

Congrès de la Société suisse de sociologie

MODELES DE FLUX ET THEORIE DU
SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

Philippe Perrenoud

Walo Hutmacher

Service de la recherche sociologique

Genève, novembre 1973

Sommaire

	page
1. Planification et sociologie de l'éducation	1
<p>Essai de situer la sociologie de l'éducation par rapport à la planification de l'éducation. Problèmes épistémologiques. Hypothèse d'un conflit pour les ressources et la légitimité. Hypothèse d'une issue à moyen terme favorable à la planification. De l'usage sociologique des modèles développés par la planification. L'exemple des modèles de flux.</p>	
2. Esquisse d'un cadre de référence : le système d'enseignement	8
<p>Caractéristiques structurelles des systèmes d'enseignement (SE) justiciables d'un modèle de flux. La structure de réseau arborescent. L'inventaire des problèmes : genèse de cette structure, relations avec la rationalité bureaucratique des organisations éducatives composant le SE, rôle dans l'accomplissement des fonctions de reproduction.</p>	
3. La genèse des systèmes d'enseignement	12
<p>Bref survol : la société rurale du Moyen-Age, les corporations, la noblesse, la création des universités, la révolution industrielle et ses écoles, la fin du XIXe siècle. Evolution des SE au XXe siècle. Caractéristiques actuelles.</p>	
4. Organisations éducatives et rationalité bureaucratique	15
<p>SE et organisations éducatives. Projet pédagogique et image de l'habitus. Structure de réseau arborescent et "culture processing" : la construction du curriculum. Rationalité bureaucratique et "people processing" : la gestion des flux.</p>	
5. Conclusion	22
<p>Structure de réseau arborescent et reproduction des forces de travail et du système des classes sociales. Les modèles de flux comme instrument de contrôle de la reproduction. Problèmes ouverts.</p>	

1. PLANIFICATION ET SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Dans les pays développés, à des rythmes divers, la planification de l'éducation tend à s'instituer en branche différenciée de la division du travail, caractérisée par des rôles professionnels spécifiques, et des unités administratives spécialisées, réunissant des compétences complémentaires en matière d'économie, de statistique, de recherche opérationnelle, de gestion d'entreprise, d'informatique, et parfois de sociologie de l'éducation et/ou de psycho-pédagogie.

La multiplication des centres, services, instituts, sections de planification de l'éducation s'accompagne d'une grande variété de dimensions, de statuts administratifs, de modes d'insertion dans la structure du pouvoir et d'influence sur les processus de décision, de sophistication des instruments de formalisation et de calcul, de richesse et de fiabilité des données disponibles de la comptabilité scolaire et sociale.

Notre propos n'est pas ici d'analyser une pratique sociale, son cadre institutionnel et ses fonctions. C'est à quoi s'est attaché, dans le cadre du dernier congrès mondial de sociologie, placé sous le thème général de la planification, le groupe "Planification culturelle et éducation". Nous renvoyons aux communications présentées au sein de ce groupe, notamment à l'introduction de Pierre Bourdieu¹ et à la communication de Lucie Tanguy et Monique Segré².

Mais toute réflexion sur les rapports entre sociologie et planification de l'éducation ne doit pas méconnaître ceci : en tant que pratique exerçant, de l'intérieur ou de l'extérieur, au travers des anticipations qu'elle produit, des décisions qu'elle prépare, des politiques qu'elle fonde, une influence médiata sur la structure et les fonctions du système d'enseignement, la planification de l'éducation appelle une analyse sociologique la constituant comme objet. Analyse d'autant plus nécessaire qu'il s'agit d'une pratique théorique impliquant - comme moyen sinon comme fin - la conceptualisation d'un champ empirique et des déterminismes qui sont au principe de ses transformations ; car on peut alors supposer qu'à son rôle dans la décision s'ajoutent des fonctions idéologiques plus diffuses, contribuant à propager et à légitimer une représentation du système d'enseignement imprégnée de ce que Pierre Bourdieu appelle "les postulats implicites de la planification"³ :

- "prévalence accordée aux fonctions techniques sur les fonctions sociales" : la production de compétences et de qualifications professionnelles masque les fonctions de reproduction culturelle et sociale

- "illusion du consensus sur les fonctions" : elle repose sur la référence fallacieuse aux intérêts de la société globale comme telle, abstraction faite des conflits entre groupes et classes dont le système d'enseignement est un enjeu
- "illusion de la compatibilité automatique des fonctions": elle naît de la méconnaissance des contradictions qui caractérisent les intérêts de toute formation sociale - groupe ou classe -, même homogène, selon qu'ils s'entendent à court ou à long terme, ou se rapportent à l'une ou l'autre des multiples valeurs en cause .

Les sociologues, s'ils veulent être lucides, doivent reconnaître que le regard qu'ils portent sur la planification de l'éducation n'est pas exempt d'arrière-pensées. Peuvent-ils ignorer que la mise en évidence des postulats de la planification et de ses fonctions idéologiques nourrit la tentation de disqualifier ses produits théoriques ? Produits qui se trouvent confrontés à ceux de la sociologie de l'éducation, qu'elle le veuille ou non, dès qu'il s'agit de fonder la décision ou l'action.

Décentrée - en principe - par rapport au système social comme par rapport au système d'enseignement, la sociologie est certes en droit de construire son objet de telle sorte qu'il inclue non seulement le champ où opère la planification de l'éducation, mais encore cette pratique elle-même, et ses tenants et aboutissants. Mais ce rapport asymétrique ne devrait pas suffire à justifier - même s'il le suggère - une critique épistémologique de la planification de l'éducation comme pratique théorique. L'une des règles de la sociologie de la connaissance est en effet de ne pas lier la validité interne ou externe d'un savoir à l'élucidation de ses conditions sociales de production ou à l'analyse de ses fonctions. Seule l'analyse des produits théoriques de la planification et de leur mode de production, peut à notre sens autoriser à affirmer ou à dénier leur validité logique ou empirique⁴. La communication déjà citée de Lucie Tanguy et Monique Segré ouvre la voie en ce qui concerne "l'économie de l'éducation". Elle démontre aussi que la critique et même la polémique, dès qu'elles portent sur les produits, supposent un immense travail préalable d'information et d'assimilation que devraient s'imposer tous les sociologues lorsqu'ils prennent leurs distances à l'égard de la planification. Mais ils y seront d'autant moins enclins qu'ils se sentent impliqués dans un conflit entre la pratique sociologique et la pratique planificatrice. C'est à la réalité d'un tel conflit que nous nous arrêterons quelques instants, étant entendu qu'il ne saurait porter sur la validité scientifique respective de ces pratiques : en l'absence d'instances d'arbitrage épistémologique, chacune se donnera les critères les mieux aptes à assurer sa propre légitimation et la disqualification des pratiques concurrentes, si elle y trouve avantage⁵.

En revanche, le conflit peut naître sur le terrain de la légitimation pragmatique de chacune d'entre elles aux regards des institutions et des personnes qui commandent l'accès aux ressources matérielles et symbolique sans lesquelles elles sont condamnées à l'asphyxie.

En raison de la diversité des rattachements institutionnels et des sources de financement, des pratiques planificatrice et sociologique opérant dans le champ d'un même système d'enseignement peuvent coexister sans entrer en compétition directe pour l'appropriation des mêmes ressources. Toutefois, tendanciuellement, au niveau de la politique de la recherche en éducation, en particulier de la recherche non universitaire, la confrontation paraît inévitable. Au gré des situations régionales ou nationales, elle prendra des formes diverses, selon qu'elle s'engagera plus ou moins ouvertement entre deux pratiques autonomes déjà instituées ou qu'elle restera larvée à la faveur d'un rapport de subordination, probable par exemple lorsque l'une d'elles, implantée plus tôt, contrôle le développement et les orientations de l'autre. Cette subordination se présente sans ambiguïté lorsqu'un service de planification engage des sociologues ou crée en son sein une section sociologique, ou inversement lorsqu'un centre de recherche sociologique prend en charge des tâches de statistique et planification, et prévoit à cette fin un aménagement de la division du travail et une diversification des compétences.

Faute de données, rien ne permet d'avancer mieux que des hypothèses sur l'état actuel des relations entre sociologie et planification de l'éducation, et sur leur évolution probable⁶. Nous en retiendrons deux : celle d'un conflit probable entre sociologie et planification de l'éducation, et celle d'un rapport de force à moyen terme favorable à la seconde⁷

Dans tous les cas où les deux pratiques ne relèvent pas de cadres institutionnels strictement disjoints - comme le sont les facultés et le ministère de l'éducation dans certains pays - elles tendront à entretenir soit des rapports conflictuels ouverts - si elles relèvent d'organisations distinctes en compétition pour les mêmes ressources - soit des rapports conflictuels latents, si les deux pratiques coexistent au sein d'une même organisation.

A moyen terme, le rapport de force - c'est-à-dire l'issue modale des conflits⁸ - s'établira en faveur de la planification, du moins en ce qui touche à la compétition pour l'accès aux ressources et la reconnaissance d'une légitimité pragmatique. Cela sous l'influence de divers facteurs :

- la planification déjà instituée - sous des étiquettes et à des degrés divers - dans le domaine de l'économie et de l'emploi doit, lorsqu'elle envisage des périodes assez longues, intégrer dans un même modèle l'évolution de la division du travail et celle des qualifications produites par le système d'enseignement. Cette dépendance - virtuelle ou déjà reconnue - de la planification économique à l'égard d'une planification de l'éducation ne peut que renforcer la position de cette dernière face aux collectivités publiques.
- l'approche planificatrice, dans la mesure où elle adopte l'attitude de la recherche opérationnelle, s'oblige à une distinction stricte entre les fins et les moyens. Les premières doivent être définies par les responsables ou les gestionnaires du système d'enseignement. Le planificateur n'intervient que pour faciliter leur expression en termes de paramètres mesurables à optimiser ou à stabiliser ; sa tâche principale est de trouver les stratégies les mieux à même d'atteindre ces objectifs compte tenu de diverses contraintes. Dans la mesure où une stratégie consiste à agir sur la valeur des paramètres associés aux objectifs en manipulant d'autres paramètres sur lesquels il est possible d'agir directement, elle repose toujours sur un modèle plus ou moins explicite des dépendances causales à l'oeuvre dans les limites du champ empirique considéré. Le planificateur doit donc construire un tel modèle. Mais ni ses intérêts, ni ses instruments formels et conceptuels ne l'inclinent à s'interroger sur les fonctions latentes des stratégies conseillées - c'est-à-dire leurs effets sur les paramètres exclus du modèle - ou à mettre en question les objectifs que servent ces stratégies.

Il est par conséquent un interlocuteur moins menaçant - idéologiquement - que le sociologue, enclin à prendre pour culturellement relatives et historiquement contingentes, donc toujours partiellement arbitraires, les fins d'une institution, à les rapporter aux intérêts des groupes qui la contrôlent, à dévoiler les fonctions latentes de ses stratégies et à les confronter à ses objectifs déclarés, à ne pas prendre pour argent comptant l'image de soi qu'elle s'efforce de donner

- les planificateurs - économistes, statisticiens, informaticiens - manifestent envers l'institution scolaire une attitude que l'on pourrait dire - très schématiquement - intermédiaire entre celle des sociologues et celle des gestionnaires qui utilisent recherche et planification, et cela à de multiples points de vue : degré d'identification au système d'enseignement, composante pragmatique du système de valeurs, attitude envers la science et ses rapports à l'action, comportement politique. Or d'une plus grande proximité idéologique et culturelle découle une distance sociale moindre. Le réseau de relations informelles, personnelles, est plus dense entre planificateurs et gestionnaires qu'entre

ces derniers et les sociologues. Professionnellement, ils sont aussi appelés à se rencontrer plus souvent ; le contrôle sur la recherche peut en effet s'exercer à l'occasion d'interactions beaucoup plus intermittentes entre gestionnaires et sociologues. D'où une audience et une influence plus grandes des planificateurs auprès de ceux qui détiennent le pouvoir ou en sont proches.

- l'élaboration théorique, en sociologie de l'éducation, n'est jamais achevée, comme dans toute science empirique s'efforçant de construire une représentation du réel toujours plus fidèle et précise ; au contraire, aux yeux du planificateur, une théorie, sans être tenue pour achevée, peut être jugée suffisante en regard des objectifs pratiques ; ces derniers imposent d'ailleurs une telle limitation : la théorie du planificateur doit être suffisamment axiomatisée pour donner lieu à un calcul ou à une simulation de l'évolution du système à partir d'une situation initiale observée ou hypothétique, elle doit donc réduire la complexité du réel aux variables et relations strictement nécessaires pour atteindre ces objectifs, sans céder à la tentation - permanente chez le sociologue - de sacrifier la quantification et la formalisation au souci de ne pas schématiser et simplifier à l'excès.

Par rapport aux théories sociologiques du système d'enseignement, les modèles du planificateur ont le double avantage, aux yeux des gestionnaires, d'être intelligibles sans trop d'efforts dans leurs grandes lignes et aussi parfois d'être prestigieux, à la fois par le recours, dans leur formulation détaillée, à un symbolisme mathématique qui est la marque extérieure de la "scientificité", et par leurs connexions avec des disciplines dites d'avant-garde telles l'informatique, la cybernétique, la recherche opérationnelle, la théorie des systèmes.

Certes, ces hypothèses - celle d'un conflit au moins virtuel entre sociologie et planification de l'éducation, et celle d'un rapport de force à moyen terme favorable à la seconde - ne vont pas sans certaines simplifications ou quelques partis pris ; c'est ainsi que nous avons rejeté implicitement l'idée d'une pratique sociologique qui se donnerait primordialement une fonction d'assistance technique directe à la décision en matière de gestion et de réforme du système d'enseignement, ou de politique de l'éducation. Une telle pratique s'éloignerait beaucoup moins de la planification qu'une pratique sociologique orientée d'abord vers l'explication des faits d'éducation et la construction d'une théorie des systèmes d'enseignement, telle que nous la concevons.

Inversément, nous avons, pour mieux souligner les différences, donné une image légèrement caricaturale de la planification, de son caractère de pratique théorique gouvernée par des normes pragmatiques et technocratiques, peu distancée idéologiquement et sociométriquement du pouvoir. Sans doute ne prend-elle pas toujours cette forme extrême, ne serait-ce qu'en défendant une perspective à long terme face aux intérêts souvent plus conjoncturels des gestionnaires ⁹.

On peut même admettre que rien n'exclut en principe le développement d'une planification sociologique de l'éducation, ou plus justement d'une planification empruntant à la sociologie une partie de ses concepts et de ses analyses, et même une certaine décentration par rapport aux objectifs et aux valeurs de l'institution scolaire.

Il convient donc de ne pas opposer schématiquement une pratique sociologique orientée vers la science, "pure et indépendante du pouvoir", à une pratique planificatrice orientée vers l'action, "aliénée épistémologiquement et politiquement". Dans toutes les situations réelles, elles coexistent, dans des combinaisons variables, au sein de chaque centre de planification, et même dans le cadre des activités d'un même individu, planificateur ou sociologue.

S'il y a conflit entre ces pratiques, il existe donc aussi entre sociologues, et peut-être entre planificateurs, autant qu'entre les uns et les autres.

C'est pourquoi, à supposer que les hypothèses soient fondées sur le plan de pratiques idéal-typiques construites par abstraction, leurs implications sont vagues quant à une éventuelle stratégie des centres de recherche sociologique à l'égard des institutions de planification de l'éducation. Selon les conjonctures régionales ou nationales, l'osmose, l'alliance, l'ignorance mutuelle, la coexistence pacifique, la guerre froide, le conflit ouvert ou d'autres relations encore peuvent se révéler adéquates.

En revanche, nous souhaitons que la sociologie de l'éducation se garde d'ignorer les produits théoriques de la planification de l'éducation, et leur mode de production. Non seulement du point de vue d'une sociologie de la connaissance et de ses rapports au pouvoir et à l'action, mais aussi du point de vue d'une pratique scientifique ouverte à des apports et même à des échanges interdisciplinaires.

Certes, du système d'enseignement, de ses contraintes et de ses fonctions, les planificateurs élaborent des modèles qui simplifient et déforment la réalité à bien des égards scientifiquement, idéologiquement ou pratiquement importants. Toute prétention à les donner pour des théories sociologiquement recevables du système d'enseignement ne résisterait pas à la critique, en regard de la somme des connaissances d'ores et déjà accumulées par la sociologie de l'éducation.

Mais justement, les planificateurs n'ont pas cette prétention, et l'auraient-ils, qu'il resterait possible de n'y pas prêter attention, en traitant leurs modèles avant tout comme des armatures conceptuelles susceptibles :

1. de servir de point de départ et de garde-fou à une construction théorique plus riche, et plus fidèle à la complexité des faits
2. de faciliter une analyse comparative plus rigoureuse des systèmes d'enseignement nationaux ou régionaux.

Pour fonder ces propositions, il faudrait étudier divers modèles élaborés pour la planification de l'éducation et suggérer pour chacun les lignes directrices de son utilisation éventuelle soit comme point de départ d'une construction théorique plus étoffée, soit comme instrument comparatif.

Faute de pouvoir procéder ici à ce survol nécessairement superficiel, nous préférons esquisser l'examen un peu plus détaillé d'une seule classe de modèles, à savoir les modèles de flux permettant de calculer ou de simuler l'évolution de la population scolarisée dans un système d'enseignement sous l'angle de sa distribution selon les divers cycles d'enseignement ou positions scolaires ménagées dans ce système.

2. ESQUISSE D'UN CADRE DE REFERENCE : LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

De nombreux modèles de flux ont été développés au cours des années 1960-70 par les services de planification de certains pays européens, en particulier les Pays-Bas, la Norvège, la Suède, la Grande-Bretagne. Avec l'appui d'organisations telles l'UNESCO et l'OCDE, ces modèles ont été confrontés, critiqués, perfectionnés. Les publications et communications de congrès ne reflétant qu'avec retard et très partiellement l'information contenue dans des documents techniques internes aux divers services, il serait difficile de tracer la généalogie de ces modèles sans un travail d'histoire de la planification qui n'est pas dans nos compétences.

C'est ainsi que nous renoncerons à dire qui a créé un tel modèle pour la première fois. Sa relative simplicité, son analogie avec les matrices input-output de l'économétrie et avec les tables de mobilité de la sociologie obligerait d'ailleurs à se référer à plusieurs sciences sociales et simultanément au développement des mathématiques finies (processus stochastiques, en particulier markoviens, théorie des graphes, calcul matriciel).

Disons simplement qu'en parlant d'un modèle de flux nous n'inventons rien. Nous empruntons à un fonds commun dont deux publications de synthèses réalisées sous l'égide de l'OCDE donnent une bonne idée.¹⁰

Dans la plupart des pays européens, la scolarité est divisée en degrés annuels ; chaque degré s'adresse en principe à des élèves du même âge, et se caractérise par un programme spécifique ; l'assimilation du programme d'un degré suppose la maîtrise de savoirs et savoir-faire acquis au degré précédent. A la fin de chaque année, les élèves témoignant d'un degré suffisant d'assimilation du programme - de réussite scolaire - passent au degré suivant ; les autres redoublent. Dans certains systèmes, la proportion des doublages est infime ; dans d'autres, elle peut atteindre 5 à 10 %.

Avant la fin de la scolarité obligatoire le plus souvent, et au cours de la scolarité postobligatoire pratiquement partout, une différenciation des enseignements fait suite aux premières années d'enseignement indifférencié, ou de "tronc commun".

Les modèles de flux ont été développés en fonction d'un type défini de différenciation : la répartition des élèves en filières ou sections disjointes, partiellement hiérarchisées selon le niveau d'exigence à l'entrée et les statuts professionnel et social auxquels sont statistiquement destinés les élèves des diverses filières. La division en degrés subsiste alors à l'intérieur de chaque filière. Selon les systèmes d'enseignement, les diverses filières sont plus ou moins cloisonnées. Elles tendent en général à devenir de plus en plus perméables et à permettre les réorientations en cours d'année, ou du moins à l'articulation des degrés, généralement communes à l'ensemble des filières.

Degrés et filières, se croisant, déterminent des subdivisions du système d'enseignement. A chaque instant, la population scolarisée est répartie entre ces subdivisions. D'année en année, ou en cours d'année, cette population s'augmente de nouveaux scolarisés : enfants parvenant en âge de scolarité, ou enfants ou adolescents immigrés ; elle est amputée d'autre part des enfants et adolescents qui émigrent, abandonnent ou achèvent leurs études ; enfin, la population scolaire se redistribue entre les subdivisions, au gré de la progression des élèves dans leur carrière scolaire : doublages ou promotions, répartitions initiale entre les diverses filières, transfert entre filières.

Les mouvements individuels entre subdivisions sont généralement appelés des transitions ; l'ensemble des transitions survenant simultanément entre une provenance et une destination déterminée forment un flux. Par analogie, on considérera comme des transitions les mouvements en provenance (respectivement à destination) du système d'enseignement et à destination (respectivement en provenance) de l'extérieur. Ce qui permet de traiter l'extérieur et les subdivisions du système d'enseignement comme un ensemble de positions entre lesquelles se produisent des transitions, et donc s'écoulent des flux.

Les statistiques de flux permettent de calculer des taux de transition, pour tout couple de positions i et j . Le taux de transition r_{ij} , pour une période déterminée, est égal à la proportion des élèves occupant la position i en début de période qui se retrouvent en j en fin de période :

$$r_{ij} = n_{ij} / n_i.$$

Les taux de transition, calculés pour plusieurs périodes successives, permettent d'estimer les probabilités de transition correspondantes, et leurs tendances d'évolution. Par extrapolation à partir de ces tendances, on peut estimer la valeur des probabilités de transition pour les périodes futures. S'il est possible d'anticiper également les mouvements démographiques, on peut prévoir, par calcul ou simulation aléatoire, l'évolution

de la population scolarisée et de sa distribution selon les subdivisions du système d'enseignement. Le modèle de flux permet également d'évaluer les conséquences probables de certaines politiques scolaires.

Nous laisserons de côté ici l'ensemble des développements mathématiques auxquels se prêtent les matrices de probabilités de transition. Non que les applications de la théorie des processus stochastiques aux carrières scolaires soient sans intérêt sociologique. Les modèles de flux et les statistiques qui en dérivent sont au contraire de précieux instruments d'analyse des carrières individuelles et de leurs déterminations. Mais nous nous limiterons ici à envisager les apports possibles des modèles de flux à la sociologie de l'éducation du point de vue de la genèse et de la structure des systèmes d'enseignement.

* * * * *

L'image du système d'enseignement qui sous-tend les modèles de flux correspond à la fois :

- à une réalité très répandue dans les nations industrielles ; la plupart des systèmes d'enseignement de ces nations présentent une structure de réseau, et sont donc partiellement ou entièrement justiciables d'une interprétation en termes de modèles de flux
- à la représentation normative de l'institution scolaire qui domine dans la culture des nations développées, représentation normative qui est imposée aux pays du Tiers-Monde comme garante d'une société "scolarisée", donc (?) développée.

De la prégnance de l'image d'une structure de réseau, que l'on peut représenter par un graphe ou un diagramme en arbre, on peut prendre pour indices, parmi d'autres, le recours fréquent, lorsqu'il s'agit de décrire les structures scolaires, notamment au moment de la première différenciation des enseignements, à un langage ferroviaire ou routier : voie, voie de garage, aiguillage, bifurcation, barrière, gare de triage, etc.

Que l'image d'une structure de réseau soit, à un niveau d'abstraction assez élevé, une représentation adéquate du système d'enseignement, les sociologues de l'éducation n'en disconviennent pas ; que la structure de réseau corresponde, du moins dans l'esprit des acteurs, à une certaine rationalité pédagogique, économique et bureaucratique n'est pas davantage contestable.

Pour exprimer très synthétiquement notre position à l'égard de cette structure de réseau, nous dirons qu'elle nous paraît problématique :

1. Du point de vue de sa genèse, et du processus historique dont elle est l'aboutissement provisoire
2. Du point de vue de ses rapports aux organisations qui composent le système d'enseignement et à ses composantes intra-organisationnelles et inter-organisationnelles
3. Du point de vue de ses fonctions actuelles, ou plus précisément de son rôle spécifique dans la détermination des fonctions latentes et manifestes du système d'enseignement, en particulier des fonctions de reproduction.

Faute de place, nous ne traiterons pas ici du troisième point. A propos des deux premiers, nous ne pourrions d'ailleurs guère donner plus qu'un bref aperçu des thèmes et problèmes à soulever.

En anticipant quelque peu, disons que nous pouvons définir le système d'enseignement (SE) comme l'ensemble - éventuellement un sous-ensemble homogène - des organisations éducatives opérant sur le territoire d'une même collectivité nationale, régionale ou éventuellement locale. Par organisations éducatives, il faut entendre toute organisation dont les fins principales sont d'inculquer certains éléments de culture - savoirs, concepts et représentations, valeurs, attitudes, schèmes de pensée, de perception et d'action ou codes de communication ¹¹ - à des individus (élèves, enseignés ou étudiants) qui sont, en vue de cette inculcation, assujettis de leur plein gré ou sous la contrainte à un ensemble d'activités d'apprentissage coordonnées entre elles et ordonnées dans le temps, sous le contrôle d'agents permanents de l'organisation (maîtres, enseignants, professeurs) exerçant sur les élèves une action pédagogique.

3. LA GENESE DES SYSTEMES D'ENSEIGNEMENT

La genèse même d'un SE dans une société pose problème. L'analyse socio-historique de l'émergence et du développement de l'institution scolaire n'est pas suffisamment élaborée aujourd'hui ; on peut affirmer, néanmoins, avec netteté que la généralisation de la scolarité aux couches populaires coïncide avec la naissance du machinisme et le passage au capitalisme comme mode de production dominant :

- la société rurale du Moyen Age ne connaît pas l'institution scolaire : les techniques de travail de la terre et d'élevage sont transmises au sein même de la pratique, c'est-à-dire par la participation aux gestes quotidiens de la production ou par leur observation
- en ville, les corporations du Moyen Age instituèrent la formation en ateliers comme forme spécifique de la transmission des savoirs, savoir-faire, compétences et autres dispositions nécessaires à l'exercice du métier ; c'est au sein de cette institution qu'apparaît une période spécifiquement destinée à la formation intercalée entre la prime socialisation au sein de la famille et l'âge du plein exercice des gestes de la production. On notera, toutefois, que dans cette structure éducative, les acteurs impliqués dans la socialisation (apprentis et maîtres) ne se différencient pas de ceux qui par ailleurs assurent la fonction économique de l'atelier : la production.
- tant que les jeunes nobles se formaient par le système du préceptorat ou par le séjour plus ou moins prolongé à la cour d'un allié, il n'y a pas lieu de distinguer à proprement parler une période intercalaire de formation ; ces pratiques éducatives peuvent être considérées comme faisant partie de la pratique quotidienne : la famille est étendue et l'apparition d'un précepteur n'en modifie pas sensiblement la composition, ni les relations, tout au plus le précepteur préfigure-t-il les futurs conseillers du prince ; d'autre part, les échanges de personnes entre cours alliées sont fréquents ; ils scellent et garantissent les amitiés et pour les jeunes, ils représentent une introduction, par la pratique, dans un univers qui n'est en fin de compte pas spécifiquement aménagé pour leur formation
- les universités du XIIIe siècle représentent, sans doute, les premières écoles d'Europe au sens où elles comprennent, outre la présence simultanée d'enseignants professionnels avec plusieurs élèves, une sanction finale et donc une fonction de certification vis-à-vis de l'extérieur ; issus des internats pour les étudiants des universités, les collèges

deviennent progressivement des écoles propédeutiques des universités, mais n'ont pendant longtemps aucune autre fonction que de préparer les étudiants aux enseignements universitaires en théologie, rhétorique, droit, plus tard médecine et sciences naturelles. Siège de l'enseignement scolastique, les universités restèrent longtemps des instances de reproduction à l'identique de l'habitus-type du haut clergé, de la haute noblesse et de leurs conseillers et serviteurs de haut rang

- vers la fin de l'ancien régime avec la naissance du machinisme et surtout au cours du XIXe siècle, en corrélation avec le passage au capitalisme comme mode de production dominant, se créèrent un grand nombre d'écoles nouvelles, ayant pour but principal d'inculquer des savoirs tels que la lecture, l'écriture élémentaire, les notions de dessin et d'interprétation de schémas et croquis
- de caractère privé ou religieux d'abord, pour la plupart, ces écoles coexistèrent avec le gymnase et les universités ainsi qu'avec l'apprentissage en ateliers (dont la fin du régime des corporations et l'apparition du machinisme et de la segmentation des tâches, avaient cependant altéré le caractère)
- dès le milieu du siècle passé, l'alphabétisation des jeunes générations semble généralisée dans les grandes villes et entre 1870 et 1900, la majorité des pays rendent la scolarisation obligatoire pour une durée de six à huit ans entre les âges de six à quatorze ans. L'école, institution urbaine par excellence, s'impose également à la société rurale
- au début de ce siècle encore, de nombreux pays connaissent le système de la double ou même la triple filière : l'école primaire ou "populaire" pour la masse, l'apprentissage en ateliers pour les futurs artisans et la voie royale vers les positions clés de la société, les gymnases ou collèges réservés aux enfants de haute extraction. Les collèges recevaient alors leurs élèves dès l'âge de sept-huit ans pour leur inculquer les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul aussi bien que les éléments les préparant aux études. Aucune transition n'était prévue entre la filière populaire et la filière gymnasiale, tandis qu'avec la réglementation du travail des enfants, l'entrée en apprentissage suivait de plus en plus fréquemment une période plus ou moins longue de scolarisation primaire
- ce n'est qu'au début de ce siècle que se généralisa en Europe l'intégration des deux filières ainsi que d'un certain nombre d'écoles paraprofessionnelles au sein d'un même système
- l'évolution au cours de ce siècle semble caractérisée principalement par le renforcement de la tendance à l'unification du SE d'une part, et par la différenciation croissante des cursus terminaux d'autre part (arborescence).

Le SE apparaît aujourd'hui comme un ensemble d'organisations éducatives intégrées, c'est-à-dire :

- soumises à un pouvoir plus ou moins centralisé qui a la possibilité d'édicter à leur sujet une réglementation plus ou moins autoritaire¹²
- agencées entre elles sur le plan du curriculum au sens où l'accès aux cycles d'études d'une organisation suppose, en général, la réussite préalable des cycles d'autres organisations.

Pour caractériser le produit de ce long processus historique, on retiendra notamment les traits suivants :

- l'ensemble des organisations éducatives sont plus ou moins directement contrôlées par le pouvoir politique (national ou régional) et plus ou moins intégrées à l'appareil de l'Etat
- tous les SE marquent une aspiration plus ou moins forte à former toute la jeunesse (monopolisation) et dans des domaines de plus en plus nombreux (scolarisation de la socialisation)
- les enfants âgés de six-sept à quatorze-seize ans ont l'obligation de fréquenter une école agréée du système qui, à son tour, a l'obligation de les accueillir
- l'entrée des élèves dans le SE se fait en général par une voie unique de durée plus ou moins longue (minimum = trois ans, maximum = 9 ans)
- après ce "tronc commun" s'ouvrent des voies parallèles, en général hiérarchisées en termes de niveau de connaissances, de prestige et d'accès à des situations plus ou moins privilégiées
- à l'intérieur du "tronc commun", ou de chacune des voies parallèles, le curriculum - ensemble des éléments de culture à faire assimiler en plusieurs années successives -, est fractionné d'une part en branches ou disciplines - langue maternelle, langue(s) étrangère(s), mathématique, science, dessin, histoire, géographie, etc. - et d'autre part en segments correspondant au sous-ensemble du curriculum que la moyenne des élèves peuvent assimiler en une année - parfois un trimestre ou un semestre. Chaque degré annuel se caractérise de la sorte par son programme, lui-même divisé en branches¹³
- l'ensemble du curriculum du "tronc commun" ou d'une filière¹⁴ se présente donc comme l'articulation de programmes annuels chronologiquement et pédagogiquement ordonnés, en ce sens que l'assimilation du programme d'un degré précède dans le temps mais aussi conditionne - du point de vue des agents pédagogiques - l'assimilation du programme du degré suivant
- la division en périodes annuelles - années scolaires - rythme non seulement la progression des élèves dans le curriculum, mais aussi les rythmes de gestion du SE.

4. ORGANISATIONS EDUCATIVES ET RATIONALITE BUREAUCRATIQUE

Les organisations éducatives doivent une partie de leurs caractéristiques précisément à leurs qualités de "people processing organizations" : leur but est d'opérer des transformations sur des personnes qui, à cette fin, doivent être intégrées un certain temps à l'organisation éducative ¹⁵.

Au sein des "people processing organizations", il faut distinguer les agents permanents de l'organisation, qui lui appartiennent généralement dans le cadre d'un rôle professionnel, et les membres non permanents - élèves, patients, voyageurs, spectateurs, fidèles - sur lesquels les agents permanents opèrent, dans le cadre d'interactions internes à l'organisation.

Dans le cas des organisations éducatives, nous pouvons appeler les membres non permanents le "public" tout en rappelant que la participation entre "public" et "non-public" s'applique aux membres de l'organisation : les élèves appartiennent à l'organisation scolaire autant que les enseignants et les administrateurs, même s'ils y demeurent en moyenne moins longtemps.

Dans les "people processing organizations", la structure du pouvoir présente une caractéristique particulière : d'une part, il existe entre les agents permanents de l'organisation, des rapports hiérarchiques plus ou moins formels, comme dans toute organisation. D'autre part, entre membres non permanents, il existe des relations informelles, de conflits, de domination, de coopération, de compétition, d'amitié, etc. ; mais la structure formelle de l'organisation n'établit pas entre eux de relations hiérarchiques ; ils sont réunis par une commune dépendance hiérarchique à l'égard de tous les agents permanents de l'organisation, quel qu'en soit le statut. Ces derniers, malgré leur diversité de position hiérarchique, sont symétriquement réunis par une commune position de domination formelle à l'égard des membres non permanents.

Dans la plupart des cas, le seul pouvoir des membres non permanents se fonde sur la possibilité qu'ils ont de quitter l'organisation. Aussi longtemps qu'ils en font partie, ils demeurent soumis à ses règles et au pouvoir formel des agents permanents. Leur déviance est tolérée dans la mesure où leur présence sert les intérêts économiques ou symboliques de l'organisation, ou ceux des agents chargés de définir et de sanctionner la déviance.

Les expériences dites de pédagogie institutionnelle - en milieu scolaire - et de psychothérapie institutionnelle - en milieu psychiatrique - apparaissent à cet égard comme des essais de donner aux membres non permanents une position moins systématiquement dominée dans la structure formelle du pouvoir au sein de l'organisation.

Ce qu'elles doivent à leur qualité de "people processing organizations", ne doit pas faire oublier que les organisations éducatives présentent des caractéristiques spécifiques, liées à la nature du "traitement" (processing) qui porte sur l'habitus et les représentations des personnes et non sur leur état physique ou leur localisation géographique.

La transformation délibérée de schèmes, structures motivatrices, et représentations d'un individu suppose une action pédagogique fondée sur une conception - plus ou moins adéquate - de l'habitus et de sa structure, des processus et activités qui les transforment, et des actions pédagogiques susceptibles de canaliser ces processus, de stimuler ces activités. C'est ce qu'on peut appeler une "théorie" de l'habitus, de l'apprentissage et de l'action pédagogique.

Cette "théorie" ne fait que rendre possible une inculcation plus ou moins efficace. Elle impose une mise en forme pédagogique des contenus inculqués, mais non ces contenus eux-mêmes.

Au sein d'une organisation éducative, les projets d'inculcation - dont dépendent les contenus - sont toujours, plus ou moins directement, plus ou moins explicitement, rapportés à une image de l'habitus et des représentations dont doit disposer tel acteur pour s'intégrer à telles structures - structures politiques, de parenté, de production notamment - ou pour actualiser telles formes d'interaction ou de comportement.

Les agents permanents de l'organisation éducative, qui ont la charge de (re)définir un projet d'inculcation ou de le légitimer, se fondent sur une image des structures sociales et des formes de comportement et d'interaction culturellement valorisées, et plus précisément sur une image des dispositions individuelles acquises (habitus) que suppose le fonctionnement de ces structures ou l'actualisation de ces formes.

C'est ce qu'on peut appeler une image de la culture, ou si l'on préfère des composantes "cultivées" ¹⁶ des habitus individuels, autrement dit des composantes requises pour jouer un rôle défini dans une structure sociale ou une interaction culturellement réglée, ou encore pour actua-

liser une forme de comportement. On peut aussi dire que les projets d'inculcation se définissent en référence à un habitus-type à produire chez les élèves, ou à certains aspects d'un habitus-type.

Dans le cas d'une formation professionnelle, l'habitus-type à produire est en principe le dénominateur commun des habitus professionnels correspondant aux débouchés probables de cette formation. Dans le cas de la formation scolaire non professionnelle, qu'il s'agisse des apprentissages de base - lecture, écriture, calcul, expression orale, graphique, vocale, etc. - ou qu'il s'agisse de la "culture générale", les habitus-types auxquels se réfère le projet pédagogique sont en principe différenciés - en ce qui concerne le "tronc commun" - et assez faiblement différenciés par la suite. A noter que la différenciation des habitus effectivement produits chez des enfants ou adolescents du même âge est beaucoup plus grande que celle des habitus-types par référence auxquels se définissent les projets pédagogiques. En effet, la réalisation du projet pédagogique lié à un habitus-type défini est très inégale d'un individu à l'autre, en fonction notamment de la différenciation des habitus produits par la socialisation familiale, notamment d'une classe sociale à une autre, ou par la scolarisation antérieure.

Moins différenciés, les habitus-types à produire doivent aussi être, aux yeux des agents du SE, plus polyvalents, c'est-à-dire pertinents non seulement par rapport à une pratique professionnelle, mais aussi pour l'ensemble des comportements quotidiens : pratiques éducatives, consommation, participation sociale, politique, culturelle, pratique religieuse, relations familiales, etc.

La production de tels habitus s'étend sur de nombreuses années, et s'articule en apprentissages cumulatifs, chacun permettant d'atteindre un palier à partir duquel d'autres apprentissages peuvent utilement débiter. Cette hiérarchisation des apprentissages est liée d'une part à la hiérarchie des stades de développement intellectuel - stades sensori-moteur, préopératoire, concret, puis formel - et de développement linguistique, d'autre part à la hiérarchie logique - et génétique - des connaissances mathématiques et scientifiques à inculquer. Même dans les disciplines plus discursives, les contenus à apprendre présentent un degré croissant de complexité.

La construction et la transformation d'un curriculum suppose donc, à partir d'une image plus ou moins précise du type d'habitus final à produire, une série de démarches régressives permettant de définir des étapes intermédiaires, puis de procéder à la mise en forme pédagogique des éléments à inculquer pour réaliser chacune d'elles.

L'ensemble des opérations de construction et de transformation d'un curriculum font des organisations éducatives ce que nous pourrions appeler des "culture processing organizations". De ce point de vue, la structure de réseau et de division de chaque curriculum en branches et en programmes annuels - ou semestriels, trimestriels, etc. - joue un rôle très important de rationalisation du processus de construction, et surtout de transformation du curriculum : les décisions sont prises à l'échelle des branches et des cycles d'études, et assez souvent par les seuls groupes d'agents qui enseignent cette branche dans ce cycle d'études ¹⁷.

Cette division du travail de construction et transformation du curriculum conduit d'ailleurs progressivement à constituer chaque branche ou degré en cadre de référence porteur d'une rationalité autonome, et à faire du groupe d'agents pédagogiques qui en sont responsables un groupe d'intérêt s'appropriant un fragment de curriculum et à s'opposer aux groupes identifiés à d'autres fragments. C'est une des raisons pour lesquelles la hiérarchisation et l'articulation des divers segments comportent toujours une part importante d'arbitraire, même par rapport à l'état de développement de la psychologie génétique et des lois de l'apprentissage.

A chacun de ses élèves, une organisation éducative propose ou impose un projet d'inculcation qu'il est invité à intérioriser pour mieux participer à son accomplissement. Ce projet vaut pour l'ensemble de son passage dans l'organisation. La durée de ce passage est prévue en fonction du temps moyen requis pour la réalisation d'un tel projet, avec des ajustements d'amplitudes diverses aux rythmes individuels d'apprentissage.

Chaque projet - une organisation peut en proposer plusieurs - se concrétise sous la forme d'un curriculum soit d'un ensemble d'éléments à inculquer. Cette inculcation ne peut être que progressive, si bien que les éléments composant le curriculum sont ordonnés chronologiquement.

C'est pourquoi il est possible de fractionner ce curriculum en plusieurs programmes s'enchaînant les uns aux autres, chacun faisant l'objet d'un cycle d'études distinct. Dès que l'assimilation d'un curriculum exige un passage de plusieurs années dans la même organisation éducative, celle-ci recourt presque toujours à un tel fractionnement. Cela lui permet notamment :

- de différencier le rythme d'apprentissage sans individualiser véritablement l'enseignement, en ménageant à chaque enseignant la possibilité de parcourir une seconde fois une "tranche" de curriculum, celle qui correspond au programme d'un cycle d'études s'il n'a pas manifesté au terme du premier parcours un degré suffisant d'assimilation de ce programme

- de spécialiser les enseignants, qui peuvent alors se dispenser de maîtriser l'ensemble du curriculum, du moins au point de pouvoir l'enseigner efficacement
- de faciliter les réorientations en cours d'études, lorsqu'une même organisation ou plusieurs organisations éducatives de même type proposent des curriculum parallèles correspondant à des projets d'inculcation distincts par le niveau et le contenu ; l'articulation en cycles d'études, si elle est harmonisée entre les divers curriculum, permet de grouper les transferts dans le temps et de les banaliser en les confondant avec le passage d'un cycle d'études au suivant, qui concerne toute la population scolarisée dans l'organisation
- de créer et recréer des groupes d'élèves homogènes du moins sous l'angle des cycles d'études suivis auparavant.

Généralement, l'organisation éducative fixe une durée identique - souvent un an ou un semestre - pour chaque cycle d'études. On fait donc en sorte de fractionner le curriculum en programmes comparables quant au temps nécessaire pour les assimiler. Les transitions périodiques d'un cycle d'études au suivant rythment les activités de l'organisation éducative, dans de nombreux domaines : gestion budgétaire, engagement ou promotion des enseignants, renouvellement de l'infrastructure, etc.

Lorsque plusieurs organisations éducatives coexistent au sein d'un même SE, elles ont tendance à adopter la même périodicité, pour rendre plus faciles les transferts entre curriculum parallèles, mais surtout pour coordonner le passage massif d'une organisation à l'autre lorsque le curriculum de la seconde suppose l'assimilation préalable de celui de la première, dont il constitue un "débouché". C'est là une des manifestations des interdépendances constituant un ensemble d'organisations éducatives opérant sur un même territoire en système.

Entre le moment où il entre dans le SE et celui où il le quitte, un enseigné suit, complètement ou non, plusieurs cycles d'études. Selon la structure du SE, et la nature de ces cycles, il devra s'intégrer successivement à plusieurs organisations éducatives, ou à accomplir l'ensemble de ses études dans une seule d'entre elles.

La carrière individuelle d'un enseigné est constituée par la séquence des cycles d'études qu'il a suivis ; mais chaque cycle préexiste et survit aux individus qui le parcourent, et n'est pas réductible à un fragment de carrière individuelle. Cela ne préjuge pas de son degré d'institutionnalisation et de permanence. En outre, il est évident que

la conformité d'un fragment de carrière individuelle à un cycle d'études institué n'est jamais absolue. L'étendue et la nature des écarts à la norme sont des caractéristiques importantes d'un cycle d'études.

La mesure dans laquelle chaque élève actualise le projet d'inculcation est évaluée par des observateurs qui sont souvent des enseignants chargés de diriger l'inculcation ; cette évaluation influe sur la suite de la carrière individuelle. Si le projet d'inculcation est jugé insuffisamment réalisé, l'enseigné peut être autorisé ou obligé à suivre à nouveau le même cycle d'études, ou dissuadé de s'engager dans tel autre cycle lui faisant suite.

Il importe de noter que les passages d'un cycle d'études à l'autre ne sont pas aléatoires ; ils sont gouvernés par des normes instituées par les agents du SE et sur lesquels les élèves ont peu de prise : normes de promotions et d'orientation, de règles concernant la scolarité obligatoire. Ces normes prévoient le plus souvent, pour les élèves achevant un même cycle d'études, plusieurs destinations possibles, parmi lesquelles le redoublement du même cycle.

L'importance des flux d'élèves passant d'un cycle d'études à l'autre est parfois fixée normativement en tant que telle, dans le cas d'un "numerus clausus" notamment, lorsque le nombre de candidats excède le nombre de places disponibles. En d'autres circonstances, l'importance du flux dépend davantage du nombre d'élèves satisfaisant effectivement à certaines normes individuelles. Dans la mesure où ce nombre dépend à la fois des normes et de l'aptitude des enseignés à s'y conformer, on constate qu'il faut rapporter les variations de l'importance relative des flux soit à la modification des normes d'orientation, soit à la distribution des élèves selon les variables qui déterminent causalement le degré de conformité à ces normes. Les différenciations des élèves selon ces dernières variables sont le produit d'autres différenciations, scolaires ou extra-scolaires, qui opèrent au cours du cycle d'études considéré, ou ont opéré antérieurement.

Il existe d'autre part, dans le passage d'un cycle d'études à un autre, diverses dérogations par rapport aux normes, elles-mêmes liées à des différenciations scolaires ou extra-scolaires. Enfin, à conformité égale aux normes de réussite, et à application identique des critères d'évaluation, le système d'orientation laisse aux individus et à leur famille une marge de libre détermination, plus ou moins considérable selon le cycle d'études dont il est question.

L'analyse des flux d'élèves transitant entre cycles d'études permet de mettre en évidence des relations de type "logico-statistique" entre ces cycles, à partir desquelles on peut reconstituer la structure de réseau du SE¹⁸.

Il apparaît que l'ensemble des opérations qui font des organisations éducatives des "people processing organizations" se déroulent à partir de et par référence à la structure de réseau du SE. Ce n'est certes pas la seule structure possible pour un SE, mais il semble qu'elle réalise un optimum de rationalité bureaucratique et économique sans trop compromettre - croit-on - une rationalité pédagogique qui va dans le sens d'une individualisation complète de l'enseignement. Cette dernière tendance, qui s'affirme toujours davantage, conduit cependant progressivement à s'opposer aux considérations de gestion et de rentabilité. C'est pourquoi - notamment - on assiste à des transformations structurelles de certains SE qui les rendent de moins en moins justiciables de modèles de flux unidimensionnels. Lorsqu'il subsiste des groupes suivant un même curriculum, il s'agit de plus en plus souvent d'une situation d'homogénéité à l'intérieur d'une branche (cours à niveaux) ; l'élève n'est plus identifiable par le cycle d'études qu'il suit, mais par la combinaison de cours à niveaux ou à options qu'il fréquente dans diverses branches.

La structure de réseau réunissant un ensemble d'organisations éducatives en un système d'enseignement intégré au niveau du curriculum peut en être conçue comme l'achèvement d'une phase historique de formation du SE et de rationalisation économique et bureaucratique du "people processing" et du "culture processing". L'histoire des SE entre peut-être dans une nouvelle phase, qui, en fonction à la fois du progrès des sciences de l'éducation et des transformations de la structure des qualifications et des habitus-types, conduit à s'éloigner de la structure de réseau et à lui substituer des formes plus individualisées d'enseignement.

CONCLUSION

Quant à l'incidence de la structure de réseau sur les fonctions de reproduction sociale et culturelle dont s'acquitte le SE, nous ne pouvons guère en traiter ici. Limitons-nous à souligner que cette structure soutient les processus de sélection et de différenciation des habitus qui commandent la reproduction des classes sociales et des forces de travail.

La correspondance entre le cycle d'études par lequel un individu achève sa scolarité et la position sociale à laquelle il est destiné est trop connue pour qu'il vaille la peine d'y insister. La structure arborescente du réseau conduit, au terme du "tronc commun" primaire, à une orientation sélective vers l'un des cursus secondaires ; au terme de certains d'entre eux, les adolescents entrent directement sur le marché du travail (cursus préprofessionnel) ; d'autres mènent à une formation professionnelle en entreprise (apprentissage) ou en école à plein temps ; les plus difficiles aboutissent aux cursus de scolarité gymnasiale, puis, pour certains, universitaire.

La différenciation des habitus professionnels et des habitus de classe qui leur sont associés s'opère de la sorte par étapes successives ; le contrôle de la distribution des générations scolaires selon l'habitus professionnel finalement produit par la scolarisation dépend du contrôle qu'il est possible d'exercer sur les clés de répartition entre les divers cursus du second degré à partir du "tronc commun", et entre les cursus postobligatoires à partir des précédents.

Autrement dit, dans une large mesure, pour assurer une distribution des habitus professionnels correspondant à un certain état - actuel ou anticipé - de la structure de l'emploi ou de la division en classe, il est nécessaire et suffisant de contrôler certains taux de transition ou certains flux, par des mesures d'incitation, de "numerus clausus", de modification des normes de réussite et d'orientation, etc.

Les groupes et les classes qui contrôlent le système d'enseignement peuvent donc, par des interventions portant directement ou indirectement sur les flux et les taux de transition à certaines articulations-clés du SE, diriger dans une large mesure l'accomplissement des fonctions de reproduction sociale et culturelle. L'intérêt de la planification de l'éducation pour les modèles de flux ne fait en ce sens qu'instituer et rendre plus rigoureux un mode d'intervention exercé jusqu'ici de façon moins formelle, et par la médiation apparente de décisions d'ordre pédagogique. Les modèles de flux du planificateur conduisent en partie

à légitimer la manipulation des flux comme moyen privilégié d'une politique de l'éducation.

Le paradoxe est peut-être qu'au moment où se développent les modèles formels qui permettraient de tirer, en matière de prévision et de planification, le plus grand parti de la structure de réseau arborescent des SE, ceux-ci évoluent vers une structure plus complexe et multidimensionnelle - classes à niveaux et à option, individualisation de l'enseignement, éducation récurrente, etc. -, dans laquelle il est beaucoup plus difficile de localiser des articulations-clés.

L'une des questions est de savoir si cette évolution procède essentiellement de considérations idéologiques ou pédagogiques, ou si elle correspond aussi à une modification des modes et des rythmes de transformation de la division du travail, donc aussi à une modification des modalités du processus de reproduction sociale et culturelle.

Notes

- 1) *Il existe un résumé non signé de cette introduction, intitulé "Compte-rendu du rapport introductif de Pierre Bourdieu devant le groupe de travail sur planification culturelle et éducation", Varna, 1970, 8 p. (ronéotypé)*
- 2) *Monique SEGRE, Lucie TANGUY et Marie-France LORTIC, "Une nouvelle idéologie de l'enseignement", Varna, 1970, 35 p. (ronéotypé)*
- 3) *Introduction citée, p. 2 du compte-rendu*
- 4) *Il ne viendrait pas à l'esprit d'un sociologue étudiant les conditions de développement de la physique ou de l'astronomie, et analysant leurs fonctions idéologiques à certaines périodes de l'histoire, de se prononcer sur la validité intrinsèque des théories physiques ou astronomiques, sinon par référence au jugement des générations ultérieures de physiciens ou d'astronomes. S'agissant des produits récents d'une pratique théorique contemporaine, la référence "au jugement de la postérité" n'est plus possible. Ce n'est donc qu'en tant que spécialiste du même champ empirique ou en "épistémologue" légiférant sur la connaissance valable que le sociologue peut prendre position sur les modèles théoriques produits par la planification de l'éducation. Il abandonne alors la posture intellectuelle du sociologue de la connaissance, et mieux vaut que ce soit explicitement*
- 5) *Non qu'il y ait accord sur la validité respective des produits de l'une et l'autre pratique. Il est au contraire très banal d'entendre des sociologues reprocher à la planification les simplifications et déformations du réel qu'imposent la quantification et la définition opératoire des concepts, découlant elles-mêmes des objectifs pragmatiques d'un modèle de prévision ou de planification. Inversement, les planificateurs les plus orientés vers la quantification et la modélisation estimeront vagues, spéculatives ou même philosophiques les théories des sociologues. Alors que l'oubli des fonctions latentes du système d'enseignement présente une signification idéologique pour les sociologues, la réintroduction des mêmes fonctions peuvent témoigner, aux yeux des planificateurs, d'un biais idéologique privilégiant l'analyse des fonctions latentes au détriment des fonctions manifestes.*
Le conflit existe donc au niveau des représentations. Nous voulons dire simplement qu'il est, sur ce plan-là, "sans issue" : aucune des parties ne prend avantage sur l'autre
- 6) *Peut-être faut-il préciser que la présente discussion se limite aux sociétés capitalistes développées. Dans le Tiers-Monde, ou dans les pays "socialistes", les pratiques planificatrices et sociologiques n'ont pas la même signification. Le problème de leurs relations se*

pose en des termes différents, notamment sans doute parce que les nécessités du développement national ou de l'idéologie d'Etat vont dans le sens d'une plus forte interpénétration.

Nous doutons même que nos hypothèses soient très vraisemblables en ce qui concerne les U.S.A., dans la mesure où l'orientation pragmatique de la moyenne des sociologues est plus accentuée qu'en Europe, alors que la notion de "planification" n'y éveille pas les mêmes connotations que chez les intellectuels européens

- 7) Cette seconde hypothèse est subordonnée à la précédente, puisqu'elle ne vaut que s'il y a conflit ouvert ou latent.
- 8) Dans notre esprit, le "rapport de force" est une relation construite par abstraction à partir d'une série d'interactions conflictuelles, autrement dit d'interactions ayant un enjeu matériel ou symbolique suffisamment rare pour que les intérêts ou besoins des acteurs ne puissent être simultanément satisfaits. Le rapport de force comme "issue modale des interactions conflictuelles" prend donc en compte une régularité observée. Il préfigure aussi l'issue probable des conflits à venir, à supposer invariantes les ressources dont disposent les parties en présence. Dans la mesure où l'enjeu de chaque conflit s'ajoute aux ressources dont dispose déjà la partie "gagnante", on voit immédiatement qu'il s'agit d'un processus cumulatif renforçant le déséquilibre dès qu'il s'instaure durablement, du moins en l'absence d'influences exogènes.

L'inégalité initiale des ressources ou du pouvoir dont disposent les parties permet souvent de dire à l'avance dans quel sens s'instaurera le rapport de force. Celui-ci est donc préfiguré par des conditions objectives auxquelles il ne nous paraît pas souhaitable toutefois de l'identifier

- 9) Nous renoncerons ici à justifier plus complètement ces hypothèses. Pour ce qui concerne la planification de l'éducation, son rôle, ses aspirations, on se reportera à diverses publications générales :

UNESCO, "Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation", Paris, UNESCO, 1965, 331 p

OCDE, "Planification de l'enseignement. Problèmes d'organisation", Paris, OCDE, 1966, 116 p.

OCDE, "Social objectives in educational planning", Paris, OCDE, 1967, 309 p.

C.E. BEEBY (ed.), "Qualitative aspects of educational planning", Paris, UNESCO, 1969, 302 p.

UNESCO, "La planification de l'éducation. Bilan, problèmes et perspectives." Paris, UNESCO, 1970, 210 p.

- 10) OCDE, "Modèles mathématiques pour la planification de l'enseignement", Paris, OCDE, 1969, 303 p. et OCDE, "M.O.S. Un modèle optionnel de simulation du système éducatif", Paris, OCDE, 1970, 124 p., rapport technique de diffusion restreinte.

Le modèle M.O.S. a été soumis à la discussion d'un groupe d'experts, dont les avis sont réunis dans une seconde publication de l'OCDE, "L'utilisation des modèles de simulation dans la planification de l'enseignement. Une évaluation critique de M.O.S.", Paris, OCDE, 1971, 173 p.

Voir également :

OCDE, "Modèles économétriques de l'enseignement", Paris, OCDE, 1965

OCDE, "Méthodes et besoins statistiques de la planification de l'enseignement", OCDE, Paris, 1967, 379 p., en particulier le chapitre II "Éléments d'un modèle de flux de l'enseignement", p. 19-35

et Hector CORREA, "Quantitative Methods of Educational Planning", Scranton (Pennsylvania), International Textbook Company, 1969, 242 p., en particulier le chapitre 5, "Flow of Students", p. 67-109

- 11) Nous appellerons habitus l'ensemble organisé de structures motivatrices, schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action, concepts et représentations, codes de communication, qui caractérise durablement un individu ; les fins d'une organisation éducative sont donc de transformer l'habitus de ses élèves. Il faut noter que l'habitus est le produit de l'ensemble des expériences et activités d'un individu, elles-mêmes génératrices d'apprentissages ; sa fonction et ses transformations ne résultent donc qu'en partie des actions éducatives qui s'exercent délibérément sur l'individu, et dans une moindre mesure encore des actions d'inculcation prises en charge par une organisation éducative.

Le concept d'habitus, comme parce que synthétique, a été introduit par Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, dans "La reproduction", (Paris, Ed. de Minuit, 1970) ; cf. aussi Pierre BOURDIEU, "Esquisse d'une théorie de la pratique", Genève, Droz, 1973

- 12) Les organisations éducatives sont rarement entièrement autonomes, dans la mesure où elles sont régies par une législation qui les subordonne, du point de vue des infrastructures, des programmes, des enseignants, des ressources, aux autorisations et aux contrôles du ministère de l'éducation, qui intègre de la sorte le système d'enseignement sans nécessairement le constituer en organisation per se.

Inversément, à l'intérieur de la fraction du système d'enseignement directement financée et administrée par l'état, et ce que l'on peut tenir pour une organisation unique, l'analyse distinguera des sous-structures relativement autonomes, soit parce qu'elles correspondent à des écoles pré-existant à la constitution de l'enseignement public dans sa forme moderne, soit parce que le mode de gestion adopté par le ministère de l'éducation s'accommode d'une assez large décentralisation des décisions, et n'impose pas l'uniformisation des textes réglementaires, des statuts, des moyens d'enseignement, etc.

- 13) Plus généralement, nous parlerons de cycle d'études ; ils peuvent avoir une durée inférieure à l'année - semestre, trimestre - ou supérieure. Le degré est un cycle d'études annuel
- 14) Nous pouvons appeler cursus la suite articulée des cycles d'études ; la suite des programmes qui leur sont respectivement associés composent alors le curriculum total de ce cursus
- 15) Les hôpitaux, cliniques, asiles psychiatriques et organisations apparentées, forment un second groupe de "people processing organizations". Les organisations de soins en général, les entreprises de transports, les entreprises de spectacles, les églises, les prisons, les tribunaux, relèvent aussi, peut-être moins ouvertement, de cette catégorie
- 16) "Cultivé" est pris ici, faut-il le dire, au sens de "produit d'un processus d'inculturation"
- 17) La "sociologie du curriculum" ébauche à cet égard des perspectives prometteuses. On consultera en particulier, dans Michael F.B. YOUNG, (ed.) "Knowledge and Control", London, Collier-Macmillan, 1971, 289 p. les articles suivants :
Michael F.B. YOUNG, "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge".
Basil BERNSTEIN, "On the Classification and Framing of Educational Knowledge".
Geoffrey M. ESLAND, "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge".
- 18) Le cursus, comme carrière-type, est normal au sens statistique du terme. Mais il correspond aussi à une norme culturelle, norme qui définit un projet de carrière scolaire cohérent, à la fois du point de vue de la logique des apprentissages et de la sélection, et en tant qu'il s'articule à un projet professionnel. La norme culturelle précède et régit fréquemment la norme statistique. Parfois cependant, le sens de la dépendance causale peut s'inverser : la prise de conscience de certaines régularités présentées par les carrières amène à instituer la norme statistique en norme culturelle. Nous ne pouvons ici que souhaiter le développement d'une théorie de l'émergence et des transformations des cursus, sous l'impulsion notamment des changements qui affectent les aspirations, le champ des connaissances dignes d'être scolairement transmises, ou la division du travail.