies disciplinaires avec les familles et les élèves.

*« - Ici, tu peux aller parler avec un professeur. Dans les autres écoles, ils sont plus fils à papa, ils te regardent plus...
- Ici, ils regardent plus l'économie de la famille.
- Oui.
- Pour payer les livres ».*

« Je dis par exemple à mon fils : « Eh, attention avec ça. Demain, tu dois l'emmener au collège ». Ainsi, le lendemain, il l'emmène au collège. Peut-être que d'autres emmènent une boule de pâte à modeler, et disent « c'est la prof qui me l'a prêtée ». Mais ils ne l'ont pas rendue. Alors, si la prof lui prête pour que l'enfant apprenne ce que signifie prêter et donner, si tu ne lui dis pas : « ce que l'on t'a prêté, tu dois le rendre », la prof peut dire qu'il a emmené la boule de pâte à modeler et qu'il ne l'a pas rendue ».

Il existe un autre problème de fond : l'unité entre les familles qui sont normalement représentées par les mères.

« Cette mère ou cette famille qui a des problèmes doit remarquer que ses camarades la soutiennent ».

« Nous allons au collège. Je ne dis pas que j'emmène ma fille au collège mais plutôt que nous allons au collège. Je vais au collège. Si le premier jour, ils lui apprennent à s'asseoir et que tu t'intéresses à la façon utilisée pour lui apprendre à s'asseoir, tu t'impliques. S'ils lui apprennent à entrer en communication avec les autres... Même chose ».

« Définir les bases afin que tous les messages envoyés par les centres d'éducation et le Ministère soient compris. La première chose est de faire asseoir les parents et de leur dire : « Participer au collège c'est important, voir comment fonctionne un centre, quelles sont les idées, quelle est l'idéologie de ce collège sont des choses importantes car

c'est ici que vos enfants vont passer les années les plus importantes de leur vie, les plus formatrices ». Je crois que je commencerai pas là ».

« Ce qui est bien, c'est de le faire en groupe. Ce qui n'arrive pas à l'un, arrive à l'autre. Débattre des problèmes et trouver peut-être une solution ».

« Si en famille on cherche quelque chose, la première chose à chercher, c'est l'union entre les gens et le dialogue ».

« Normalement, je pense qu'il serait bon que les mères soient plus unies. En effet, je peux avoir le même problème que celle d'en face, mais je me tais et elle aussi. Si nous nous réunissons et qu'elle résout le problème, le mien est également résolu. Je crois donc que nous, les mères, devons être plus unies dans les problèmes que nous rencontrons ».

Ces nouveaux thèmes abondent dans le même sens : élargir les missions des écoles situées dans une localité en utilisant les instruments du discours calculateur. Ils reconnaissent les intérêts personnels et ceux des autres, ils argumentent des décisions qui, dans d'autres contextes, pourraient sembler le fruit de la résignation et ils réclament l'application de certains principes. Dans les discussions collectives, par conséquent, l'image abstraite de la hiérarchie entre les écoles locales est facilement remise en question.

En résumé, dans des conditions de discussion collectives, il est plus facile que tous les secteurs sociaux interviennent de façon active. Leurs projets éducatifs n'en sont pas moins harmonieux mais la hiérarchie abstraite des discours individualisés, c'est-à-dire l'asymétrie entre des discours centrés sur les avantages comparatifs et d'autres discours plus fatalistes qui acceptent la réalité locale comme facteur inévitable, est réduite. Cet effet transforme donc un espace abstrait où sont établies les meilleures écoles et les pires en un endroit où plusieurs projets collectifs sont significatifs.

Malgré tout, pour que cet 'effet de situation' émerge, les circonstances favorisant le débat ouvert sans limites doivent prendre place, ou, ce qui revient au même, certaines règles institutionnelles doivent être mises entre parenthèses. Ainsi,

le canal commun de la relation entre les familles et les écoles est l'entretien individualisé. Le contact informel est uniquement une possibilité exceptionnelle. La discussion pédagogique entre professionnels et membres de la famille (sur l'éducation scolaire mais aussi l'éducation familiale) est rare ou requiert un effort pédagogique spécial pour que le programme d'une école assimile les préoccupations locales que peuvent être la dégradation urbaine ou le chômage.

Les brèches locales

Même si je ne peux pas apporter d'autres références empiriques pour compléter mon analyse des aspirations éducatives, il convient de rappeler un dernier aspect à partir de certaines données secondaires. Jusqu'alors, j'ai mis en évidence la régularité de la hiérarchie symbolique des écoles, observable dans la séquence historique et dans les discours individuels, alors que les discours collectifs indiquent la possibilité que, dans certaines circonstances, cette régularité se brise au milieu d'un débat plus ouvert. De cette façon, il est également possible que cette régularité se brise parce que s'effondrent les aspirations éducatives des sujets qui vivent dans une région, dans un quartier ou dans la zone d'une école.

L'exemple le plus évident de ces 'brèches locales' réside certainement dans les ghettos urbains mais nous ne disposons pas d'études permettant d'examiner cette possibilité. En revanche, les rapports sur la concentration des élèves immigrants dans les écoles de Catalogne et la comparaison des données statistiques entre les communautés autonomes indiquent comment d'autres brèches locales peuvent être ouvertes⁹. Dans ces cas, on peut

⁹ Il existe deux rapports sur l'intégration scolaire des groupes d'immigrants en Catalogne : celui de Maluquer, E. (1997, « Municipis i immigració », en: Diputació de Barcelona: *Informe sobre immigració i treball social* Barcelona: Diputació de Barcelona) et

remarquer l'interaction entre les règles de l'institution scolaire et l'échec des aspirations éducatives.

Bien que la Catalogne soit une terre d'immigration depuis le XIX^{ème} siècle, au cours des quarante dernières années, elle a reçu deux vagues d'immigration qui sont bien visibles dans sa structure sociale. La première provenait des régions méridionales d'Espagne et est arrivée entre 1960 et 1975. Elle s'est établie dans les polygones résidentiels de la banlieue de Barcelone, elle a participé aux revendications pour l'élargissement des services publics dans les années soixante-dix et a dès lors atteint tous les cycles scolaires. Malgré tout, la présence de cette immigration explique toujours la plus grande abondance relative des personnes parlant le catalan dans les classes moyennes et des personnes parlant le castillan dans la classe ouvrière. La deuxième vague d'immigration en provenance du Maroc (essentiellement mais également d'Amérique Latine, d'Afrique subsaharienne et du Pakistan) est arrivée majoritairement (et dans une proportion moindre) au cours des années 90. Elle s'est installée dans des logements en location rares, détériorés et bon marché, souvent concentrés dans les anciens quartiers des villes et a subi les effets des restrictions lors de l'accès à la carte de résident et à la citoyenneté.

Les rapports concernant les politiques d'immigration adoptées au cours de la

celui de Carbonell, F. (coord, 2000, *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* Barcelona: Editorial Mediterrània). Une analyse est disponible à Alegre (M.A., 2001, « Politiques d'immigració a Catalunya, 1985-2000: entre la inserció i la precarització dels col·lectius immigrants », en: Gomà, R. & Subirats, J., coord., *Govern i polítiques públiques a Catalunya*, Barcelona: Ed.UB/ Serv. Publ. UAB). Les inégalités territoriales peuvent être examinées à l'Institut National des Statistiques (2001) *Encuesta de Población Activa. Módulo de Transición al Trabajo*, en ligne, www.ine.es, 10/02.

dernière décennie indiquent que ces dernières étaient toutes axées sur la régulation du statut des étrangers, comme l'indique le titre des lois approuvées entre 1985 et 2001, et que, dans tous les cas, leur effort d'intégration était incomplet. En Catalogne, comme dans d'autres communautés, l'un des objectifs officiels de cette politique était d'éviter la « concentration » d'élèves immigrés dans quelques écoles. Lorsque ce n'était pas possible, on a doté certains « centres préférentiels » de ressources supplémentaires lorsqu'ils supportaient ces concentrations. Ces concentrations ont donc proliféré dans des centres publics, et ont souvent été renforcées par des décisions sur la répartition des garçons et des filles qui avaient commencé leur scolarité dans un autre pays. En fait, même si ces écoles bénéficient d'une sorte de discrimination positive (un personnel plus nombreux par exemple), cette concentration conduit souvent les autorités et les autres écoles à y envoyer tous les élèves ayant des problèmes scolaires et cela fait fuir les autres groupes sociaux. Le manque de données statistiques empêche de tirer des conclusions sur les aspirations éducatives et les résultats académiques dans ces écoles, mais les rapports tendent également à suggérer que ces aspirations ne partagent pas la perspective majoritaire d'accéder à l'université et que les résultats sont préoccupants.

En écartant les différences, un autre type de 'brèches locales' est observable si l'on tient compte des inégalités éducatives territoriales. Dans les régions méridionales d'Espagne où la tradition économique des grands propriétaires fonciers a entraîné la baisse des indices de l'emploi qui coexiste avec un chômage très élevé, l'abandon scolaire est bien plus élevé que dans d'autres régions plus prospères. Dans certaines régions touristiques dont la production par habitant est parmi les premières de l'état, l'abandon dépasse aussi celui des régions dont la richesse est

comparable. Le cumul des adversités dans un cas et le modèle de développement basé sur l'emploi touristique dans l'autre nuisent sérieusement aux perspectives scolaires, au moins en ce qui concerne les décisions prises par les adolescents. Même s'il ne s'agit pas là de l'unique raison, cette disparité territoriale indique aussi l'un des effets des stratégies compensatoires dérivées de la dissociation pédagogique entre la « diversité éducative » protégée par la réforme du programme d'études et les conditions sociales des écoles.

Pour conclure, même si en général, elles sont très ambitieuses et sont formulées par rapport à un espace abstrait, les fortes aspirations éducatives familiales n'ont pas pris racine dans de nombreux territoires locaux. Les facteurs structurels de ces 'brèches locales' ne sont sans doute pas uniquement scolaires, loin de là, mais il est important pour notre argumentation de souligner que cet échec provient aussi de certaines interactions entre l'institution scolaire et les projets des familles. Cette interaction ne se cristallise pas dans un consensus sur une échelle unique de mérites nécessaires pour prospérer dans le futur (ni dans un débat sur des thèmes qui n'avaient pas été mentionnés jusqu'alors) mais dans la simple légitimation des inégalités scolaires pour les raisons conjoncturelles que désignent les termes « concentration » et « diversité ».

Alchimie et pédagogie

Les paragraphes précédents ont exposé une analyse des interactions entre les aspirations éducatives familiales et l'institution scolaire. Ils ont invoqué en particulier que cette dernière transformait ces aspirations en une échelle uniforme de mérites. Cette conclusion générale a été concrétisée dans quatre propositions qui peuvent être formulées de la façon suivante. Première proposition : en Espagne, les aspirations éducatives ont

érodé la légitimation de la dictature au cours de ses vingt dernières années de vie car elles ont débordé de l'intérieur sa politique éducative élitiste. Deuxième proposition : les aspirations éducatives sont normalement expliquées par des discours individuels qui établissent une 'hiérarchie abstraite' des écoles de chaque localité. Cette hiérarchie détermine un certain consensus sur le fait de savoir quelles sont les meilleures écoles et quelles sont les plus mauvaises. Celui-ci ne tient cependant pas compte des circonstances de chaque centre éducatif ni des pièges utilisés par de nombreuses familles pour accéder aux (soi-disant) meilleurs centres. Troisième proposition : lorsque ces aspirations sont exprimées dans des discussions collectives, elles brisent cette hiérarchie abstraite en élargissant la liste des responsabilités scolaires et en indiquant différents projets (en partie contradictoires) grâce auxquels l'école peut transformer son espace social en 'lieu'. Et quatrième proposition : il est possible d'indiquer certaines 'brèches locales' dans lesquelles les aspirations éducatives d'une localité ou d'un quartier sont déviées de la tendance générale à pousser les enfants vers l'université.

Cette analyse élargit les conclusions des principales théories de la sociologie de l'éducation. Elles ont systématisé plusieurs hypothèses qui expliquent la reproduction scolaire des inégalités sociales à travers le programme d'études et l'interaction dans la salle de classe mais elles suggèrent aussi des recherches parallèles sur les relations entre les familles et les écoles.

A mon avis, les caractéristiques présentées ici corroborent deux hypothèses générales et soulignent une dimension peu reconnue des concepts de la sociologie de l'éducation. D'une part, elles renforcent la validité de l'idée selon laquelle l'école enseigne en sélectionnant et en traduisant dans ses propres termes une partie de la

connaissance¹⁰. Ainsi, de la même façon qu'elle raconte une histoire nationale ou perpétue ses propres classements des phénomènes naturels, l'école privilégie les aspirations éducatives plus individualisées, ambitieuses et différentes des contextes immédiats. Ces aspirations ont déchiré en Espagne le système éducatif franquiste, qui s'est discrédité alors qu'il était le domaine pionnier de la réforme institutionnelle du régime. Son discours invente un sujet imaginaire qui soupèse plusieurs options éducatives et relègue à un second plan ceux qui ne correspondent pas. Cet effet est le résultat d'une série de règles de signification qui délimitent les contours institutionnels de l'école, par exemple la règle selon laquelle l'école atteste dans des termes comparatifs l'apprentissage de chaque étudiant. Mais c'est avant toute chose le résultat des pratiques sociales mises en place dans chaque école et dans chaque localité. Pour cela, ce discours fait abstraction des détails de la compétence quotidienne pour gravir les échelons de la hiérarchie symbolique des écoles locales ou pour ratifier la supériorité de l'option elle-même. Il dissimule ainsi les liens personnels facilitant la réussite et la sensation de réussite, dans cette compétence.

D'autre part, dans le jeu des différentes aspirations éducatives on efface des questions essentielles pour la légitimation quotidienne des écoles. Il n'est pas étonnant que les effets d'abstraction soient la règle la plus courante mais il n'est pas

¹⁰ Mon analyse est inspirée des idées de Bernstein (1971-7, *Class, Codes and Control* London: Routledge; 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse* London: Routledge; 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* London: Taylor and Francis; con Solomon, J., 1999, « Pedagogy, Identity, and the Construction of a Theory of Symbolic Control », *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, 265-279) y de Bourdieu (con Passeron, J.C. 1971, *La Reproduction*, Paris: Minuit; 1979, *La Distinction* Paris: Minuit; 1989, *La Noblesse d'État* Paris: Minuit; et al, 1993, *La Misère du Monde* Paris: Seuil).

non plus surprenant que ces effets se voient débordés à cause de la situation ou échouent dans certaines localités. En d'autres termes, de même que la reproduction et les résistances constituent les deux faces de la vie sociale dans les salles de classe¹¹, leurs manifestations quotidiennes sont également observables dans les relations entre les familles et les écoles.

En somme, les conclusions spécifiques comme ces hypothèses générales rappellent la dimension géographique des actions sociales éducatives. Lorsqu'elles génèrent les effets d'abstraction, elles dessinent une carte continue des positions sociales des individus, des écoles ou des territoires. En revanche, lorsqu'elles attribuent aux écoles le caractère d'un lieu au sens propre ou lorsqu'elles perdent toute confiance en elles, les sujets de ces actions font une distinction entre les régions discrètes et particulières de certaines positions sociales.

La pédagogie contemporaine ressemble à la vieille alchimie dès que les effets d'abstraction imposent l'image de la carte continue. L'analyse sociologique présentée explique comment la pédagogie contemporaine a réussi à se transformer en

une alchimie des aspirations éducatives. Elle indique également que cette uniformité des projets familiaux est cumulée à d'autres facteurs qui, génération après génération, reproduisent les inégalités sociales. Cela nous permet de comprendre en particulier pourquoi les classes moyennes et les majorités ethniques tirent autant d'avantages du système scolaire malgré le fait que ce dernier défende le traitement égalitaire et neutre.

Elle signale également les contingences locales qui peuvent convertir cette transformation symbolique en une chimère aussi insensée que les efforts déployés par les anciens alchimistes pour trouver la pierre philosophale.

¹¹ Bourdieu et d'autres (1993) ont révélé que la logique de la reproduction pouvait être recréée et brisée tout au long de la vie de nombreuses personnes, dans certains domaines d'activité, le domaine scolaire par exemple. De cette façon, son cadre théorique a intégré les apports anglosaxons sur les résistances (Willis, P. 1977, *Learning to Labour* Sussex: Labour House, Teakfield Ltd.; 1990, *Common Culture* San Francisco: Westview Press; Anyon, J. 1983, « Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies », in: Walker, S. & Barton, L. ed *Gender, Class and Education* Lewes: Falmer Press; Aggleton, J. & Whitty, G. 1985, « Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Class », *Sociology of Education*, vol 58: 60-72; Mac an Ghail, M., 1994, *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling* London: Sage).