

Dominique Gros

Regards sur l'école suisse

Projet 4033-35834

(D. Gros requérant et P. Zeugin corequérant)

Service de la recherche en éducation

Genève, juin 1999 pour l'édition imprimée

Août 2009 pour cette édition électronique

Fonds national suisse de la recherche scientifique

Programme national de recherche • 33

« *Efficacité de nos systèmes de formation* »

Table des matières

Avant-propos	7
Introduction	9
Le « bonheur suisse »	9
L'école, bien commun	10
Opinions révélatrices	11
1. Des opinions dans le champ scolaire	13
1.1 Opinions et opinion publique	15
Des aides à la compréhension du monde et à la résolution pratique des problèmes	16
Des manières de se situer, de prendre position	17
1.2 Pourquoi s'intéresser aux opinions sur l'école?	19
L'étude des opinions, parent pauvre de la recherche en éducation	20
Spécificité du système suisse de formation et quasi monopolisation du discours	22
De la diversité des opinions à l'identification des tensions dans le consensus	24
2. L'opinion publique suisse et l'école : vue d'ensemble	26
2.1 Le guidage du système d'enseignement	26
Intérêt pour les questions de politique de l'éducation et de la formation	26
Plus d'ouverture à la société et un peu plus de moyens financiers pour l'école	29
2.2 A propos de quelques finalités assignées à l'école	32
Une exigence : l'égalité formelle des chances face à l'école	32
Les qualités à développer en priorité chez les élèves	32
2.3 Processus et agents de la formation	36
Les contenus de l'enseignement	36

L'école a changé	38
L'accroissement des difficultés scolaires des élèves	39
A propos de la réussite scolaire	41
L'image des enseignants	44
2.4 Les effets de la formation	46
L'égalisation des chances ne crée pas l'équité	47
L'instruction cela donne d'abord du pouvoir	48
2.5 Un regard désabusé	50
2.6 Ce qui divise l'opinion publique	52
3. Les régions linguistiques : entre diversité et disparités	54
3.1 Les disparités régionales	54
3.2 Divisions linguistiques et opinions	59
Germanité versus latinité	59
Les deux versants des Alpes	62
Une mentalité romande?	66
3.3 Différences ou oppositions régionales?	69
Diversité et disparités régionales	73
4. Témoins de leur temps	75
4.1 Générations	75
Des enfants de la crise mondiale à ceux de la contestation et de la récession	76
Catégories d'âges, signes des temps	77
De l'influence du contexte sur la socialisation	78
4.2 Groupes d'âges et transformation des mentalités	80
De la mentalité productiviste à la mentalité consummatrice	80
Des opinions différenciées sur l'enseignement et sur l'école	83
Désimplication et tradition	87
5. Résultats, souvenirs et capitaux scolaires	90
5.1 Les « bons » élèves et les autres	90
5.2 Le capital scolaire, un capital culturel à préserver	95
Faire preuve d'esprit d'ouverture	96
Préserver ses capitaux culturels	100

6. Catégories socioprofessionnelles : distances et connivences	102
6.1 Tertiairisation, salariat, nouvelles technologies	102
6.2 La nébuleuse « classes moyennes »	103
Point commun et diversité des classes moyennes	104
6.3 L'école, un enjeu de domination sociale	106
La connivence culturelle des plus scolarisés	107
La distance sociale entre les plus scolarisés	111
Formations courtes et professionnelles, opinions décalées	115
6.4 Dispositions mentales et constellation sociale	117
7. Attitudes politiques	119
7.1 Les préoccupations des Suisses	119
7.2 Prédispositions à l'égard de la société	121
7.3 La tension conservatisme-radicalisme	123
7.4 Portraits de groupes	127
Les conservateurs	127
Les radicaux	128
7.5 La tension gauche-droite	129
Droite-gauche : une synthèse sur quelques points de divergence	129
Au-delà des points de divergence, des conceptions différentes	130
Sympathies politiques et caractéristiques socioculturelles	132
Conclusion	135
Questions controversées	135
Des logiques de différenciation complexes	137
Des variables sans effet?	138
Opinions unanimes	139
L'exigence d'égalité des chances scolaires	140
La réussite scolaire? D'abord une question de famille et d'élève !	141
Minoritaires au sein de l'opinion publique	142
Trois ensembles de minoritaires	143
Divergence(s)	145

Bibliographie	149
L'enquête : fiche technique	154
Choix méthodologiques	154
Questionnaire et récolte des données empiriques	154
Echantillon final et représentativité	155
Questionnaire et distributions des réponses	159
Textes de quatrième de couverture de l'édition imprimée	175

Avant-propos

Cette publication rend compte des résultats d'une recherche intitulée « Représentations et attentes de la population suisse face au système de formation » que nous avons menée dans le cadre du Programme National de Recherches 33 consacré à l'« efficacité de nos systèmes de formation ». Cette recherche avait pour objectif de rassembler des données systématiques et fiables pour l'ensemble de la Suisse sur les opinions, les images, les attentes que la population en général et, en son sein, des groupes identifiés d'acteurs se font du système d'enseignement.

Pour recueillir ces informations, nous avons effectué au début de l'année scolaire 1994-1995 une enquête téléphonique par questionnaire auprès d'un échantillon aléatoire représentatif de 1400 personnes de toutes les régions de Suisse.

L'ouvrage présente les résultats les plus intéressants de cette étude ; il est organisé de la manière suivante.

Le premier chapitre traite des opinions dans le champ scolaire. D'abord, on y présente et on y explique quelques éléments théoriques de la notion d'opinion. Puis on y développe quelques arguments justifiant de s'intéresser aux opinions sur l'école.

Le deuxième chapitre, comme l'indique son intitulé *L'opinion publique suisse et l'école : vue d'ensemble*, propose un passage en revue général sur les résultats d'enquête. La présentation des données est thématique. Elle commence par les questions concernant le pilotage du système d'enseignement et de formation. Ensuite, sont abordées les finalités de l'école. Puis vient une partie consacrée aux processus et agents de la formation. Le thème des effets de l'enseignement et de l'instruction lui succède. En conclusion à ce chapitre, une synthèse des opinions dominantes relève le caractère désabusé du regard que la population de Suisse porte sur l'école.

Les cinq chapitres suivants traitent chacun d'un facteur de positionnement social par rapport auquel les divergences d'opinions sur l'école sont marquées.

Il y a le facteur régional (chapitre trois) qui revêt en Suisse à la fois des dimensions linguistiques, culturelles, politiques, historiques, économiques...

Dans le chapitre quatre, l'âge est traité par une approche en termes de générations. Cela permet de lier le contexte vécu par les individus durant leur socialisation à l'évolution des mentalités collectives.

Le facteur scolaire fait l'objet du chapitre cinq. Il est abordé d'une part sous l'angle de la perception subjective de l'expérience scolaire des répondants et, d'autre part, sur le plan objectif du niveau de formation attesté.

La position socioprofessionnelle est de plus en plus tributaire du cursus de formation. L'école constitue incontestablement un enjeu de domination sociale. En

retour, l'appartenance socioprofessionnelle est un facteur qui oriente fortement les représentations de l'école. Le chapitre six est consacré à ces questions.

Enfin, le chapitre sept s'intéresse aux relations entre attitudes sociopolitiques et opinions sur l'école.

Et le genre ? Ne constitue-t-il pas souvent un facteur explicatif à de nombreux clivages dans l'opinion publique ? Incontestablement et pourtant ici il n'en est rien ! Les analyses statistiques n'ont révélé aucune différence significative entre répondantes et répondants. C'est pourquoi, cette variable n'apparaît pas en tant que facteur social permettant d'expliquer et d'interpréter des divergences dans les attitudes à l'égard de l'école enregistrées par cette enquête.

Dans le chapitre final, nous revenons tout d'abord sur quelques difficultés et problèmes posés par la perspective et la démarche adoptées dans cette étude. Nous concluons en nous intéressant aux opinions unanimes et surtout aux minoritaires qui ne partagent pas ces conceptions amplement majoritaires.

Introduction

Le « bonheur suisse »

En Suisse le conflit a quelque chose de déplacé. Ce ne sont effectivement pas les luttes sociales et politiques qui collent le mieux à l'image du pays. A tel point, par exemple, que les statistiques helvétiques des conflits du travail n'ont jamais enregistré depuis 1975 plus de huit cas de grèves par année ! Et un peu hâtivement sans doute, cette faible conflictualité est assimilée au consensus, au calme, à la stabilité.

Sous ce « bonheur suisse » certains diagnostiquent un véritable malaise. Il y a plus de trente ans, Luc Boltanski l'interprétait comme une conséquence de la stabilité politique et de la prospérité économique; la Suisse souffrait d'une forme chronique d'anomie¹.

Mais il arrive que le malaise éclate parfois au grand jour. Ainsi, les contestations de masse l'ont rendu momentanément tangible en le portant sur la place publique : contestation estudiantine, gauchisme, féminisme, mouvements contre-culturels des années soixante et septante, expériences alternatives, écologisme, mobilisations juvéniles pour des espaces de vie autonomes du début des années quatre-vingts...

En dehors de ces rares périodes d'effervescence, le malaise transparaît plutôt au lendemain de votes ou d'élections populaires. C'est notamment le cas chaque fois que des idées ou des groupements xénophobes enregistrent des scores importants. Ça l'est évidemment lorsqu'un projet gouvernemental semblant pourtant bénéficier d'un large consensus politique est désavoué par l'électorat (c'est ce qui s'est passé notamment en 1992 au sujet de l'adhésion de la Suisse à l'espace économique européen).

Il arrive aussi que l'expression du malaise prenne une forme traumatisante : constitution de scènes ouvertes de la drogue, permanence dans la population d'un taux de suicide parmi les plus élevés d'Europe...

Mais malgré tout, la Suisse garde globalement l'image d'un endroit où il fait bon vivre. Par exemple, pour les habitants d'Allemagne et de France, c'est le premier pays dans lequel ils choisiraient de s'installer si ils devaient quitter le leur. Si le facteur linguistique joue sans aucun doute un rôle dans cette préférence, il n'est pas le seul. Allemands et Français associent la vie en Suisse à l'ordre et à la propreté, à la sécurité, à la liberté, à la prospérité. La paix sociale et le calme politique sont à leurs yeux les meilleures garanties pour la bonne marche de l'économie helvétique².

¹ Boltanski L., *Le bonheur suisse*, Paris, Minit, 1966.

² Dunand F., *Dessine-moi un Suisse*, Lausanne, Editions 24 Heures, 1987; Fricker Y., *Helvetia au miroir. Regards des autres et image de soi*, Genève, Georg Editeur, 1996.

Il peut donc paraître iconoclaste de vouloir gratter le vernis d'un consensus présumé apparent pour voir ce qu'il y a dessous. Surtout sur le thème de l'école, de l'enseignement et de la formation, sujets réputés si éminemment fédérateurs.

L'école, bien commun

Qu'on en juge plutôt. En Suisse, ce sont les cantons qui disposent des pouvoirs législatif et exécutif en matière de scolarité obligatoire. Entre 1969 et 1993, 165 décisions politiques relatives à cette phase de la scolarité ont été prises dans l'ensemble des cantons suisses³. A trente-sept reprises seulement l'électorat de l'un ou l'autre de ces cantons a été convoqué aux urnes pour voter sur un objet. D'une part, cela signifie que durant ce quart de siècle, quatre décisions sur cinq en matière de scolarité obligatoire ont été prises directement par les élus. D'autre part, lorsqu'il y a eu votation populaire, les résultats montrent que les positions défendues par les gouvernements cantonaux ont massivement été suivies par l'électorat. Ces données laissent à penser que dans le domaine éducatif les orientations et décisions politiques sont amplement consensuelles.

Mais on ne reçoit évidemment de réponses qu'aux questions que l'on pose. Et sur quoi la population suisse est-elle appelée à se prononcer en matière scolaire ? La réponse risque de paraître abrupte : le plus souvent sur des problèmes d'intendance. Par intendance, il faut entendre des sujets comme le calendrier de l'année scolaire, l'organisation de la semaine de l'écolier, l'harmonisation des salaires des diverses catégories d'enseignants, la durée de la scolarité obligatoire, la fixation des âges de début et de fin de scolarité, la construction de nouveaux bâtiments...

Bien sûr, il arrive parfois que des questions plus fondamentales de méthodes pédagogiques ou de contenu de l'enseignement soient mises en discussion et en votation. On peut alors constater que ce sont elles qui donnent lieu aux campagnes les plus disputées, aux débats les plus animés, aux résultats les plus serrés. Ce fut par exemple le cas dans plusieurs cantons autour de l'introduction de l'enseignement précoce d'une deuxième langue nationale.

En matière scolaire comme dans d'autres domaines, lorsque la population peut s'exprimer sur des sujets véritablement chargés d'enjeux, l'unanimité et le consensus s'estompent, les tensions et les divergences s'esquissent.

L'enseignement et la formation constituent un bien commun, à double titre. Premièrement, parce que ce sont des biens collectifs, publics. Ce sont des domaines qui font partie des activités privilégiées des collectivités. En Suisse, les dépenses publiques d'éducation rapportées au produit intérieur brut se situent à 5.7%. Elles sont comparables à la moyenne des pays de l'OCDE; leur proportion équivaut celles des

³ Source : Institut de science politique, *Année politique suisse*, Berne, Université, éditions 1970 à 1994.

Etats-Unis, de l'Australie, de la France, de l'Irlande, des Pays-Bas et de l'Autriche⁴. Mais l'école est aussi un bien commun parce qu'elle est une expérience partagée, par laquelle passent pour ainsi dire tous les membres de la collectivité : tout le monde est allé à l'école ou a suivi une formation !

Ces deux aspects ont une conséquence particulièrement intéressante pour notre propos. L'école en tant que bien collectif et en tant qu'expérience partagée est un sujet parfait pour permettre l'expression des opinions de tous. Elle constitue un domaine idéal pour favoriser le forum démocratique.

Pourtant, ce n'est pas ainsi que cela fonctionne dans la réalité. Nous l'avons vu en matière de politique scolaire, formellement la grande majorité des orientations et des décisions sont prises par les députés des parlements cantonaux. Pratiquement cependant, les responsables administratifs des départements cantonaux d'instruction publique et les enseignants disposent d'une large autonomie d'action. Il en résulte que l'école en Suisse est incontestablement surtout ce qu'en font les professionnels qui y travaillent⁵.

Cette réalité transparaît même au niveau de la recherche en éducation qui, pendant longtemps, s'est essentiellement intéressée à deux catégories d'acteurs de l'école, les élèves et les enseignants. L'oubli ou la méconnaissance de l'opinion publique sur l'école renforce évidemment la prédominance dans le champ éducatif des conceptions portées par certains milieux légitimés, au premier titre ceux de l'enseignement.

Opinions révélatrices

Ce travail s'efforce de rendre compte, sur la base d'une enquête d'opinion, des autres perceptions qui existent en Suisse au sujet de l'école. Le choix que nous avons opéré d'avoir recours à une telle enquête a surtout été dicté par le souci d'atteindre et d'interroger des individus appartenant aux milieux sociaux les plus divers, y compris ceux que l'on n'interroge pas ou qui ne se font pas entendre habituellement au sujet de l'éducation, de la formation, de l'enseignement et des ses agents.

Avec Jacques Ozouf nous partageons la conviction que « (...) *le sondage révèle cette opinion des gens sans opinion – qui, sans lui, n'en auraient pas exprimée, ou à la limite n'en auraient pas eue – et permet ainsi (...) de prendre pied sur l'immense terra incognita de l'opinion commune* »⁶. En effet, l'enquête d'opinion invite les personnes interrogées à formuler un jugement, à prendre position, à donner un avis par rapport à des questions qui leur sont intelligibles, mais qu'elles ne se posent pas forcément dans les mêmes termes dans leur vie quotidienne. La simplification des pro-

⁴ Source : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1995.

⁵ Poglia E., *Politique et planification de l'éducation en Suisse*, Berne, Peter Lang, 1983.

⁶ Ozouf J., L'opinion publique : apologie pour les sondages in : Le Goff J., Nora P. (éd.), *Faire l'histoire III. Nouveaux objets*, Paris, Folio, 1986, pp. 302.

blèmes et l'usage de formulations compréhensibles par le plus grand nombre sont inhérents à cette approche, ce qui ne l'invalide nullement. Le questionnaire qui a été utilisé pour cette recherche aborde relativement au domaine scolaire quatre thèmes : les objectifs assignés à l'éducation, le pilotage du système d'enseignement et de formation, les processus éducatifs, les effets du système de formation. Il inclut aussi quelques questions relatives à l'actualité sociale. Délibérément, les questions ont été formulées de manière à inviter les répondants à se situer de façon claire, à éviter un trop commode repli sur des positions neutres ou moyennes. Ainsi, nous est-il possible de percevoir des oppositions, des divergences d'opinions.

Mais que l'on ne se méprenne pas sur les intentions de cette étude. Très clairement nous n'avons pas pris l'option de n'étudier les opinions sur l'école que pour elles-mêmes, mais aussi en tant que révélatrices de dissensions sociales. Nous partons de l'idée que les opinions sont des prises de position dans un espace symbolique qui correspondent à des différences de situation dans un espace social. Ainsi, les divergences d'opinions renvoient à des tiraillements sociaux et ce sont eux qui nous intéressent au premier chef.

Pendant longtemps, la position de classe se référant à la place occupée dans le système de production a été considérée comme suffisamment prégnante pour analyser et expliquer l'essentiel des tensions sociales. Que l'on soit homme ou femme, que l'on soit jeune ou âgé, que l'on habite en Suisse romande ou en Suisse alémanique, que l'on ait fait un apprentissage ou non, tous ces facteurs étaient secondaires, voire insignifiants par rapport à l'appartenance à un milieu social donné, par exemple la classe ouvrière. Il y avait une sorte de surdétermination du milieu social sur les autres facteurs.

Parce que les sociétés se sont transformées, le regard sociologique a évolué. Sans renoncer à l'idée de relation entre les représentations et les positions sociales, il s'agit de relativiser l'importance de ces dernières ou plutôt d'intégrer la diversité des facteurs de positionnement social – sexe, âge, formation, activité, région de résidence, revenu, statut matrimonial... – qui peuvent intervenir et interférer dans les manifestations d'adhésion à des opinions.

1. Des opinions dans le champ scolaire

Le système de formation suisse implique directement environ un cinquième de la population du pays, soit 1.3 millions d'élèves. Il totalise 150'000 postes de travail équivalents plein temps : enseignants, personnel pédagogique non enseignant (conseillers d'orientation, psychologues scolaires, bibliothécaires, chefs d'établissements, etc.) et personnel de soutien (administration, entretien, restauration, etc.)¹.

Mais les élèves (et leurs parents) d'une part, les enseignants et les employés des institutions d'enseignement d'autre part, ne sont pas les seules personnes à être concernées par les questions, les problèmes, les débats et les enjeux touchant à la scolarité et à la formation.

Sur l'école, tout le monde a un avis, chacun se sent apte à exprimer des opinions, des jugements ou des propositions. Que ce soit comme élève ou comme ancien élève, comme parent ou comme futur parent, comme enseignant ou comme formateur, comme employeur ou comme décideur politique, soit encore tout simplement comme contribuable, chaque personne a des images de l'école et des représentations normatives, plus ou moins explicites ou conscientes, de ce que l'enseignement obligatoire, les programmes scolaires, les aptitudes des enseignants ou encore une « bonne » éducation devraient être.

L'école n'est pas une île, le système éducatif n'est pas fermé, il n'est pas isolé du reste de la société, des problèmes et des enjeux qui s'y posent quotidiennement. Toutes celles et tous ceux qui travaillent au sein des institutions de formation et d'enseignement sont, par ailleurs, des femmes et des hommes qui ont des convictions et qui croient en des valeurs, qui participent à la vie sociale et économique, qui s'intéressent à et s'investissent dans toutes sortes d'activités, qui jouent et qui assument plusieurs rôles sociaux (parent, citoyen, consommateur, etc.).

Les élèves, de leur côté, sont un vecteur important d'ouverture des lieux de formation sur le monde, parce qu'en franchissant le seuil de l'école, ils ne quittent jamais complètement leur culture, leurs conditions de vie, leur personnalité, leurs curiosités et leurs intérêts.

En outre, il y a d'autres personnes qui participent à la vie de l'institution scolaire tout en lui étant plus ou moins extérieures. Les parents d'élèves bien sûr, mais aussi les autorités politiques (principalement cantonales et communales); les divers corps de spécialistes intervenant ponctuellement auprès des élèves, souvent pour leur apporter une information ou un soutien complémentaires à ceux dispensés par les enseignants (par exemple les médecins et les infirmières scolaires, les psychologues, les pompiers, les policiers, les artistes, les représentants des communautés religieuses, etc.); les journalistes, qui traitent régulièrement dans les médias des sujets relatifs à

¹ Office fédéral de la statistique, *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse*, Berne, OFS, 1993.

l'éducation, à l'enseignement ou à la formation; les milieux économiques, les organisations professionnelles ou syndicales, les partis politiques, qui constituent autant de groupes de pression.

Le système d'enseignement est donc exposé en permanence aux actes et aux attitudes de personnes et de groupements issus des milieux les plus variés.

Par ailleurs, de par les multiples attentes et fonctions auxquelles il est censé répondre (instruction, préparation à une profession, transmission de valeurs et de culture, socialisation, réduction des inégalités sociales, autonomisation des élèves, (re)production de la société, p. ex.) le système de formation et d'enseignement est assez systématiquement associé à des interrogations et à des enjeux sociaux, économiques, culturels, politiques et pédagogiques considérables (développement économique, changements technologiques, évolution des mentalités et des mœurs, transformations qualitatives et quantitatives des emplois, civisme, rapports inter-générationnels, etc.).

Cette omniprésence du système éducatif, la constance des références ou des renvois à son rôle, à son action, à ses effets réels ou supposés, à ses coûts lui assurent une visibilité particulière qui le situe constamment au sein d'un débat public qui concernera, suivant les cas, son organisation, son fonctionnement, ses objectifs, son efficacité. De ce fait, l'éducation, l'enseignement, la formation sont présents en permanence dans les discussions, les informations, les analyses, les faits qui sont censés nous concerner tous, quelles que soient par ailleurs nos connaissances et nos expériences en la matière puisque :

- statistiquement, en Suisse environ un habitant sur cinq est directement impliqué dans le champ de la formation;
- financièrement, l'enseignement est, en importance, le premier poste budgétaire dans l'ensemble des dépenses publiques suisses. Cumulées, les dépenses de la Confédération, des cantons et des communes pour l'enseignement se montaient, pour l'année 1995, à plus de 21 milliards de francs; elles représentaient 19.2% du total des dépenses des collectivités publiques;
- économiquement, on a coutume de dire que les hauts niveaux de compétences et de qualifications de la main d'œuvre formée en Suisse sont les principales ressources du pays qui n'a pas de matières premières;
- législativement, au cours des vingt dernières années dans l'ensemble des cantons suisses, globalement une centaine d'objets concernant le domaine de la scolarité obligatoire ont été soumis pour verdict à une votation populaire. Et ce chiffre ne tient pas compte des autres niveaux de la formation, ni de toutes les décisions prises directement par les gouvernements.

Tout cela atteste bien que, à des degrés très variables, volontairement ou non, consciemment ou pas, la plupart des habitants de Suisse sont donc partie prenante du système éducatif. Et malgré tout, on ne sait pour ainsi dire rien de ce qu'ils pensent, de ce qu'ils croient à son sujet.

Le propos principal de ce travail est donc très pragmatique, il s'agit de rendre compte, à partir de données empiriques, de l'état actuel de l'opinion publique sur quelques sujets concernant l'éducation, la formation, l'école et les enseignants en Suisse.

1.1 Opinions et opinion publique

L'opinion publique est typiquement une expression faussement simple à laquelle tout un chacun se réfère. Une de ces notions qui est quotidiennement utilisée dans les conversations et dans les médias, qui semble évidente, mais qui n'a pourtant pas de définition simple.

D'une part elle réfère à la notion d'opinion, c'est-à-dire à une manière de penser et de juger. D'autre part elle renvoie au public, cette forme moderne d'agrégation sociale que Gabriel Tarde a définie comme « *une collectivité purement spirituelle, (...) une dissémination d'individus physiquement séparés et dont la cohésion est toute mentale* »². Cette collectivité, que nous qualifierions peut-être aujourd'hui de virtuelle, ne peut exister que dans les sociétés où les moyens de communication à distance sont développés et où des individus éloignés éprouvent malgré tout le sentiment d'appartenir à un ensemble, car ils se sentent ou ils se savent partager des expériences et des convictions communes.

La naissance des publics a été une conséquence de l'invention de l'imprimerie. Leur affirmation est liée à l'avènement et au développement de moyens de diffusion des informations au-delà des limites physiques de la communication interpersonnelle (presse, radio, télévision).

Si la constatation de l'existence de phénomènes psychologiques de masse remonte vraisemblablement aux origines gréco-latines de la civilisation occidentale, la reconnaissance de leurs effets sociaux et politiques ne commence à prendre corps qu'à partir du XVII^{ème} siècle.

On peut identifier trois formes historiques de perception de l'opinion publique. La première c'est l'opinion éclairée qui prédomine aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles. C'est cette opinion exprimée au nom de la raison par les intellectuels et la bourgeoisie qui luttent contre l'intolérance et l'injustice à l'image de Voltaire ou de Beaumarchais. Puis, sous les effets conjugués de l'industrialisation et de l'urbanisation, apparaît l'opinion criée telle qu'elle s'exprime dans les manifestations de rue, les mouvements de foule, les émeutes dont les journaux se font l'écho. Ce sont ces formes d'expression de l'opinion publique qui frappèrent Gustave Le Bon et Gabriel Tarde et qui sont à l'origine de leurs réflexions³. Enfin, le XX^{ème} siècle consacre l'opinion sondée, c'est-à-dire celle qui naît grâce aux mass media et qui peut être dégagée

² Tarde G., *L'opinion et la foule*, Paris, P.U.F., 1989 (éd. originale 1901), p. 31.

³ Le Bon G., *Psychologie des foules*, Paris, P.U.F., 1991 (éd. originale 1895); Tarde G., *op. cit.*

statistiquement sur la base d'un principe démocratique d'équivalence des points de vue exprimés⁴.

Depuis lors, il est devenu courant d'entendre parler de « démocratie d'opinion »⁵.

L'existence de l'opinion publique est en effet inséparable des conceptions démocratiques modernes. La souveraineté de la population implique que celle-ci puisse s'exprimer. Cette libre expression doit être permanente et non restreinte aux seules consultations électorales. De plus cette expression doit avoir des effets : les opinions des gouvernés doivent être prises en compte par les gouvernants dans leurs actes politiques⁶. Comme le relevait il y a plus de trente ans Jean Stœtzl, la démocratisation « *fait à chacun l'obligation, en même temps qu'elle en accorde le droit, de se prononcer sur tous les problèmes de la société* »⁷. Responsabilité et opération très difficiles dans un environnement où les problèmes se sont multipliés, où les connaissances se sont complexifiées, où les valeurs se sont diversifiées, où la communication et l'information se sont mondialisées. Tous ces facteurs limitent en fait considérablement les possibilités de faire l'expérience personnelle des problèmes évoqués, mais ils favorisent en même temps grandement le recours aux informations des médias. Et c'est là que réside le paradoxe de l'apparition de la démocratie d'opinion qui « *signale d'abord l'émergence d'une société à faible visibilité* »⁸, c'est-à-dire où malgré la multiplication théorique des possibilités de se faire sa propre opinion, les ressources accessibles aux individus tendent à se restreindre.

Des aides à la compréhension du monde et à la résolution pratique des problèmes

Mais l'opacité n'élimine pas la contrainte sociale qui s'exerce sur chacun de nous d'avoir des avis sur toutes sortes de questions et d'être appelé à les exprimer ou à agir en conséquence. C'est pourquoi, comme le relève Denise Jodelet, « *Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'événements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux – parfois dans la convergence, parfois dans le conflit –, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter. C'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante. Elles nous guident dans la façon de*

⁴ Lazar J., *L'opinion publique*, Paris, Sirey, 1995.

⁵ Champagne P., *Faire l'opinion, le nouveau jeu politique*, Paris, Minuit, 1990; Minc A., *L'ivresse démocratique*, Paris, Gallimard, 1995.

⁶ Habermas J., *L'espace public*, Paris, Payot, 1993; Sauvy A., *L'opinion publique*, Paris, P.U.F., 1977.

⁷ Stœtzl J., *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 1963, p. 260.

⁸ Mongin O., Quand règne l'opacité. Les malentendus de la démocratie d'opinion, *Esprit*, 3-4, 1995, p. 66.

nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre »⁹.

Les opinions, les attitudes, les images, les croyances, les représentations, les stéréotypes sont des théories spontanées, des connaissances naïves, des savoirs de sens commun, des schémas explicatifs simplificateurs dont la première fonction est d'aider l'individu à comprendre le monde et à résoudre pratiquement les problèmes et les situations qui se posent à lui d'une façon qui soit économique, sans être obligé d'examiner en tout temps et systématiquement chaque aspect des problèmes et des situations complexes auxquels il doit faire face.

Ces représentations véhiculées par les individus renvoient à leur(s) appartenance(s) ou à leur(s) référence(s) sociale(s) passée(s), présente(s) ou espérée(s); elles sont donc collectives. Elles rendent compte non seulement de la manière « *dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent* »¹⁰, mais aussi de la façon dont ce groupe se perçoit dans la vie sociale et comment il se situe par rapport aux autres groupes : « *Ces définitions partagées par les membres d'un même groupe construisent une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe. Cette vision, qui peut entrer en conflit avec celle d'autres groupes, est un guide pour les actions et échanges quotidiens* »¹¹.

Il importe de souligner que les opinions, les représentations en tant que constructions sociales sont aussi affectées par la situation dans laquelle les acteurs les expriment ou les manifestent, elles revêtent un caractère contextuel. En étant adaptables et transposables d'un domaine dans un autre, elles facilitent la maîtrise par les individus d'expériences ou de questions nouvelles ou inconnues, et ce même par rapport à des problèmes, des objets, des interrogations, des interactions auxquels ils n'ont jamais été exposés.

Des manières de se situer, de prendre position

Si les représentations et les opinions rendent compte de conceptions et de visions du monde, elles traduisent aussi l'intérêt d'un acteur, individuel ou collectif, à un moment donné par rapport à une situation précise ou à un thème déterminé. Cet intérêt existe ou n'existe pas, il n'y a pas de moyen terme. A travers une opinion, c'est donc l'adhésion d'un acteur qui s'affirme¹². Cet engagement implique, simultanément, une prise de position, une manière de se situer par rapport à soi et par rapport à autrui.

Sur le plan personnel, l'individu s'efforce généralement de donner du sens et de la cohérence à sa situation; il cherche à optimiser la conformité entre ses idées et

⁹ Jodelet D., Représentations sociales : un domaine en expansion in : Jodelet D. (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 1989, p. 32.

¹⁰ Durkheim E., Représentations individuelles et représentations collectives cité par Jodelet D., *ibidem*, p. 51.

¹¹ Jodelet D., *ibidem*, p. 35.

¹² Cela renvoie à la signification du verbe *opiner*.

ses actes, à rationaliser idéologiquement ce qu'il est et ce qu'il fait¹³. En exprimant son opinion le sujet se situe au sein d'un ensemble de jugements en constante évolution. Simultanément, il participe par son opinion à la production ou à la transformation de cet ensemble. Les opinions prennent évidemment du sens en fonction de la réalité sociale qui les englobe : elles rendent compte des débats et des enjeux ayant cours dans la société, elles sont donc une forme d'expression symbolique de rapports sociaux.

Sur le plan interpersonnel, l'acteur adopte, produit ou défend des opinions qui sont en conformité et qui contiennent les normes du groupe dont il se sent membre dans la situation : « *La prise de position n'a pas pour fonction d'émettre un avis objectif, après avoir pesé le pour ou le contre, mais de se situer par rapport à autrui. Encore faut-il, pour indiquer clairement où l'on est, le faire savoir : finalement, il s'agit pour l'individu de faire signe, de dire "je suis de tel bord", "j'ai pris telle position" »*¹⁴.

Généralement, les opinions exprimées par des acteurs à un moment donné présentent une sorte de consistance, elles vont globalement dans le même sens, elles relèvent d'une rationalité similaire, elles témoignent d'une orientation commune. Elles signalent ainsi tant une quête subjective de cohérence déjà évoquée, mais aussi et simultanément un souci de conformité sociale vis-à-vis de groupes de référence : « *les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports »*¹⁵.

Les différences d'opinions, de représentations sont corrélatives de multiples facteurs, notamment :

- des facteurs démographiques comme la nationalité, le sexe, l'âge et la génération, le statut matrimonial et familial;
- des facteurs professionnels et économiques comme l'activité, la profession, la position dans la hiérarchie professionnelle, le secteur d'activité, le taux d'activité, le revenu;
- des variables éducatives comme la dernière école fréquentée, le diplôme obtenu, le milieu d'origine, les informations acquises par le sujet;
- des facteurs politiques et idéologiques comme la croyance et la pratique religieuses, l'intérêt pour des problèmes de société, l'appartenance à des associations militantes, les convictions politiques;
- des éléments environnementaux comme, par exemple, le cadre de vie rural ou urbain;

¹³ C'est la théorie de la dissonance cognitive formulée dans les années '50 par le psychosociologue L. Festinger.

¹⁴ Stemmelen E., Symboliques et structures dans l'opinion publique, *Futuribles*, janvier 1984, p. 66-67.

¹⁵ Doise W., Les représentations sociales : définition d'un concept in : Doise W., Palmonari A. (éd.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986, p. 85.

- des facteurs de proximité et d'implication par rapport à l'objet (les enseignants ou les élèves sont a priori plus proches, plus impliqués par les questions d'enseignement et de formation que les pharmaciens ou les retraités).

Les divergences d'opinions rendent manifestes des tiraillements, voire des conflits entre des acteurs qui prennent ou qui occupent des positions socialement et symboliquement différentes. Pierre Bourdieu¹⁶ a raison de souligner qu'il n'existe pas une opinion moyenne et que l'état de l'opinion à un moment donné, tel qu'il est par exemple reflété par les résultats d'une enquête, doit être perçu et analysé comme un système de forces et de tensions.

« D'un côté, la représentation sociale est définie par un contenu : informations, images, opinions, attitudes, etc. Ce contenu se rapporte à un objet : un travail à faire, un événement économique, un personnage social, etc. D'un autre côté, elle est la représentation sociale d'un sujet (individu, famille, groupe, classe...) en rapport avec un autre sujet. La représentation est donc tributaire de la position que les sujets occupent dans la société, l'économie, la culture. On doit ainsi toujours garder à l'esprit cette petite idée : toute représentation sociale est représentation de quelque chose et de quelqu'un. Elle n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation »¹⁷.

1.2 Pourquoi s'intéresser aux opinions sur l'école ?

L'avènement au XIX^{ème} siècle de l'école laïque et obligatoire a pour corollaire la délégation à l'Etat d'un rôle central en matière d'éducation et de formation des enfants. L'institution scolaire se voit confier l'objectif de préparer l'intégration sociale de tous les enfants. Elle doit leur inculquer les aptitudes jugées indispensables pour qu'ils puissent devenir de « bons » citoyens. L'école civilise les enfants, elle leur apporte la civilité (les « bonnes manières ») et le civisme (les « bonnes valeurs »). Mais cette école laïque et obligatoire est aussi une école façonnée dans des conditions socio-historiques particulières, celles de l'affirmation des sociétés industrielles. Ses programmes, ses méthodes pédagogiques en portent l'empreinte. Le contenu de la culture scolaire est élitiste. En privilégiant par exemple l'écrit et l'abstraction, elle valorise certaines compétences qui sont inégalement répandues et différemment valorisées selon les milieux sociaux. Ce qui a finalement pour effet de sélectionner les élèves, de trier les enfants en transformant leurs performances scolaires en classements sociaux. Les moins « doués » sont orientés vers le travail physique, vers les activités

¹⁶ Bourdieu P., L'opinion publique n'existe pas in : *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980, pp. 222-235.

¹⁷ Jodelet D., Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie in : Moscovici S. (éd.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 362.

d'exécution, vers les statuts d'obéissance. Quant aux plus « doués », ils sont destinés à des fonctions plus « nobles », celles qui valorisent les capacités d'initiative, de commandement et d'intelligence¹⁸. Cette école prend enfin une forme bien particulière. Fermée telle une tour d'ivoire, la « communale » est isolée du monde extérieur. La classe se fait sous l'autorité unique d'un « maître », figure par excellence du fonctionnaire d'Etat. Par son objectif, par son contenu et par sa forme, l'école qui naît au XIX^{ème} siècle et qui perdure durant les deux tiers du XX^{ème} siècle n'est guère concernée par l'opinion publique¹⁹. Affaire d'Etat, elle n'est pas confrontée à un regard « extérieur » et l'opinion qui a cours sur l'école coïncide avec les discours spécialisés et officiels.

C'est dans les années 1970, avec l'entrée dans une nouvelle forme sociale – la société postindustrielle – que les choses vont véritablement changer. Dans cette société l'instruction et l'autonomie des personnes sont valorisées. Il est attendu de l'école qu'elle favorise l'épanouissement de l'élève, son objectif devient l'individualisation. Les discours et les pratiques pédagogiques cherchent à rendre l'élève plus actif. La culture scolaire doit favoriser des savoirs et des savoir-faire utiles. L'école adopte une forme plus ouverte. Elle est à la fois plus immergée dans son contexte social immédiat et plus en interaction avec la communauté locale. L'école devient donc une affaire publique. Les parents veulent avoir leur mot à dire, les milieux économiques aussi. Les enseignants s'affirment et prennent de l'autonomie par rapport à l'Etat. Désormais l'opinion publique est concernée, car l'« ouverture » de la forme scolaire rend possible l'expression de différents discours à son sujet.

L'étude des opinions, parent pauvre de la recherche en éducation

Dans cette école « moderne », des opinions différenciées existent donc et orientent les comportements des acteurs : « *Les conduites des acteurs résultent d'une double détermination, celle des orientations d'action que définit l'implication dans une structure et celle qui découle des attitudes, ces dispositions mentales plus ou moins stables et profondes qui induisent le sujet à réagir d'une certaine manière dans le champ éducatif* »²⁰.

Nous l'avons déjà souligné, les systèmes d'enseignement ne sont plus les univers relativement clos, isolés, imperméables qu'ils ont été autrefois.

Ils s'inscrivent dans une actualité et dans un contexte dont les caractéristiques démographiques, économiques, politiques, culturelles et sociales ont des incidences

¹⁸ Goblot E., *La barrière et le niveau*, Paris, PUF, 1967 (éd. originale 1925); Halbwachs M., *Esquisse d'une psychologie des classes sociales*, Paris, Librairie Marcel Rivière & Cie, 1955.

¹⁹ Montandon C., Les incertitudes de la culture scolaire, *Education et recherche*, 11/1, 1989, pp. 92-106.

²⁰ Ballion R., Importance de l'opinion dans l'analyse du fonctionnement du système éducatif in : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (éd.), *Evaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, OCDE, 1994, p. 149.

directes et indirectes sur leur organisation, sur leur contenu, sur leur fonctionnement et sur leurs objectifs.

Par ailleurs, les systèmes d'enseignement sont organisés et agis par des acteurs. Ils sont faits d'êtres humains dont les comportements, les manières d'être et d'agir résultent de l'influence combinée de deux types de facteurs : des facteurs caractérisant leur situation – l'âge, le sexe, le niveau de formation, le statut socio-économique, etc. et des facteurs d'attitude – les valeurs, les croyances, les représentations, les perceptions, bref les dispositions mentales.

Pourtant, jusque dans les années '80, les recherches en éducation se sont surtout attachées à étudier les contextes des systèmes d'enseignement et leurs effets sur leur fonctionnement, ainsi que l'influence des facteurs de situation sur les comportements des acteurs en cadre scolaire. L'investigation dans le champ des opinions a été anecdotique et ce n'est que récemment que l'on a commencé à prendre en considération ce domaine d'étude.

Deux illustrations pour s'en convaincre.

En Suisse, parmi les 1300 recherches répertoriées entre 1974 et 1994 par le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation d'Aarau, une cinquantaine d'études seulement abordent spécifiquement les attentes, les représentations, les attitudes ou les opinions relatives au système d'enseignement, soit environ 4% des travaux enregistrés par ce centre;

L'OCDE, quant à elle, publie depuis longtemps de nombreuses études d'évaluation des systèmes d'enseignement des pays membres, par exemple la série de rapports intitulée *Examens des politiques nationales d'éducation*. Depuis le début des années '90, cette organisation édite aussi *Regards sur l'éducation*, une publication qui présente toute une série d'indicateurs internationaux de l'enseignement. Et ce n'est que depuis l'automne 1995, que cette publication a inclus aux côtés d'indicateurs économiques, démographiques, statistiques et pédagogiques, des indicateurs d'opinions arguant qu'« *Il n'est plus possible de considérer l'enseignement comme un système "clos"; l'élaboration des orientations futures sera forcément influencée par l'interaction entre opinion professionnelle et opinion publique* »²¹.

Spécificité du système suisse de formation et quasi monopolisation du discours

Une autre raison de s'intéresser aux opinions ayant cours dans la population au sens large découle du constat que non seulement les recherches sont rares dans ce domaine, mais que celles qui existent proposent un point de vue restrictif. Quand bien même les enseignants, les élèves et leurs parents ne sont pas les seuls à avoir un avis sur l'école, ce sont surtout eux que l'on interroge lorsque l'on fait des recherches.

²¹ Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1995, p. 8.

Dans un rapport publié en 1991, Maria Luisa Schubauer-Leoni a mis en évidence les caractéristiques principales des études menées en Suisse relatives à ce champ spécifique d'investigation²². Il en ressort une image lacunaire puisque :

- les enseignants constituent le groupe de population qui a été le plus consulté par les chercheurs, viennent ensuite les élèves, puis les parents d'élèves;
- plus de la moitié des enquêtes sont de très faible étendue, car elles ont été réalisées avec de petits échantillons n'excédant pas 500 répondants;
- les principaux thèmes abordés dans ces enquêtes renvoient surtout à des préoccupations pédagogiques : le curriculum, l'égalité de chances et de traitement, la communication entre l'école, la cité et les familles, l'enseignement comme profession, la gestion des écoles et les relations maître-élève;
- la majorité des travaux recensés ont une ampleur qui ne dépasse pas le cadre du canton ou de la région linguistique.

Ce constat apportait une confirmation empirique helvétique au diagnostic général de Michel Gilly, qui avait relevé dans un article de synthèse que les recherches sur les représentations sociales dans le champ éducatif étaient peu nombreuses et qu'elles portaient principalement sur cinq thèmes :

- le discours de l'école sur elle-même;
- les discours généraux des agents de l'institution sur l'institution et son fonctionnement;
- le discours des parents sur l'école et son rôle;
- les discours des agents de l'institution au sujet des élèves et de l'action pédagogique;
- la signification pour les élèves des situations et des savoirs scolaires²³.

Il est vrai, et dans une certaine mesure il est aussi logique, qu'en termes de populations de référence, la recherche en éducation s'intéresse beaucoup aux acteurs directement impliqués dans le champ éducatif, mais il est certainement trompeur de considérer que cette sélection donne des informations suffisantes en elles-mêmes. Elles tendraient plutôt à renforcer la prépondérance des représentations des professionnels de l'institution scolaire et des décideurs politiques, alors que le décloisonnement de l'école passe notamment par la prise en compte des opinions véritablement publiques.

De plus, le système suisse de formation, principalement dans ses institutions concernant la scolarité obligatoire, est fortement autocentré. C'est une organisation dont les orientations générales et les formes qui les concrétisent sont amplement

²² Schubauer-Leoni M. L., *Indicateurs de la formation. Attentes et attitudes, recherche méthodologique*, Berne, Office fédéral de la statistique, 1991.

²³ Gilly M., Les représentations sociales dans le champ éducatif in : Jodelet D. (éd.) *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, pp. 363-386.

déterminées par ceux-là même qui y travaillent ou qui sont directement concernés par elle²⁴, en l'occurrence les enseignants, les chercheurs en sciences de l'éducation, les didacticiens : « (...) *en effet, en Suisse, les acteurs de l'éducation – en particulier les enseignants – jouissent d'une autonomie assez large, et fondent leur action, non seulement sur les objectifs dictés par l'autorité politique compétente, mais aussi sur leurs propres options pédagogiques et sur leurs intérêts de groupe et individuels* »²⁵.

Les autorités politiques, qui constituent une autre catégorie de population appelée à jouer un rôle central dans le processus d'orientation et d'organisation du système de formation, sont formellement détentrices du pouvoir de décision et ce sur la base d'un mandat de délégation démocratique, donc de représentation des intérêts de la population. Or, les décideurs politiques sont notamment confrontés à une complexification croissante des dossiers qu'ils doivent traiter, ainsi qu'à une augmentation de la quantité des décisions à prendre ou des mesures à édicter. Jusqu'au début des années '90, cela les a amené de plus en plus à s'en remettre presque exclusivement aux avis des experts ou des professionnels pour orienter leurs choix²⁶. Depuis que les finances publiques sont entrées en crise, c'est-à-dire depuis le début des années '90, la situation tend à se modifier, les facteurs économiques et financiers faisant de plus en plus office, pour les décideurs politiques, de critères de décision.

Ainsi, schématiquement et brièvement résumé, on peut affirmer que les experts et les professionnels du système d'enseignement ont joué pendant plusieurs décennies un rôle prépondérant dans les orientations, les décisions et les applications des actions concernant l'éducation, l'enseignement et la formation. Parallèlement ils ont pris une importance croissante dans l'évaluation même de leur propre efficacité²⁷. Si, depuis peu, les milieux politiques tendent à réinvestir le champ de l'enseignement et de la formation, il n'en reste pas moins que ses principaux acteurs se confondent encore largement avec ses concepteurs, ses évaluateurs et ses informateurs.

²⁴ Ce n'en est pas pour autant une caractéristique spécifique, en effet d'autres systèmes sont dans une situation similaire, par exemple le système de santé.

²⁵ Poglia E., *Politique et planification de l'éducation en Suisse*, Berne, Peter Lang, 1983, pp. 72-73.

²⁶ Germann R. E., Frutiger A., Les experts et la politique, *Revue suisse de sociologie*, 2, 1978, pp. 97-127; Habermas J., *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.

²⁷ Les idées d'auto-évaluation, d'évaluation interactive, d'évaluation démocratique, d'évaluation dynamique... de plus en plus valorisées et mises en œuvre notamment dans les champs professionnels de l'action sociale, de l'éducation et de la formation impliquent toutes un rôle plus ou moins important des professionnels dans l'évaluation de leur propre action au sein du dit système. Voir à ce sujet :

– Gather Thurler M., *L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991.

– Perrenoud P., L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs in : Société suisse pour la recherche en éducation (éd.), *L'efficacité des systèmes de formation*, Neuchâtel et Zollikofen, SSRE-SGBF, 1992, pp. 269-288.

– Vuille M., *L'évaluation interactive*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1992.

De la diversité des opinions à l'identification des tensions dans le consensus

Ce qui motive l'intérêt pour les opinions sur l'école d'un public large et non spécialisé, c'est donc tout d'abord un souci de mise en lumière.

Cela peut rendre visibles des opinions et des attentes existantes, mais généralement absentes des débats relatifs au système de formation, pour les raisons déjà évoquées de monopolisation des discours et des avis légitimes sur l'enseignement et la formation par ceux-là même qui enseignent, qui forment ou qui prennent les décisions.

Il est attendu de cette visibilisation de souligner les sujets sur lesquels des clivages, des divergences d'opinions existent et s'expriment. Non pas comme but en soi, mais avec l'objectif de caractériser les catégories de population qui s'opposent de cette manière. C'est un apport à l'identification des lignes de fracture, des conflits qui traversent la société suisse par rapport à l'éducation et à la formation : sont-ils imputables à des facteurs générationnels, à des questions régionales et linguistiques, à des différences de formation, à des questions de statut socioprofessionnel ?

De par leur nature, les opinions traduisent la controverse. Au niveau des prises de position et donc de l'orientation des jugements exprimés, ainsi qu'à celui des sujets s'exprimant, c'est-à-dire des acteurs. L'étude d'opinion s'inspire du principe démocratique du vote, de façon à la fois plus exhaustive et plus extensive. Elle poursuit le but de rendre compte de ce que seraient à un moment déterminé les résultats d'une consultation populaire en ayant soin d'en conserver la diversité. Mais tous les thèmes ne sont pas objet de débats et de prises de position de façon équivalente. Cela suggère, pour toute investigation de ce type, de privilégier les sujets les plus chargés d'enjeux et autour desquels devraient s'affirmer les orientations les plus diversifiées.

Sur la base de ces principes, nous avons adopté une démarche délibérément interpellatrice et contraignante. Notre objectif était clairement de confronter les personnes interrogées à des situations similaires à ce qui se passe lors de votations ou d'interpellations : devoir prendre position, exprimer ses préférences, se prononcer par rapport à des questions, à des choix ou à des formulations imposés de manière à révéler « *l'image d'une adhésion à des schémas de pensée collectifs plus ou moins inconscients, concernant moins ce qui relève de l'expérience personnelle, qu'une idéologie diffuse, mais efficace sociologiquement* »²⁸. Que ce soit sur le plan de la conception de la recherche, de l'élaboration des instruments pour la récolte des informations empiriques, de la logique de questionnement ou encore du traitement et de l'analyse des données récoltées, nous avons mis l'accent sur ce qui divise, sur ce qui oppose, sur ce qui induit ou traduit des divergences. Notre intention n'était pas de conforter sociologiquement dans le champ éducatif l'image d'un mythique consensus helvétique, mais bien de faire apparaître, de révéler ce qui fait problème, ce qui fonde des tensions au sein de la population.

²⁸ Meynaud H., Duclos D., *Les sondages d'opinion*, Paris, La Découverte, 1985, p. 30.

La littérature francophone relative aux opinions, aux représentations, aux images collectives à l'égard de l'école, de la formation et de l'éducation, nous a permis de retenir les thèmes paraissant les plus pertinents dans cette perspective : les objectifs assignés à l'éducation, le guidage du système d'enseignement et de formation, les processus éducatifs, ainsi que les effets du système de formation.

Le sujet des objectifs de l'éducation concerne les finalités de l'éducation, ainsi que les buts généraux que les acteurs assignent au système de formation. On se situe là sur le plan des principes présidant aux missions fondamentales qui sont attribuées à l'éducation et aux institutions y afférentes : doivent-elles instruire, éduquer, développer, socialiser, autonomiser... les élèves ? Doivent-elles, face aux inégalités sociales, être plutôt compensatoires, égalitaires ou élitistes ? Quelles qualités ou aptitudes doivent-elles tendre à développer en priorité chez leurs usagers ?

Le thème du guidage du système d'enseignement et de formation réunit tous les sujets concernant les dimensions « politiques » de l'éducation : allocations de moyens, affectations de ressources, processus de prise de décision, organisation et fonctionnement du système... Le système d'enseignement et de formation y est vu dans ses aspects administratifs, décisionnels et gestionnaires.

Les processus éducatifs, ce sont d'un côté les contenus de la formation (étendue et orientation des programmes, horaires, méthodes pédagogiques, facteurs de réussites ou de difficultés scolaires...) et, de l'autre, les agents impliqués par la formation (enseignants, élèves, parents, instances politiques...).

Quant aux effets de la formation, ils peuvent être appréhendés sur plusieurs plans qui concernent tous les relations qu'établissent les gens entre cette dernière et ses conséquences sur le développement de l'individu ou sur sa position dans la société. Ils peuvent concerner les rapports entre la formation et l'activité, entre le niveau d'instruction et le revenu. Il peut s'agir aussi de l'importance que les gens attribuent à l'instruction. L'appréciation du niveau des connaissances acquises et de leur contenu durant la formation, les qualités associées aux individus instruits sont aussi des illustrations de cette thématique.

2. L'opinion publique suisse et l'école : vue d'ensemble

Avant d'examiner les contrastes, les clivages, les divergences d'opinion qui témoignent de situations et de mentalités différentes, il convient de planter le décor général, la toile de fond, c'est-à-dire les résultats d'ensemble qui serviront, par la suite, de références pour étudier l'influence des facteurs socioculturels sur les visions du monde scolaire.

2.1 Le guidage du système d'enseignement

La population s'intéresse-t-elle aux débats politiques relatifs à l'éducation et à la formation ? Quelle est l'importance reconnue à l'instruction publique parmi différentes tâches des pouvoirs publics ? Connaît-on les instances qui prennent les décisions concernant les différents niveaux et filières de la formation en Suisse ? Comment juge-t-on l'influence de divers milieux sociaux sur la définition des objectifs scolaires ?

Ces interrogations servent d'ossature à la présente partie. Elles renvoient à quelques dimensions politiques du système éducatif. Elles abordent des thèmes et des problèmes qui ne portent pas directement sur le quotidien de l'école (les contenus des programmes, le vécu des élèves, les enseignants, les rapports famille-école, etc.), mais sur des connaissances et des opinions qui concernent les débats qui ont cours et les décisions qui se prennent à leur sujet. D'où le terme de guidage du système d'enseignement.

Intérêt pour les questions de politique de l'éducation et de la formation

Dans les sociétés démocratiques, les questions d'éducation et de formation se débattent évidemment sur un plan politique. L'instruction publique constitue, en Suisse comme dans la plupart des pays riches, le premier poste des dépenses des collectivités publiques. A celles-ci s'ajoutent des contributions financières importantes, bien que non chiffrées, des entreprises et des ménages. Cette dotation de moyens par la société résulte d'orientations, de débats, de rapports de force et de décisions politiques qui ont pour théâtre aussi bien les instances dirigeantes et administratives fédérales, cantonales et municipales, que les associations et groupements d'intérêts divers (syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves, organisations patronales, etc.), ainsi que les médias.

Un indice de l'intensité de l'activité politique dans le domaine éducatif est rendu manifeste par l'activité législative. Ainsi, dans l'ensemble des cantons suisses entre 1969 et 1993, cent soixante-cinq décisions politiques ont été prises en matière de scolarité obligatoire, et parmi elles moins d'une quarantaine ont été soumises à une votation populaire¹. Ces chiffres témoignent plutôt d'une faible activité législative, puisqu'ils couvrent l'activité de vingt-six gouvernements cantonaux pendant un quart de siècle ! Mais comment interpréter ces informations ? Peut-on considérer que les questions d'enseignement, de formation, d'éducation même si elles ne donnent que rarement lieu à des débats politiques ou à des actes législatifs correspondent véritablement à des intérêts ou à des préoccupations de la population ? C'est difficile à dire.

Relevons tout d'abord que, globalement, un intérêt minimum existe dans la population de Suisse pour les débats politiques relatifs à l'école et à la formation : près d'une personne sur deux dit s'y intéresser un peu et plus d'une sur trois beaucoup².

Mais l'organisation du système de formation helvétique est complexe³ et « *la Suisse compte en fait 26 régimes scolaires divergeant parfois très fortement les uns des autres, tout en puisant aux mêmes sources traditionnelles et en collaborant à plus d'un titre* »⁴. Cette diversité découle des particularités politiques et culturelles du pays : « *La compétence politique et juridique en matière d'éducation se heurte, en Suisse comme dans tout pays fédéral, au problème de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons ainsi qu'à celui de la collaboration entre les divers organes compétents* »⁵.

En matière scolaire, les experts distinguent habituellement quatre niveaux de prise de décision : l'établissement scolaire, un premier niveau intermédiaire proche de l'établissement scolaire (par exemple les communes), un deuxième niveau intermédiaire plus éloigné de l'établissement scolaire (par exemple les régions ou les cantons) et enfin l'Etat national.

La législation suisse, reconnaît elle aussi les compétences et les responsabilités de quatre instances : l'école, la commune, le canton et la Confédération. Cependant, même si l'autonomie des établissements tend à progresser, les pouvoirs des établissements restent encore extrêmement limités en Suisse et ne concernent finalement que les aspects pédagogiques de l'enseignement, tous les autres aspects étant du ressort d'autres instances, ce dont rend compte le tableau récapitulatif par niveau d'enseignement ci-après⁶.

1 Source : Institut de science politique, *Année politique suisse*, Université de Berne, 1970-1994.

2 Question 45.

3 Voir en annexe 1 l'organigramme du système scolaire suisse.

4 Organisation de Coopération et de Développement Economiques, *Examens des politiques nationales d'éducation : Suisse*, Paris, OCDE, 1991, p. 179.

5 *Idem*.

6 Source : *idem*.

Tableau 2.1 :

Répartition des tâches dans le domaine de l'éducation

	<i>Éducation préscolaire</i>	<i>Scolarité obligatoire</i>	<i>Formation professionnell e</i>	<i>Enseignement secondaire II</i>	<i>Université</i>
Législation	Canton	Canton (Confédération)	Confédération (Canton)	Canton (Confédération)	Canton (Confédération)
Exécution	Canton Commune	Canton	Canton Association professionnell		Canton Confédération
Organes responsable s	Commune	Commune	Canton Commune Association professionnell	Canton Commune Privés	Canton Confédération

Comme nous pouvons le constater, la décentralisation bénéficie ainsi aux niveaux intermédiaires, en priorité aux cantons comme le souligne Edo Poglia « *Le canton est l'instance qui bénéficie des compétences les plus larges dans le domaine de l'éducation. Bien que la Constitution fédérale ne leur impose que de pourvoir à l'école primaire (...), les cantons ont édicté des prescriptions constitutionnelles, législatives et d'application pour pratiquement toutes les activités de formation* »⁷.

Cette diversité et la complexité qui lui est associée sur le plan du pilotage de l'enseignement et de la formation sont plutôt bien maîtrisées par la population. Comme l'attestent les taux de réponses obtenus à la question de savoir qui prend les décisions dans les différents niveaux et secteurs de la formation (tableau 2.2), l'identification des instances par la population est correcte et les nuances suivant les ordres d'enseignement sont aussi perçues avec justesse.

Tableau 2.2 :Instances de décision selon la population⁸

	<i>Primaire</i>	<i>Secondaire I</i>	<i>Apprentissage</i>	<i>Secondaire II</i>	<i>Université</i>
Confédération	8.6 %	10.2%	31.5%	22.6%	61.1%
Canton	55.8%	62.9%	47.2%	56.5%	22.7%
Commune	16.6%	9.9%	2.5%	3.7%	0.6%
Établissement	13.7%	9.6%	10.1%	7.0%	6.5%
NSP, NR	5.3%	7.4%	8.6%	10.1%	9.7%

⁷ Poglia E., *Politique et planification de l'éducation en Suisse*, Berne, Peter Lang, 1983, p. 221.

⁸ Question 32.

Face à la complexité du système suisse dans son ensemble, le regard porté par les gens sur la réalité qu'ils connaissent – le système scolaire cantonal – constitue un bon indicateur. En Suisse, un habitant sur trois trouve le système scolaire de son canton bien comme il est, un habitant sur deux pense qu'il pourrait être amélioré et un habitant sur dix estime qu'il devrait être profondément transformé⁹. Ce n'est donc pas la satisfaction béate, puisque deux personnes sur trois souhaitent des aménagements plus ou moins importants du système scolaire de leur canton, soit au niveau primaire (45.4%) soit au niveau secondaire I (54.6%).

Plus d'ouverture à la société et un peu plus de moyens financiers pour l'école

Différents milieux exercent ou cherchent à avoir une influence sur l'école, notamment dans les discussions visant à définir les finalités de l'enseignement obligatoire. Nous avons demandé aux personnes interrogées si elles estiment que cette influence est trop grande, normale ou trop faible pour les milieux suivants : l'économie, les autorités religieuses, les enseignants, les milieux scientifiques, les milieux culturels, les parents d'élèves, les autorités politiques, les élèves (graphique 2.1).

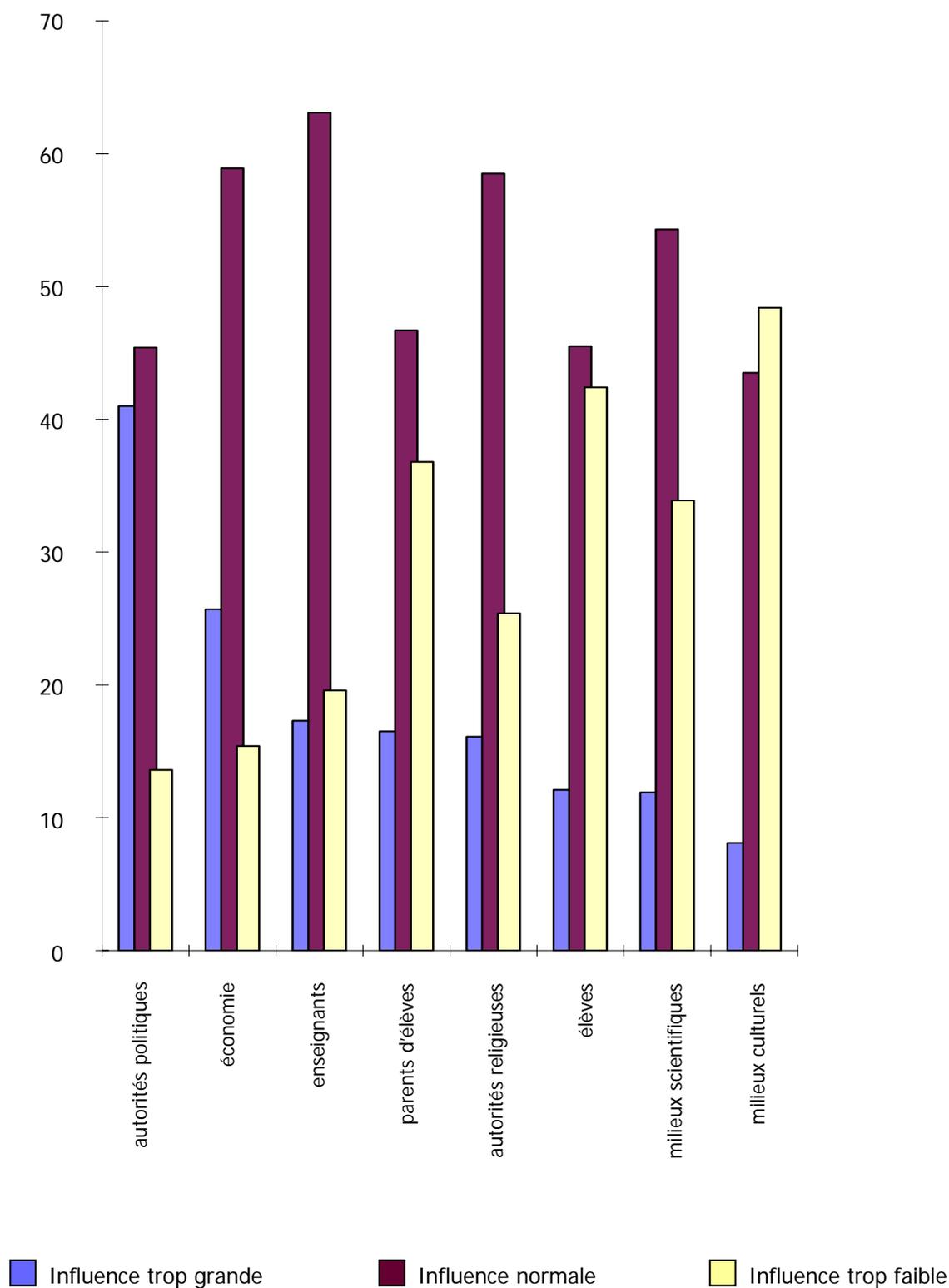
Pour tous les milieux proposés à une exception, celle des milieux culturels, leur influence est principalement considérée comme normale par la population. Pour six milieux, elle est en second lieu considérée comme trop faible; cela concerne les milieux culturels (48.4%), les élèves (42.4%), les parents d'élèves (36.8%), les milieux scientifiques (33.9%), les autorités religieuses (25.4%) et les enseignants (19.6%).

En revanche, pour l'économie et pour les autorités politiques, leur influence est plutôt jugée trop grande par respectivement 25.7% et 41.0% des répondants.

⁹ Question 29.

Graphique 2.1

Pilotage du système scolaire : distribution (en %) des opinions relatives à l'influence de plusieurs milieux sur la définition des objectifs de l'enseignement obligatoire



L'opinion publique oppose donc les milieux économiques et politiques à tous les autres (milieux culturels, élèves, parents d'élèves, milieux scientifiques, autorités religieuses, enseignants). Il est vraisemblable que l'influence de ces six milieux est valorisée parce qu'elle symbolise une ouverture de l'école non seulement sur la cité, mais plus largement sur la société. C'est une manière de rappeler et de mettre en valeur les dimensions éducatives et socialisatrices de l'école, par rapport à ses aspects instrumentaux (réglementaires, organisationnels, financiers, professionnels...) que tendent à privilégier les milieux économiques et politiques.

Une autre manière d'évaluer l'importance que revêtent les questions d'éducation, d'enseignement et de formation pour la population est d'en faire estimer la valeur relative parmi plusieurs tâches d'intérêt public. En période de crise budgétaire, les appréciations sur le niveau des dépenses publiques pour certains postes sont révélatrices (tableau 2.3).

Tableau 2.3 :

Appréciation sur le niveau des dépenses publiques selon leurs affectations¹⁰

<i>A votre avis, est-ce qu'on dépense...</i>	<i>(1) trop pour...</i>	<i>(2) ce qu'il faut pour...</i>	<i>(3) pas assez pour...</i>
la défense nationale et l'armée	63.3%	32.6%	4.1%
la justice et la police	19.4%	60.1%	20.5%
l'économie publique et l'encouragement aux entreprises	18.9%	49.7%	31.4%
les assurances sociales (AVS, AI, chômage...)	13.5%	46.5%	40.0%
l'instruction publique	6.2%	52.9%	40.9%
la santé	15.7%	41.0%	43.4%

Les fréquences opposent la défense nationale, pour laquelle près des deux tiers des répondants (63.3%) sont d'avis que l'on dépense trop, à la santé, au sujet de laquelle deux personnes sur cinq (43.4%) estiment que l'on ne dépense pas assez. Les écarts de taux entre ceux qui affirment que l'on dépense trop et ceux qui ont un avis contraire nous permettent de dégager la hiérarchie établie par la population en matière de dépenses publiques. Celles-ci sont jugées clairement excessives pour l'armée et la défense nationale. Les taux opposés se neutralisent pour la justice et la police. L'écart est légèrement négatif pour ce qui touche à l'économie publique. Ce qui signifie que la population n'est pas opposée à un encouragement aux entreprises un peu plus marqué de la part des collectivités publiques. Enfin, l'opinion publique est plutôt favorable à

¹⁰ Question 46.

des efforts financiers plus substantiels pour les assurances sociales, pour la santé et pour l'instruction publique, qui enregistre l'écart le plus net.

Il est à noter, que si il était possible d'attribuer plus de moyens financiers au sein même du champ éducatif, la population ne donnerait pas la priorité à la scolarité obligatoire. Ce sont la formation permanente, ainsi que les activités culturelles et de loisirs pour les jeunes qui seraient plutôt privilégiées¹¹.

2.2 A propos de quelques finalités assignées à l'école

Comme l'illustrent la plupart des lois cantonales suisses sur l'instruction publique, dans notre société l'école n'a pas une mission unique qui se limiterait à la transmission de savoir et de savoir-faire, c'est-à-dire une fonction d'instruction des élèves. Nous attendons aussi de l'institution scolaire qu'elle éduque et qu'elle socialise les enfants et les adolescents. Nous souhaitons qu'elle favorise leur développement et leur épanouissement personnels. Nous espérons aussi qu'elle prépare les acteurs de la société future et qu'elle agit sur les inégalités engendrées par la société présente.

Cependant, ces multiples missions ne revêtent pas toutes la même importance pour la population. Pour savoir ce qu'il en est, deux finalités particulièrement importantes pour l'école d'aujourd'hui vont tout d'abord retenir notre attention : sa finalité de correction des inégalités sociales entre élèves et sa fonction éducative à travers le thème des qualités à développer prioritairement chez les élèves.

Une exigence : l'égalité formelle des chances face à l'école

Par certains de ses principes fondateurs – la gratuité et l'obligation – la conception même de l'institution scolaire moderne postule d'une certaine manière l'idée d'un rôle compensateur, voire correcteur qu'elle doit jouer face aux inégalités sociales. Historiquement, l'obligation et la gratuité scolaires furent en effet conçues comme des mesures de démocratisation visant à corriger les conséquences générales des différences d'origine sociale notamment comme facteurs discriminant l'accès à l'école¹².

La notion d'égalité des chances scolaires renvoie à plusieurs facteurs¹³. Un premier est celui de l'égalité d'accès à l'enseignement par sa gratuité. L'introduction

¹¹ 68.1% des répondants sont favorables à l'attribution de plus de moyens financiers à la scolarité obligatoire, 77.2% en faveur des activités culturelles et de loisirs pour les jeunes et 86.9% pour la formation permanente (question 14).

¹² Magnin C., Au nom du père : démocratie, discipline sociale et instruction publique, *Equinoxe*, 11, 1994, pp. 145-158; Moradpour E., *Ecole et jeunesse, esquisse d'une histoire des débats du parlement genevois 1846-1961*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1981.

¹³ Cherkaoui M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1993; Perrenoud P., Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques, *Revue suisse de sociologie*, 4/1, 1978, pp. 131-179.

d'une scolarité obligatoire pour tous les enfants jusqu'à leur entrée dans l'adolescence s'est faite, à la fin du XIX^{ème} siècle dans les sociétés en cours d'industrialisation, parallèlement à l'interdiction du travail des enfants¹⁴. Une telle législation aurait été totalement inefficace si elle n'avait pas été conçue comme une mesure de politique sociale, et donc si elle n'avait pas été accompagnée de moyens permettant d'assurer la gratuité de l'école. Par la suite d'ailleurs, la plupart des réformes de l'enseignement qui s'attacheront à réduire les inégalités scolaires s'inscriront dans des processus de démocratisation économique de l'accès aux études et, plus généralement, d'égalisation des ressources scolaires (uniformisation des matériels scolaires, normalisation des bâtiments scolaires et de leur équipement, standardisation de la formation des enseignants travaillant dans le même ordre d'enseignement, etc.).

L'autre accent de l'égalisation des chances scolaires concerne les effets de l'école sur les élèves. Lieu de formation, elle doit offrir à tous des savoirs et des savoir-faire identiques. Dans un contexte scolaire donné, tous les élèves devraient pouvoir être évalués sur les mêmes bases et selon les mêmes critères quelles que soient leurs origines sociales ou ethniques. L'exigence d'égalité des chances scolaires s'inscrit alors dans une logique globale de lutte contre les inégalités sociales.

L'accès généralisé à l'école – l'école pour tous – n'a pas eu les effets escomptés, il n'a notamment pas suffi à égaliser les chances de réussite scolaire des jeunes de diverses origines. C'est pourquoi, dans les années 1950-1960, de nouveaux efforts ont été développés dans cette direction : « *Depuis 1955 notamment, le constat répété de la persistance de l'inégalité de réussite scolaire n'a cessé d'alimenter le débat autour de l'école. Les arguments s'appuyaient d'une part sur une revendication d'équité sociale et sur la critique plus ou moins radicale d'une "école élitaire" et de l'autre, sur l'espoir qu'une meilleure formation scolaire de tous rendrait disponibles des "réserves de talents" supplémentaires dans une société où le développement de la science et le changement technologique se percevaient de plus en plus comme des facteurs cruciaux de progrès économique et social. Plaident en faveur de la démocratisation des études, d'un côté les idées de justice sociale, d'épanouissement de la personne et de préparation à une meilleure participation à la vie économique aussi bien que politique et culturelle et de l'autre, les calculs économiques rationnels s'exprimant en termes d'investissement dans les hommes et de "capital humain" »¹⁵.*

Cette attente vis-à-vis de l'institution scolaire d'égalisation des chances a donc une histoire déjà longue qui n'a guère perdu de sa pertinence dans l'opinion publique puisque 94.4% des personnes interrogées sont d'avis que « L'enseignement obligatoire doit offrir à tous les élèves des chances égales »¹⁶ et 83.8% pensent qu'il est du rôle de

¹⁴ En Suisse, c'est la loi fédérale sur les fabriques de 1877 qui a introduit le double principe d'interdiction du travail des enfants et de priorité de la scolarité sur le travail chez les jeunes.

¹⁵ Commission «Égalisation des chances», *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation*, Genève, Département de l'Instruction Publique, 1978, p. 2-3.

¹⁶ Question 17b.

l'école de se soucier des inégalités sociales entre élèves¹⁷. A contrario, demander à l'école d'avoir une fonction sélective convainc moins fortement : 38.8% de la population souscrit à l'idée que « la scolarité obligatoire a pour devoir de sélectionner les élèves selon leurs performances scolaires »¹⁸.

Les qualités à développer en priorité chez les élèves

De manière générale, les représentations spontanées sur les missions de l'école renvoient d'abord à sa fonction d'instruction. Cela n'empêche pas que tant d'un point de vue législatif, que dans l'esprit des milieux éducatifs ou encore sur le plan pratique, l'école n'a pas un but unique qui se limiterait à la transmission de savoirs et de savoir-faire. Il est aussi attendu de l'institution scolaire qu'elle éduque et qu'elle socialise ses usagers. Il est souhaité qu'elle stimule le développement et l'épanouissement personnels des élèves. Il faut qu'elle prépare les acteurs de la société de demain et il convient qu'elle agisse sur les inégalités engendrées par la société présente¹⁹.

Nous avons d'ailleurs constaté dans une précédente étude que lorsque les Suisses sont interrogés sur des aptitudes et qualités éducatives qu'ils souhaiteraient voir développées chez les élèves et qui correspondent à des fonctions autres que purement formatives, ils expriment de fortes attentes, particulièrement pour ce qui touche au développement de qualités personnelles et sociales²⁰.

Mais quelles valeurs sociales l'école doit-elle justement transmettre prioritairement aux élèves ? Doit-elle s'inscrire dans une tradition et insister plutôt sur des valeurs telles que le respect de l'autorité, le sens du devoir, le goût de l'effort personnel, la préparation à l'exercice d'un métier, le respect des traditions et des mœurs du pays ? Ou doit-elle donner la priorité à la modernité en privilégiant le respect d'autrui, le sens critique, le développement de la personnalité, la curiosité de découvrir par soi-même, l'ouverture aux autres cultures ? Cinq propositions alternatives ont été faites aux personnes interrogées. Pour chacune d'elles les répondants devaient opérer un choix, dire leur propre priorité entre une qualité d'ouverture rendant compte d'une orientation plutôt moderniste, et une qualité de repli illustrant une perception plutôt traditionnelle, conservatrice²¹.

¹⁷ Question 12.

¹⁸ Question 17c.

¹⁹ Ce ne sont là que les attentes les plus manifestes, la liste n'est pas exhaustive. Voir à ce sujet Ballion R., *La bonne école*, Paris, Hatier, 1991.

²⁰ Hutmacher W., Gros D., *Attentes, priorités et attitudes à l'égard de l'école. Rapport Univox «Education et enseignement» 1993*, Adliswil/Genève, GfS-Forschungsinstitut & Service de la recherche sociologique, 1994.

²¹ Riesman D., *La foule solitaire*, Paris, Arthaud, 1964. La connotation de « repli » ou d'« ouverture » des qualités retenues ici peut évidemment prêter à discussion, d'autant plus que ces qualités ne sont pas pérennes et que leur signification dépend du contexte social.

Tableau 2.4 :Hiérarchie des qualités à développer prioritairement²²

Vous préféreriez que l'école développe plutôt chez les enfants et les jeunes...

Qualités de <i>repli</i> ou d'ouverture	%
<i>le respect de l'autorité</i> le respect d'autrui	14.0 79.1
<i>le sens du devoir</i> le sens critique	46.9 42.6
<i>le goût de l'effort personnel</i> la personnalité	21.5 70.5
<i>la préparation à l'exercice d'un métier</i> la curiosité de découvrir par soi-même	30.6 63.4
<i>le respect des traditions et des mœurs du pays</i> l'ouverture aux autres cultures	20.6 69.4

A une exception près – le respect de l'autorité –, nous constatons que toutes les qualités proposées jouissent d'une certaine considération puisqu'elles paraissent dignes d'être développées prioritairement chez les élèves par au-moins une personne sur cinq. Ce résultat illustre l'existence d'attentes à la fois multiples et très diverses dans la population par rapport aux institutions scolaires.

Globalement, les qualités d'ouverture sont majoritairement préférées aux qualités de repli. Les écarts sont dans la plupart des cas supérieurs à 30%, il n'y a donc pas d'ambiguïté possible. L'ouverture qui est valorisée s'inscrit sur quatre plans : le plan individuel par le développement de la personnalité, le plan des aptitudes par la curiosité de découvrir par soi-même, le plan interpersonnel par le respect d'autrui et le plan culturel par l'ouverture aux autres cultures. En revanche, sur le plan civique et social, les répondants sont très divisés et une courte majorité privilégie une qualité à connotation conservatrice, le sens du devoir.

Si nous observons maintenant plutôt le classement des aptitudes sur la base du taux de répondants qui les ont soutenues, nous constatons que les qualités relatives au rapport à soi et aux relations interpersonnelles sont celles qui paraissent les plus désirables pour la population. Ce sont des qualités qui manifestent la tolérance par rapport aux autres qui viennent nettement en tête : le respect d'autrui et l'ouverture aux autres cultures. Puis viennent immédiatement ensuite des qualités se référant à l'épanouissement personnel : le développement de la personnalité et la curiosité de découvrir par soi-même. Les plus faibles scores sont enregistrés par le respect de l'autorité et le respect des traditions et des mœurs du pays, soit des aptitudes à obéir aux hiérarchies et aux normes instituées.

²² Question 11.

2.3 Processus et agents de la formation

En matière éducative, il est certain que ce qui fait l'immédiateté du thème pour la plupart des gens, ce à quoi ils se réfèrent lorsqu'ils s'expriment au sujet de la formation et de l'enseignement, c'est l'institution scolaire dans ses aspects les plus concrets et les plus perceptibles, entre autres les contenus de l'enseignement, les élèves et ce qu'ils vivent à l'école et, aussi, ses agents les plus connus, les enseignants.

Les contenus de l'enseignement

Que doivent savoir les jeunes à l'issue de leur scolarité ? Telle est la question à laquelle les programmes scolaires s'efforcent de répondre; réponses qui peuvent varier fortement selon les époques. Par exemple, les disciplines scientifiques ont vu depuis les années soixante leur importance s'accroître dans les programmes scolaires, ce qui a eu pour incidence de relativiser la prépondérance des branches littéraires.

Il ressort d'une enquête internationale effectuée en 1993 par l'OCDE dans douze pays qui diffèrent sur bien des aspects – Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Finlande, France, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse, USA –, qu'un certain consensus se dégage au sujet des branches considérées comme prioritaires par leurs populations respectives. La langue nationale, la mathématique et les langues étrangères figurent en tête de presque tous les classements. Seuls les répondants des pays anglophones, dont la langue s'est imposée comme langue internationale, relativisent l'importance de l'enseignement des langues étrangères et lui préfèrent celui de l'informatique²³.

Sur le plan helvétique, les résultats d'ensemble consacrent eux aussi la langue maternelle, les mathématiques et l'anglais comme langue étrangère (tableau 2.5).

Mais si pour l'allemand, le français et l'italien, nous opérons la distinction entre leur enseignement avec un statut de langue principale (langue régionale officielle) ou de langue seconde (autre langue nationale), cela change les choses. Nous constatons alors que plus les répondants appartiennent à une minorité linguistique, plus ils accordent de l'importance à l'enseignement des autres langues. Dans leur hiérarchie des disciplines scolaires, pour les alémaniques c'est l'anglais qui paraît essentiel, les francophones quant à eux plébiscitent l'anglais et l'allemand, alors que les italophones valorisent à la fois l'anglais, l'allemand et le français.

²³ Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1995.

Tableau 2.5 :

Hiérarchies des disciplines scolaires selon les régions linguistiques (% de répondants considérant l'enseignement de la branche comme « absolument indispensable » ou « très important »)²⁴

<i>Suisse alémanique</i>	<i>Suisse romande</i>	<i>Suisse italienne</i>
Allemand (83)	Anglais (87)	Mathématiques (92)
Mathématiques (80)	Mathématiques (86)	Allemand (85)
Anglais (74)	Français (83)	Français (78)
Informatique (71)	Informatique (81)	Italien (74)
Éducation physique (68)	Allemand (74)	Anglais (74)
Instruction civique (65)	Histoire & géographie (68)	Instruction civique (72)
Sciences naturelles (63)	Économie (67)	Histoire & géographie (71)
Français (63)	Sciences naturelles (62)	Sciences naturelles (69)
Éducation artistique (60)	Instruction civique (60)	Éducation physique (68)
Histoire & géographie (59)	Éducation physique (62)	Éducation artistique (56)
Économie (59)	Technologie (56)	Économie (59)
Technologie (51)	Travaux manuels (51)	Travaux manuels (44)
Travaux manuels (50)	Éducation artistique (51)	Technologie (44)
Italien (37)	Italien (45)	Informatique (44)
Instruction religieuse (32)	Instruction religieuse (28)	Instruction religieuse (38)

« Quel degré de confiance faites-vous aux écoles pour bien enseigner ces matières ? », les réponses à cette interrogation permettent de mesurer l'écart qu'il peut y avoir, dans la perception de la population, entre l'importance qui est attribuée aux disciplines d'enseignement et la confiance reconnue aux institutions scolaires pour les enseigner. C'est donc un indicateur de satisfaction vis-à-vis de l'école.

Sur le plan international, la Suisse fait partie des pays où l'opinion publique a manifestement confiance en son système d'enseignement. Tout comme en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Autriche et en France, trois quarts des répondants de Suisse considérant une discipline scolaire comme essentielle ou très importante disent avoir très confiance ou plutôt confiance en l'école pour l'enseigner ! Et sur le plan national, cette confiance est générale : pour toutes les branches proposées, plus de 60% des personnes interrogées disent avoir très ou plutôt confiance en l'école pour les enseigner. Et plus une discipline a de l'importance aux yeux de la population, plus la confiance en l'école est grande pour son enseignement.

Pourtant, la composition des programmes scolaires et l'importance relative accordée aux diverses disciplines étudiées au cours du cursus de formation, deux composantes essentielles de ce que les sociologues appellent le curriculum formel, pren-

²⁴ Hutmacher W., Gros D., *Attentes, priorités et attitudes à l'égard de l'école. Rapport Univox " Education et enseignement " 1993*, Adliswil/Genève, GfS-Forschungsinstitut & Service de la recherche sociologique, 1994.

nent souvent des dimensions polémiques dans le débat public. Par exemple, en Suisse à la fin des années '80, l'introduction dans les programmes de la scolarité primaire de l'enseignement d'une seconde langue nationale avait soulevé, surtout dans plusieurs cantons alémaniques, une forte opposition, qui est à mettre en rapport avec la position de l'allemand comme langue dominante en Suisse et l'intérêt, pour les germanophones, à apprendre plutôt une langue plus universelle, comme l'anglais, qu'une langue minoritaire, comme le français ou l'italien.

Nous l'avons vu dans ce qui précède, les disciplines scolaires ne revêtent pas toutes le même intérêt pour l'opinion publique. Sur la base de l'importance qui leur est accordée s'établit un classement qui rend compte des priorités de la population en ce qui concerne les branches d'enseignement. Pouvons-nous en déduire qu'au delà de cette hiérarchisation existe une intention d'alléger les programmes scolaires ? La question a été posée et les résultats sont nets : environ quatre répondants sur cinq (78.0%) s'opposent à un allègement des programmes scolaires. Une modification du temps quotidien passé à l'école par les élèves n'est pas non plus demandée par la population, puisque 78.7% des répondants considèrent qu'il faut le maintenir à sa durée actuelle.

L'école a changé

La plupart des personnes interrogées ont connu une scolarité obligatoire différente de celle que vivent les élèves d'aujourd'hui. Depuis quelques années en effet, l'actualité des réflexions et des discussions sur l'école s'articule autour d'une multitude de sujets : horaires, programmes, méthodes d'enseignement, niveau des élèves... Au cours des trois dernières décennies, l'organisation, le fonctionnement et le contenu de la scolarité obligatoire ont été profondément modifiés dans les cantons suisses par la création de nouvelles filières (p. ex. le cycle d'orientation au niveau du secondaire I), par l'introduction de nouvelles branches d'enseignement (p. ex. l'enseignement d'une deuxième langue nationale à l'école primaire), par une plus grande collaboration entre les instances politiques éducatives cantonales (p. ex. par l'harmonisation sur le plan fédéral de l'année scolaire ou par la mise en œuvre de politiques régionales dans le domaine des moyens d'enseignement), par le recours à des nouvelles didactiques ou à des enseignements renouvelés dans certaines disciplines (p. ex. les mathématiques, le français, l'allemand)...

Les perceptions de l'école actuelle au sein de la population permettent de saisir comment sont ressentis ces changements, notamment sur des points souvent débattus, celui de l'acquisition des connaissances par les élèves, celui de leur développement personnel, ainsi que celui du niveau atteint par les élèves à la fin de la scolarité obligatoire.

L'opinion publique a-t-elle le sentiment que l'école accorde plus ou moins d'importance à l'acquisition de connaissances actuellement que dix ans auparavant ? Pour 64.2% des répondants, elle en accorde plus. Les autres sont divisés. Ceux qui

pensent que l'école accorde moins d'importance à l'acquisition de connaissances et ceux qui estiment que cela n'a pas changé en une décennie se répartissent équitablement (ils représentent respectivement 18.8% et 17.0% du total des répondants).

Nous rencontrons une distribution similaire des opinions au sujet de l'importance accordée par l'école au développement personnel des élèves : 67.1% des répondants pensent qu'on lui accorde plus d'importance à l'école de nos jours que dix ans auparavant, 18.2% disent qu'on lui en accorde moins et 14.7% ne perçoivent aucun changement à ce sujet.

Le thème du niveau des savoirs et des compétences acquis par les élèves est toujours polémique. Une courte majorité de répondants (53.5%) considère qu'en vingt ans le niveau des élèves en fin de scolarité obligatoire a augmenté. Un peu plus d'une personne sur cinq (23.9%) pense au contraire que ce niveau a baissé. Et la même proportion est de l'avis que rien n'a changé : 22.6% des répondants estiment que le niveau des élèves de 15-16 ans est resté le même depuis vingt ans.

Une perception de changement prédomine nettement dans l'opinion publique puisqu'il n'y a qu'un répondant sur cinq qui adhère, dans chaque cas, à l'idée de statu quo. Les changements qui sont perçus mettent en avant une importance accrue accordée tant au développement personnel de l'élève qu'à l'acquisition des connaissances, ainsi qu'une élévation du niveau atteint par les élèves en fin de scolarité obligatoire.

L'accroissement des difficultés scolaires des élèves

Finalement, le changement relatif à la scolarité obligatoire qui a été le plus remarqué par l'opinion publique concerne les difficultés que peuvent y rencontrer les élèves. Elles sont considérées comme plus importantes que vingt ans auparavant par 72.7% des répondants.

Si des causes à la fois nombreuses et variées peuvent être évoquées pour expliquer les difficultés rencontrées par les élèves à l'école, toutes ne sont pas considérées avec la même pertinence dans l'opinion publique (tableau 2.6).

Il y a trois raisons autour desquelles s'affirme une majorité claire. La population est convaincue que le relâchement de la discipline, la démission des parents et l'augmentation des exigences de l'école elle-même sont indubitablement à la source des difficultés scolaires rencontrées de nos jours par les élèves. Ainsi pour l'opinion publique, deux effets se combinent pour rendre l'école plus difficile pour les élèves : d'une part une diminution de l'autorité exercée sur les enfants, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans l'environnement familial, et, d'autre part, un accroissement des attentes formulées par l'institution scolaire.

Tableau 2.6 :Raisons expliquant les difficultés que les élèves ont à l'école²⁵

<i>Causes de difficultés</i>	<i>accord</i>	<i>désaccord</i>	<i>sans avis</i>
La discipline s'est relâchée	78.4%	20.8%	0.8%
Les exigences de l'école ont augmenté	72.8%	24.4%	2.8%
Les parents s'occupent de moins en moins de leurs enfants	69.1%	28.5%	2.4%
Les enseignants n'ont plus d'autorité	55.4%	39.9%	4.7%
Il y a trop d'élèves par classe	47.2%	50.2%	2.6%
Il y a eu trop de réformes	43.4%	48.3%	8.3%
Les programmes scolaires sont trop chargés	42.1%	52.4%	5.5%
Les élèves ne sont pas assez suivis à l'école	41.4%	51.9%	6.7%
Les manières d'enseigner ne sont pas satisfaisantes	30.5%	59.0%	10.5%
Le matériel d'enseignement est de mauvaise qualité	9.1%	82.9%	8.0 %

Une très nette majorité se constitue aussi pour réfuter l'idée que le matériel d'enseignement serait de mauvaise qualité et contribuerait à aggraver les difficultés éprouvées par les élèves.

Les autres sujets divisent clairement la population.

Ainsi, une petite majorité considère que les enseignants n'ont plus d'autorité, ce qui expliquerait certaines difficultés scolaires. Le trop grand nombre d'élèves par classe est aussi perçu comme une source de problèmes.

Une forte minorité de répondants estime qu'il y a eu trop de réformes et que cela constitue une cause des difficultés que les élèves rencontrent durant leur cursus scolaire obligatoire.

Les élèves sont-ils insuffisamment suivis à l'école ? Les programmes sont-ils trop chargés ? De courtes majorités ne le pensent pas.

Les méthodes d'enseignement semblent constituer un thème délicat, voire contesté. Elles sont jugées insatisfaisantes par 30.5% des répondants, alors que 10.5% préfèrent ne pas se prononcer à leur sujet.

Nous pouvons constater en outre que d'autres thèmes semblent susciter quelque embarras dans la population. Par exemple le nombre des réformes, la qualité du matériel ou encore le suivi des élèves à l'école qui enregistrent des taux de non réponses dépassant 6%, ce qui équivaut à plus de cent personnes ayant préféré éluder ces questions !

²⁵ Question 35.

A propos de la réussite scolaire

Pour la majorité des répondants (58.6%) « tout le monde ne peut pas réussir à l'école »²⁶. C'est un constat. Le fonctionnement normal de l'école amène certains à réussir et d'autres à échouer, et il s'opère ainsi une sélection parmi les élèves. Néanmoins, cette sélection ne doit pas être la fonction première de l'école. La population préfère de loin qu'elle offre à tous des chances égales ou qu'elle oriente les élèves en fonction de leurs propres compétences.

Mais qu'il s'agisse d'orienter, de stimuler ou de sélectionner les élèves implique d'en évaluer, d'une façon ou d'une autre, les compétences. Comment le faire ? Doit-on se référer plutôt à leurs résultats bruts ou faut-il surtout tenir compte de leurs progrès personnels ? La première manière est collective, elle part de la performance ponctuelle et tend à situer l'élève par rapport aux autres; elle débouche de ce fait sur la comparaison et le classement. La seconde méthode est plus individuelle. La comparaison est centrée sur l'élève lui-même dont l'évolution des compétences et des acquisitions est suivie dans le temps.

C'est cette seconde façon d'opérer, par l'évaluation formative, qui est préférée : trois personnes sur quatre pensent qu'il faut principalement tenir compte des progrès personnels des élèves pour les évaluer, alors qu'une sur quatre se déclare plutôt favorable à une méthode d'évaluation normative basée sur les résultats bruts des élèves.

Du point de vue sociologique, l'institution scolaire joue un rôle ambivalent à la fois d'unification et de division des catégories sociales, de socialisation et de sélection des individus²⁷. La réussite et l'échec scolaires sont des sujets d'analyse cruciaux pour rendre compte de ce double rôle de l'école et auxquels les observateurs du champ éducatif manifestent un intérêt régulièrement renouvelé.

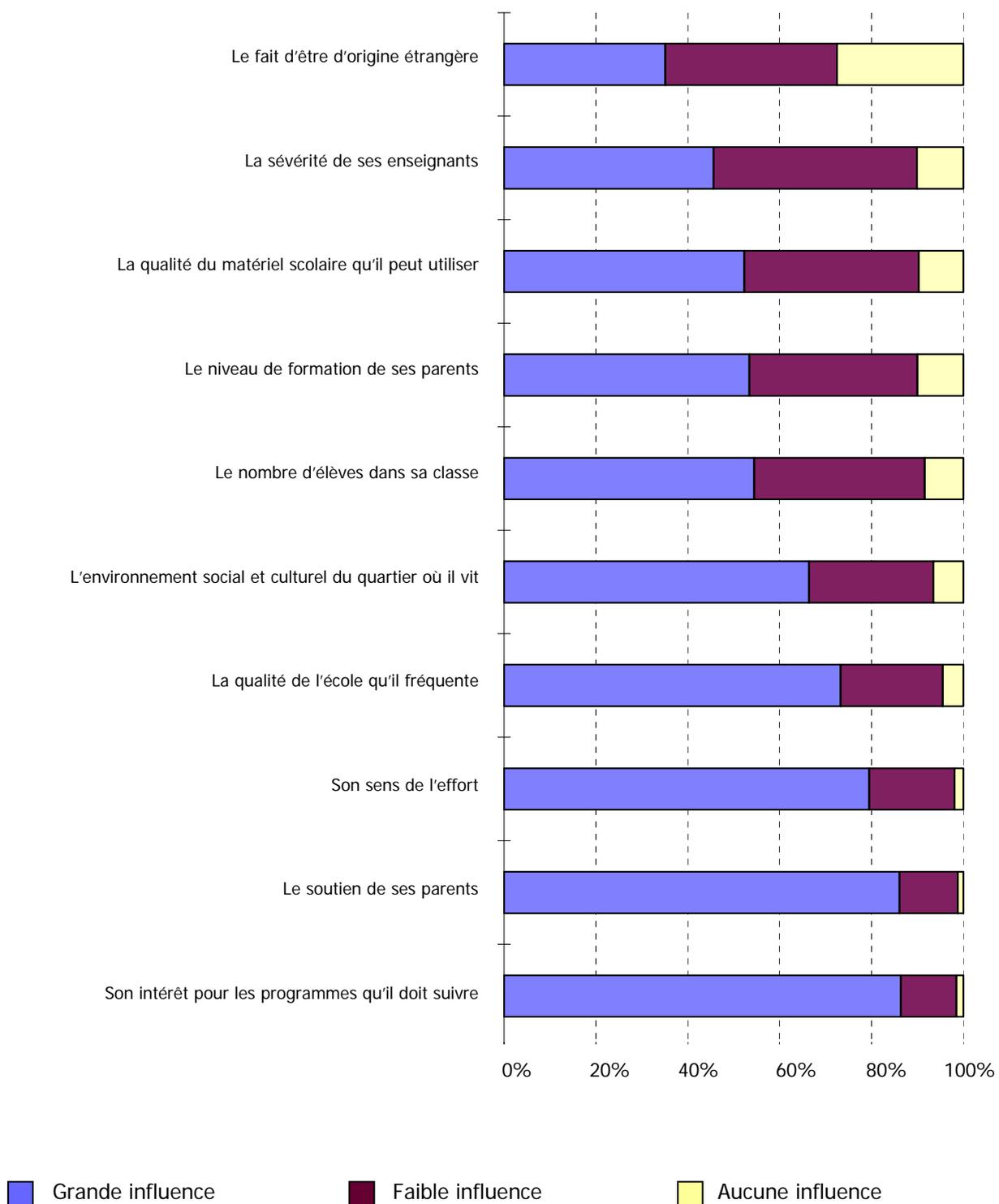
Dix facteurs ont été proposés aux répondants qui devaient dire pour chacun d'eux leur perception de son influence sur la réussite scolaire (graphique 2.2).

²⁶ Question 52c.

²⁷ Cherkaoui M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1986.

Graphique 2.2

Réussite scolaire : facteurs et degrés d'influence (% des répondants)



Pour la population les facteurs pouvant avoir un effet sur la réussite scolaire d'un élève sont multiples et variés. Sur dix facteurs évoqués, six sont considérés par plus de neuf personnes sur dix comme ayant une influence certaine. Huit facteurs sont perçus comme très influents sur la réussite à l'école par plus d'une personne sur deux. Enfin un seul facteur – le fait d'être un élève d'origine étrangère – est considéré comme n'ayant aucune influence par une forte proportion de répondants (environ un sur trois).

Si nous examinons le classement qui se dégage des opinions exprimées, nous voyons que le soutien apporté par les parents et les facteurs personnels – intérêt personnel pour les programmes scolaires suivis, sens personnel de l'effort – sont les plus importants pour les répondants. La population leur attribue massivement une très grande influence pour la réussite scolaire des élèves.

Viennent ensuite des facteurs concernant l'environnement social et culturel de l'élève : la qualité de l'école qu'il fréquente et le quartier où il réside. Ces deux facteurs sont en partie liés puisque, durant la scolarité obligatoire, le critère de proximité géographique de l'école par rapport au domicile préside généralement au placement scolaire des élèves. De ce fait, la majorité des élèves en Suisse fréquentent l'école de leur quartier ou de leur commune, ils restent donc dans le même environnement socioculturel.

Les facteurs en référence directe avec les conditions de scolarité – le nombre d'élèves en classe, la qualité du matériel scolaire, la sévérité des enseignants – s'ils sont majoritairement perçus comme ayant une forte influence sur la réussite sont relativisés par d'importantes minorités de répondants, puisque plus d'un tiers d'entre eux ne leur reconnaissent qu'une faible influence.

Le résultat le plus surprenant et le plus révélateur que nous ayons enregistré sur ces questions de réussite scolaire des élèves concerne le facteur d'origine : à peine un tiers des répondants pensent qu'il exerce une grande influence et presque autant sont d'avis qu'il n'a aucune influence.

Depuis vingt-cinq ans au moins, les débats et les confrontations autour de la thématique des « étrangers » enflamment périodiquement l'opinion publique suisse. De votations contre la surpopulation étrangère ou contre l'immigration clandestine en législations sur le droit d'asile, les initiatives politiques se succèdent avec toujours, finalement, un objectif similaire : limiter la présence étrangère en Suisse.

De prime abord, nos données tendraient à faire croire que dans le champ scolaire ces questions n'auraient pas prise. Pourtant, dans les contextes urbains, la problématique du marquage social des quartiers et des institutions d'enseignement se pose avec de plus en plus d'acuité. La transformation de la composition des catégories sociales avec une présence de plus en plus minoritaire de Suisses dans les couches les moins qualifiées et les emplois subalternes a pour conséquence une représentation des étrangers beaucoup plus marquée dans les quartiers populaires et donc dans les écoles primaires et secondaires obligatoires qui y sont implantées. Nous observons une tendance à la perte d'hétérogénéité sociale des établissements scolaires des communes

suburbaines et des grands ensembles périphériques des grandes villes. Cette différenciation tend à faire de ces zones de résidence des espaces où prédomine un milieu populaire d'origine étrangère. Il se constitue ainsi une sorte de stratification socioculturelle des établissements scolaires qui s'accompagne d'une labellisation sur la qualité de l'enseignement qui y est prodigué : plus un établissement accueille des enfants du milieu populaire, plus le taux d'enfants étrangers est élevé, plus la réputation de l'établissement est mauvaise, y compris au sein du corps enseignant²⁸.

Pour des raisons assez évidentes – moindre soutien des parents, problèmes linguistiques, autres référents culturels, etc. – les enfants étrangers rencontrent plus de difficultés à l'école que les enfants suisses à niveau social comparable comme l'a relevé Walo Hutmacher dans un article consacré à cette question : « (...) *on peut conclure que l'origine sociale constitue un ensemble de facteurs de difficultés scolaires plus déterminant que l'origine nationale, même si, à couche sociale égale, la fréquence de telles difficultés est légèrement plus forte chez les étrangers que chez les Suisses* »²⁹. A partir du moment où l'hétérogénéité sociale des établissements scolaires tend à se réduire et qu'aucune mesure compensatoire n'est prise, alors les différences sur le plan des performances scolaires sont visibilisées et le critère du passeport – combiné avec l'ancienneté de l'établissement en Suisse de la famille – devient véritablement un facteur déterminant dans la réussite du parcours de formation. Ces phénomènes sont connus, mais la politique adoptée par les autorités scolaires est de ne pas trop en parler, afin de ne pas alimenter les ressentiments xénophobes.

L'image des enseignants

Comment voit-on les enseignants dans la population ? Pour le savoir, nous avons soumis aux personnes interrogées des affirmations avec lesquelles elles devaient dire si elles étaient en accord ou en désaccord (tableau 2.7).

Pour trois quarts des personnes interrogées, les enseignants sont très qualifiés, ils font de leur mieux dans l'intérêt des élèves, mais ils sont trop tenus par les programmes. C'est donc une image positive de l'enseignant qui prédomine au sein de la population.

Mais cette positivité est relativisée par deux tiers des répondants qui estiment d'une part que les enseignants ne sont pas suffisamment motivés par leur métier et, d'autre part qu'il conviendrait de les rémunérer selon la qualité de leurs prestations.

²⁸ Une enseignante du cycle d'orientation de Genève déclarait récemment à un journaliste : « (...) *il y a des cycles d'orientation poubelles, ou du moins considérés comme tels. (...) Si par la force des choses, mes enfants devaient s'y rendre, je crois que je serais prête à déménager, alors même que j'enseigne dans un tel établissement. Ou justement peut-être à cause de cela* » (L'Hebdo, 22 août 1996, p. 9).

²⁹ Hutmacher W., Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers compte tenu de la position sociale de leur famille in : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (éd.) *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE, 1987, p. 243.

Tableau 2.7 :L'image des enseignants dans l'opinion publique suisse³⁰

<i>Affirmations sur les enseignants</i>	<i>accord</i>	<i>désaccord</i>
En général, ils sont très qualifiés	78.7%	21.3%
La plupart font de leur mieux dans l'intérêt des élèves	74.4%	25.6%
Ils sont trop tenus par les programmes	72.2%	27.8%
Beaucoup ne sont pas suffisamment motivés par leur métier	65.4%	34.6%
On devrait les payer selon la qualité de leur travail	65.3%	34.7%
Ils s'occupent trop de l'instruction et pas assez de l'éducation des élèves	53.5%	46.5%
Ils sont surchargés	44.5%	55.5%
L'échec des élèves, c'est d'abord leur échec	25.0%	75.0%
Il y a trop de femmes dans l'enseignement	8.5%	91.5%

« Lorsque la cloche a sonné, l'enseignant a fini sa journée de travail », « dans l'enseignement ils ont deux mois de vacances en été et encore plusieurs semaines durant le reste de l'année », « les gosses c'est pas tous les jours facile, mais dans sa classe, l'enseignant n'a pas de chef qui contrôle son travail », de telles affirmations servent souvent d'argumentaire pour marquer les privilèges dont bénéficierait le corps enseignant quant à ses conditions de travail. Ce glissement qui réduit le travail de l'enseignant à sa seule pratique d'enseignement, voire à sa seule présence en classe contribue à expliquer pourquoi plus de la moitié des répondants ne croient pas que ce corps professionnel puisse être surchargé. Les conditions générales de travail des enseignants sont d'ailleurs amplement perçues par la population comme bonnes ou excellentes, y compris en comparaison avec des professions demandant des qualifications similaires (physiothérapeute, assistant social, employé de banque...)³¹.

Majoritairement, l'échec des élèves n'est pas perçu comme étant celui des enseignants. Cette attitude est d'ailleurs cohérente avec la conviction déjà relevée que les facteurs personnels et familiaux sont les plus déterminants dans la réussite scolaire des élèves.

L'enseignement, surtout aux niveaux pré-obligatoire et obligatoire, est un domaine dans lequel la proportion de femmes actives est très élevée (68% des enseignants des degrés primaires en Suisse sont de sexe féminin)³². Parce que cette situation

³⁰ Question 37.

³¹ De Puy J., Gros D., Zimmermann E., *La perception de la campagne médiatique et des professions de la santé par le grand public*, Genève/Lausanne, IPSO/ISH, 1992.

³² Office fédéral de la statistique, *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*, Berne, OFS, 1995.

est atypique et qu'elle diffère de ce que l'on peut constater dans d'autres secteurs professionnels, nous pouvons supposer que cette présence féminine prédominante dérangeait ou qu'elle soulevait des réticences. Tel n'est pas le cas, loin s'en faut, puisque pour neuf répondants sur dix il n'y a pas trop de femmes dans l'enseignement.

Finalement, les opinions sur les enseignants amènent au constat que l'image de ces derniers est un peu terne. Les enseignants n'apparaissent pas, aux yeux de l'opinion publique, comme très motivés par leur métier. Ils font de leur mieux certes, ils sont par ailleurs très qualifiés, mais ils sont aussi trop tenus par les programmes. Finalement, ils donnent l'image de professionnels compétents, mais peu dynamiques, qui semblent un peu subir leur situation. Indubitablement, l'enseignant n'apparaît plus comme cette figure disposant d'un certain prestige social, à qui l'on devait le respect, que l'on craignait même parfois !

2.4 Les effets de la formation

Cela peut paraître un truisme que de dire que la principale fonction des instances éducatives officielles est... éducative justement, comme l'atteste d'ailleurs la dénomination la plus répandue en Suisse de « département de l'éducation ». Cette assertion peut surprendre les francophones, puisque dans tous les cantons romands – à l'exception du Jura –, c'est la notion d'instruction publique qui revient le plus fréquemment. Mais au Tessin et dans tous les cantons alémaniques, on se réfère à l'idée plus large et plus générale d'éducation (educazione, Erziehung). Il faut cependant reconnaître qu'en l'occurrence, ce sont les cantons romands qui sont en phase avec les représentations spontanées de l'opinion publique. Si pour les sociologues, l'école assure plusieurs fonctions sociales – inculcation de connaissances et de comportements, sélection et orientation des élèves, certification des acquis, occupation et surveillance des enfants et adolescents, etc. –, telle n'est pas du tout la perception spontanée que s'en font les pouvoirs publics et la population qui, quant à eux, reconnaissent à l'institution éducative essentiellement un rôle instructif : « *Saisies dans leurs grandes lignes, les finalités que les institutions proclament elles-mêmes convergent donc avec celles qui sont perçues-attendues de la part des usagers au moins sur un point central : la commune centration sur les fonctions formatives* »³³.

Les institutions et instances éducatives ont pour la majorité de la population une fonction qui peut être formulée de diverses manières – apprendre, acquérir des connaissances, former, instruire... – mais qui ramène toujours à l'instruction des usagers. Mais elles sont aussi l'objet, nous l'avons souligné en début de chapitre, d'attentes fortes en matière d'égalisation des chances.

³³ Hutmacher W., *L'école ne sert pas qu'à instruire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993, p. 2.

L'égalisation des chances ne crée pas l'équité

Les attentes de la population pour que l'école se préoccupe des inégalités sociales entre élèves sont très fortes. L'évaluation qui est faite de l'effet réel de l'école sur les inégalités s'avère beaucoup moins consensuelle (tableau 2.8)

Tableau 2.8 :

Effet de l'école sur les inégalités sociales³⁴

<i>Aujourd'hui, l'école obligatoire...</i>	%
– augmente les inégalités sociales	26.8
– réduit les inégalités sociales	25.4
– n'a pas d'effet sur les inégalités sociales	38.1
– ne sait pas, non réponse	9.7

Premièrement, nous constatons qu'une faible majorité de personnes (52.2%) considère que l'école a un effet sur les inégalités sociales, que ce soit dans le sens de leur renforcement ou à l'inverse dans celui de leur diminution. Une minorité non négligeable est moins convaincue et considère soit que l'école reste sans effet sur les inégalités sociales, soit ne sait pas que répondre à cette interrogation. Parmi ceux qui pensent que l'école exerce une influence sur les inégalités sociales, nous observons un clivage net : une moitié pense que l'école augmente les inégalités alors que l'autre moitié estime qu'elle les diminue.

La dispersion de l'opinion publique s'explique en partie par la complexité du sujet et par la difficulté à fonder un tel diagnostic. L'école joue un rôle primordial dans la visibilisation des inégalités entre enfants d'origines sociales et culturelles différentes. C'est elle aussi qui définit et qui hiérarchise avec un certain arbitraire les normes d'excellence, c'est-à-dire qui attribue des degrés d'importance non équivalents aux différents capitaux culturels dont disposent les élèves. L'école définit donc si les ressources des élèves s'avèrent plus ou moins adaptées à ses propres normes de réussite. Et la réussite scolaire elle-même constitue un critère déterminant pour la réussite professionnelle et sociale. L'école s'avère être donc de prime abord « *un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale* » selon les termes de Pierre Bourdieu³⁵.

Mais justement, ce conservatisme scolaire ne fonctionne pas mécaniquement. Les inégalités varient, l'école se transforme, les normes d'excellence évoluent, la réus-

³⁴ Question 13.

³⁵ Bourdieu P., L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, VII, 1966, p. 325.

site fluctue et la reproduction des inégalités s'observe dans le changement; c'est le paradoxe de l'« échelle dans un ascenseur » relevé par Walo Hutmacher : « (...) du côté de l'inégalité sociale devant la réussite et l'orientation scolaires rien n'a changé ou presque. Force est de constater qu'une élévation du niveau général de formation est parfaitement compatible avec la stricte conservation des inégalités sociales devant l'école »³⁶. Un paradoxe dont n'est pas dupe la population. En effet, un répondant sur deux estime qu'en vingt ans le niveau des élèves de fin de scolarité obligatoire a augmenté³⁷. Parallèlement, 57.0% des personnes considèrent que « Pour que la société fonctionne normalement tout le monde ne peut pas réussir à l'école »³⁸, 84.0% trouvent qu'« Il est normal que les gens qui ont une bonne formation gagnent plus »³⁹ et 90.1% constatent que « Notre société favorise toujours plus les gens qui ont déjà le pouvoir et la fortune »⁴⁰ !

L'instruction cela donne d'abord du pouvoir

La notion d'instruction réfère à l'acquisition de connaissances et de compétences. Dans la mesure où ces dernières sont infinies, cette acquisition n'a, en principe, pas de limite. Les objectifs assignés à la scolarité obligatoire et les contenus des programmes d'enseignement définissent de ce fait plutôt des planchers que des plafonds quantitatifs et qualitatifs de connaissances et de compétences à acquérir par les élèves durant leur cursus. D'ailleurs il apparaît que, finalement, le tri et la sélection scolaires favorisent les enfants qui disposent le mieux et le plus de capitaux culturels scolairement rentables⁴¹. Mais quels sont les bénéfices de l'instruction que perçoit la population ? En quoi les individus les plus instruits se différencient-ils des autres ? Quelles images, positives ou négatives, sont associées aux personnes les plus instruites ?

Le tableau 2.9 présente le classement par ordre décroissant des effets de l'instruction sur l'individu tels qu'ils sont perçus dans la population.

³⁶ Hutmacher W., *L'école dans tous ses états. Des politiques d'enseignement aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1990, p. 7.

³⁷ Question 33.

³⁸ Question 52c.

³⁹ Question 52k.

⁴⁰ Question 52g.

⁴¹ Perrenoud P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1984.

Tableau 2.9 :Les effets de l'instruction⁴²

<i>Plus une personne est instruite...</i>	<i>% d'accord avec l'affirmation</i>
– plus elle a la possibilité de choisir son travail	88.9
– plus on lui confie des responsabilités	72.8
– mieux elle est payée	72.8
– plus elle peut imposer ses opinions aux autres	59.2
– plus elle a d'influence politique	51.1
– moins elle a de préjugés	34.5
– plus elle est égoïste	28.8
– meilleure est sa santé	15.6

Un premier effet très massivement reconnu par les répondants associe le niveau d'instruction à la possibilité de choisir son travail: plus une personne dispose d'un niveau d'instruction élevé, plus les répondants considèrent que ses possibilités de choisir son travail sont grandes. Environ trois quarts des répondants acquiescent à l'affirmation qui dit que plus une personne est instruite, plus on lui confie des responsabilités. Ils sont la même proportion à estimer que le niveau d'instruction s'associe positivement avec la rémunération et donc que plus une personne est instruite, mieux elle est payée. En priorité donc, pour plus de sept personnes sur dix, le niveau d'instruction est considéré comme un ensemble d'atouts qui permettent d'escompter des bénéfices dans le domaine professionnel.

Il y a encore une majorité de répondants qui adhèrent à l'idée qu'un haut niveau d'instruction assure une certaine influence sur les opinions d'autrui, y compris en politique. Ce sont des avantages plutôt idéologiques de l'instruction, qui donnent à ceux qui en disposent de l'ascendance sur autrui.

Par contre, la population associe beaucoup moins le niveau d'instruction d'un individu à des conséquences sur ses traits de caractère (plus d'égoïsme), sur ses attitudes (moins de préjugés) ou sur son bien-être (meilleure santé). Pourtant, les faits contredisent partiellement l'opinion publique, en tout cas en ce qui concerne les deux derniers effets mentionnés. Des relations objectives ont été établies entre le niveau d'instruction et la santé. Ainsi, par exemple, les attitudes et les comportements jugés favorables à la santé sur la base des connaissances médicales sont plus systématiquement connus et appliqués par les personnes dont le niveau d'instruction est élevé⁴³. De même, de nombreuses études d'inspiration psychosociologique sur les préjugés rendent

⁴² Question 19.

⁴³ Osiek-Parisod F., «*C'est bon pour ta santé !*» *Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1990.

compte de leur inégale répartition selon les niveaux d'instruction et de formation des sujets⁴⁴.

Ainsi, les effets de l'instruction sont plus remarquables lorsqu'ils sont consacrés socialement, c'est-à-dire lorsqu'ils débouchent sur des différences qui se concrétisent sous forme d'inégalités clairement perceptibles (choix du travail, responsabilités, rémunération, charisme, influence politique). Lorsque ces effets sont supposés concerner celui qui en dispose dans sa subjectivité et son individualité, ils laissent la majorité de la population plus perplexe. Ce sont les effets de l'instruction qui bénéficient à l'individu sous la forme d'un certain pouvoir sur son contexte et sur autrui qui sont mis en avant par l'opinion publique.

2.5 Un regard désabusé

La synthèse des opinions dominantes sur l'école montre que le regard de la population de Suisse sans être fortement critique, n'est pas non plus complaisant, il est désabusé (tableau 2.10).

Tableau 2.10 :

Synthèse des opinions dominantes sur l'école

Guidage

- le discours de l'école sur elle-même;
- moins d'une personne sur cinq ne s'intéresse pas du tout aux débats politiques sur l'école et la formation
- malgré leur complexité, les mécanismes de pilotage du système d'enseignement et de formation sont majoritairement connus
- les systèmes scolaires cantonaux ne donnent pas entière satisfaction à la population qui souhaite des améliorations, voire des changements profonds
- le niveau des dépenses affectées à l'instruction publique est jugé suffisant

Objectifs

- l'école doit se préoccuper des inégalités sociales entre élèves
- l'école doit offrir à tous les élèves des chances égales
- elle doit leur permettre de trouver leur voie selon leurs capacités
- l'école doit développer des qualités d'ouverture chez les élèves

⁴⁴ Billig M., Racisme, préjugés et discrimination in : Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, pp. 449-472.

Processus et agents

- l'école a beaucoup changé : elle accorde plus d'importance à l'acquisition de connaissances et au développement personnel des élèves que par le passé
- les élèves rencontrent plus de difficultés scolaires, surtout parce que la discipline s'est relâchée, parce que les parents ont démissionné et parce que les exigences de l'école ont augmenté
- les enseignants, très qualifiés, font de leur mieux pour les élèves dans le cadre de programmes qui leur laissent peu de liberté, mais ils sont peu motivés et l'introduction d'une rémunération basée sur la qualité de leurs prestations est envisagée

Effets

- le niveau des écoliers s'est élevé depuis 20 ans
- la réussite scolaire dépend de facteurs multiples et de différents ordres; cependant on peut hiérarchiser l'influence des facteurs : les facteurs familiaux et personnels sont les plus déterminants, les facteurs socioculturels viennent en second, les facteurs scolaires en troisième, alors que le facteur de l'origine est considéré comme le moins influent sur la réussite scolaire
- les effets de l'école sur les inégalités sont perçus de manière contradictoire
- pour les individus les plus instruits, les principaux bénéfices qu'ils peuvent tirer de leur instruction sont professionnels et financiers, éventuellement socio-politiques

Sur le plan des objectifs scolaires, l'opinion publique privilégie un modèle idéal que nous pourrions appeler républicain. C'est celui d'une école qui tout à la fois respecte la personne et ses caractéristiques propres (transposition scolaire de la valeur liberté sur le plan de l'individu), se préoccupe des inégalités (transposition scolaire de la valeur égalité sur le plan social) et développe un esprit d'ouverture aux autres (transposition scolaire de la valeur fraternité sur le plan culturel).

Ces attentes de la population ne sont pas satisfaites par les systèmes scolaires cantonaux. L'instruction y est privilégiée – le niveau des élèves progresse –, mais les résultats ne sont pas convaincants en ce qui concerne l'égalisation des chances. On a donc le sentiment que les difficultés se multiplient et que la réussite scolaire reste fortement dépendante des dispositions familiales, ainsi que des conditions de vie. L'instruction est surtout perçue comme dispensatrice de pouvoir.

Ce sont plutôt des arguments scolaires qui permettent à l'opinion publique d'expliquer la relative inefficacité du système d'enseignement et de formation. Si l'importance vouée tant à l'acquisition des connaissances qu'au développement personnel s'est accrue, la population est convaincue que les exigences de l'école ont progressé en parallèle. En revanche, la discipline à l'école comme dans la famille a

régressé. Et les enseignants, malgré leurs bonnes qualifications et leur engagement pour les élèves, semblent prisonniers des programmes et peu motivés. Pour l'opinion publique, l'école paraît donc trop centrée sur l'instruction au détriment de ses missions éducative et socialisatrice.

2.6 Ce qui divise l'opinion publique

Des auteurs aussi différents que Pierre Bourdieu, Hélène Meynaud et Denis Duclos ou Alain Touraine⁴⁵ nous rappellent que l'opinion publique représente, à un moment donné, une image synthétique du rapport de force entre des idéologies, des schémas de pensée collectifs orientés différemment.

Il faut rester vigilant pour ne pas se laisser abuser par les résultats d'enquête présentés sous forme de pourcentages globaux, de moyennes nationales; ils ne donnent pas d'autre information que la proportion de répondants ayant adhéré à une affirmation ou ayant répondu de la même manière. L'opinion publique suisse n'est pas un ensemble uniforme et stable, c'est la résultante changeante d'opinions différenciées qui s'opposent, qui s'influencent, qui se rencontrent issues d'une population qui n'est pas homogène. Même si il existe souvent un décalage entre les opinions que nous exprimons et les comportements que nous adoptons, il y a aussi des relations, des correspondances entre les premières et les seconds. Ce que chacun croit ou dit n'est jamais totalement sans rapport avec ce que chacun est ou fait dans des conditions données.

S'il est effectivement toujours intéressant d'avoir une vue d'ensemble un peu englobante, il s'avère encore plus passionnant pour le chercheur en sciences sociales de se pencher sur les contenus et les causes des tensions perceptibles au sein de la population telles qu'elles se révèlent à travers les divergences manifestes d'opinion.

Dans les chapitres suivants, nous nous intéressons aux facteurs sur lesquels se fondent des divisions dans la société suisse et par rapport auxquels des divergences d'opinions sur l'enseignement et la formation s'expriment. La région linguistique de résidence, l'âge, le niveau de formation, le statut professionnel, l'attitude sociale apparaissent ici comme les variables qui expliquent le plus les différences de points de vue.

La complexité de l'environnement dans lequel nous baignons, notamment dans ses dimensions sociales, économiques, politiques et médiatiques, rend la tâche du chercheur ardue, surtout lorsqu'il essaie de clarifier des relations d'influence ou d'interdépendance entre différents types de variables. C'est pourquoi nous adoptons la perspective du pluralisme explicatif qui doit nous permettre de caractériser les représentations liées à chaque facteur : « *Cette position théorique consiste à admettre la validité rela-*

⁴⁵ Bourdieu P., L'opinion publique n'existe pas in : *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980, pp. 325-347.
Meynaud H., Duclos D., *Les sondages d'opinion*, Paris, La Découverte, 1985.
Touraine A., La renaissance de l'opinion publique, *Libération*, 26 mai 1994.

tive de chaque clivage en fonction de la question posée. Par exemple, le découpage entre femmes et hommes est-il plus ou moins pertinent que le découpage entre milieux populaires et milieux favorisés ? Tout dépend si on s'intéresse au fonctionnement interne de la famille, à l'accès à l'emploi ou au comportement politique... La société est-elle plutôt divisée par des appartenances de classe, des appartenances ethniques ? Impossible de trancher a priori. Enfin, on admet aussi qu'un individu n'est jamais enfermé dans une seule catégorie. On peut être à la fois femme, catholique, professeur, mère de famille... Chacun de ces principes d'appartenance compte, mais aucun n'est exclusif ni n'enferme l'individu dans un statut unique »⁴⁶.

Chaque facteur est traité pour soi, indépendamment des autres. Cette option s'impose pour des raisons de représentativité statistique. La combinaison de plusieurs facteurs aurait eu pour conséquence la constitution d'ensembles numériquement trop petits et donc de fiabilité réduite.

⁴⁶ Weinberg A., Peut-on classer les Français ?, *Sciences Humaines*, Hors Série 10, 1995, p. 9.

3. Les régions linguistiques : entre diversité et disparités

En Suisse, les tâches d'enseignement et de formation sont des prérogatives principalement cantonales. En effet, la constitution fédérale spécifie que seuls les « établissements d'instruction supérieure » (universités, écoles polytechniques fédérales, etc.) entrent dans les compétences de la Confédération. Pour les autres phases de la scolarité, ce sont les cantons qui ont tout pouvoir, l'autorité fédérale n'ayant alors que des fonctions de contrôle et de soutien, financier notamment¹.

Le système éducatif suisse apparaît donc comme l'agrégation de vingt-six systèmes éducatifs cantonaux. Ponctuellement les cantons ont développé, dès la création de la Confédération helvétique en 1848, des formes de collaboration dans le champ de l'enseignement et de la formation. A partir de 1897, une volonté plus forte d'échange s'est affirmée par la création de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Cet organe centenaire de coordination s'efforce de jouer un rôle dans le sens d'une harmonisation progressive des systèmes éducatifs en Suisse.

Cependant, le premier élément de différenciation qui vient à l'esprit lorsque l'on évoque la Suisse n'est pas tant le fédéralisme et ses conséquences que la question linguistique. Que ce soit dans les conversations ordinaires, dans les médias, dans les instances et les prises de décision politiques ou encore dans toutes sortes d'études, le facteur linguistique est souvent évoqué pour expliquer des différences et des divergences au sein de la population.

3.1 Les disparités régionales

La Suisse est un pays constitutionnellement et structurellement multilinguistique, qui compte officiellement quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche.

Sur le plan géopolitique, il y a 1771 communes suisses où l'allemand est langue dominante (soit 58.6% des communes suisses), 908 où c'est le français (30.1%), 270 où c'est l'italien (8.9%) et 72 où c'est le romanche (2.4%)².

La répartition de la population selon la langue principalement utilisée donne la distribution suivante : 63.6% de la population a recours à l'allemand ou à un dialecte

¹ Constitution fédérale de la Confédération suisse, chapitre premier, articles 27 et 27 *quater*.

² Source : Schuler M. *et al.*, *Atlas structurel de la Suisse*, Zurich & Berne, Verlag Neue Zürcher Zeitung & Office fédéral de la statistique, 1997.

germanophone, 19.2% au français ou à un dialecte francophone, 7.6% à l'italien ou à un dialecte italophone, 0.6% au romanche. En outre, 8.9% des résidents parlent d'autres langues³.

L'usage des quatre langues officielles est donc très inégalement répandu tant géographiquement que démographiquement. L'une des conséquences de cette disparité linguistique est que moins une langue est usitée, moins son utilisation est exclusive par ceux qui la parlent et plus ces derniers ont tendance à maîtriser plusieurs autres langues, nationales ou internationales. La proportion de personnes multilingues dans la population selon la langue principale est éclairante à ce sujet (tableau 3.1).

Tableau 3.1 :

Proportion de multilingues au sein de la population selon la langue principale⁴

<i>Langue principale</i>	<i>Proportion de multilingues</i>
Allemand	34.6%
Français	56.6%
Italien	73.0%
Romanche	79.8%

Les langues nationales sont ancrées dans des espaces communaux définis qui, à leur tour, constituent des espaces cantonaux et régionaux. Cette règle compte des exceptions. Les frontières linguistiques et les frontières cantonales ne se recoupent pas toujours avec précision : l'italien est la langue officielle du canton du Tessin, mais c'est aussi la langue véhiculaire de plusieurs communes des Grisons. Les cantons de Berne, de Fribourg et du Valais sont officiellement bilingues (français et allemand), le premier avec une nette prédominance germanophone, les seconds majoritairement francophones. Le romanche n'est parlé que dans certaines parties du canton des Grisons dont une majorité de plus en plus forte d'habitants parle l'allemand⁵.

Objectivement et subjectivement, la partition linguistique de la Suisse est fondamentale, car elle se manifeste bien au-delà de la seule différence de langue parlée.

Cette partition constitue un témoignage de l'histoire de la construction du pays. Pendant plusieurs siècles, la Confédération helvétique était formée essentiellement par des cantons germanophones (Uri, Schwyz, Obwald, Nidwald, Lucerne, Zurich, Glaris, Zoug, Soleure, Bâle, Schaffhouse, Appenzel, ainsi que les deux cantons

³ Source : Office fédéral de la statistique, *Annuaire statistique de la Suisse 1995*, Zurich, Verlag Neue Zürcher Zeitung, 1994.

⁴ Même source qu'en note 2.

⁵ A cela s'ajoute encore le phénomène d'immigration intérieure. Par exemple, la majorité des Suisses italophones résident hors du canton du Tessin.

bilingues de Berne et de Fribourg). L'entrée dans la Confédération de cantons peuplés majoritairement de personnes non germanophones date du début du XIX^{ème} siècle. En 1803 pour les cantons du Tessin et de Vaud, et en 1814 pour ceux du Valais, de Neuchâtel et de Genève. Ainsi, durant la plus longue partie de son histoire, la Suisse a réuni des états où prédominaient dans la population des langues et dialectes germanophones. Nous pouvons supposer que cette réalité historique donne aux germanophones un sentiment d'appartenance plus fort; la langue et la culture suisse-alémaniques apparaissant comme des fondements de la Suisse. Ce sont d'ailleurs la différenciation linguistique et la différenciation religieuse, qui ont été les principaux facteurs historiques du découpage politique et administratif du pays en vingt-six cantons.

Cela se retrouve dans le domaine des institutions politiques nationales, où les deux chambres fédérales sont à prédominance alémanique. Au Conseil des Etats, chaque canton a droit à deux représentants. De par la supériorité numérique des cantons suisses alémaniques, les députés germanophones sont donc les plus nombreux dans cette chambre. Au Conseil national la députation est proportionnelle à la population des cantons. Cela bénéficie aux cantons qui sont fortement peuplés, dont les plus importants sont Zurich et Berne. Ainsi en 1995, les cantons alémaniques totalisaient 144 conseillers nationaux contre 48 pour les cantons romands et 8 pour le Tessin.

La partition linguistique s'articule aussi sur des connexions et des connivences transfrontalières – avec l'Allemagne, avec l'Autriche, avec la France et avec l'Italie – qui renvoient à des traditions, à des histoires, à des mentalités spécifiques. Ces connexions et ces connivences sont d'ailleurs tout à fait perceptibles dans le champ de l'enseignement et de la formation. Prenons comme premier exemple la préscolarisation des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Selon l'OCDE, le taux d'éducation préscolaire des enfants en bas âge est beaucoup plus élevé en France qu'en Allemagne ou qu'en Autriche. En Suisse, on constate une même tendance générale puisque la durée moyenne d'éducation préprimaire des enfants est plus longue en Suisse latine (Suisse romande et Tessin) qu'en Suisse alémanique⁶. Une autre illustration nous est fournie par les filières secondaires postobligatoires. En Allemagne, la formation professionnelle par apprentissage est très valorisée et très répandue. En France ce sont les filières scolaires générales qui sont privilégiées y compris pour l'enseignement professionnel, où la formation en école est plus développée que celle par apprentissage en entreprise. Là aussi, les connexions et connivences culturelles transfrontalières sont nettes. En Suisse, les formations postobligatoires générales séduisent plus de jeunes dans les cantons latins, alors que l'apprentissage est plus répandu dans les cantons alémaniques : « *La Suisse latine et la Suisse alémanique présentent des différences notables sur le plan du choix des formations postobligatoires. Ainsi, les Suisses romands et les Tessinois apprécient davantage une formation générale que les Suisses alémaniques. Plus d'un cinquième des jeunes francophones et italophones terminent une telle école, contre seulement un*

⁶ Sources : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1995; Office fédéral de la statistique, *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*, Berne, OFS, 1995.

huitième des jeunes de langue allemande »⁷. Et 68% des jeunes de Suisse alémanique terminent une formation postobligatoire professionnelle contre 58% en Suisse romande et au Tessin.

Et puis, il y a aussi les inégalités économiques entre cantons qui, agrégées sur le plan linguistique, désavantagent la Suisse latine. A ce titre, le revenu cantonal par habitant, c'est-à-dire le revenu total du canton divisé par le nombre d'habitants, constitue un indicateur révélateur (tableau 3.2).

Le classement des cantons fait apparaître que quatre des six cantons romands ont un revenu cantonal par habitant inférieur à la moyenne suisse qui se situe à 44'474 francs par habitant. Parmi les huit cantons dont le revenu cantonal par habitant est supérieur à la moyenne suisse, six sont alémaniques et deux sont romands. On remarque aussi que les deux cantons où le revenu cantonal par habitant est le plus bas sont francophones (Valais et Jura). Quant au Tessin, il se situe du côté des cantons dont le revenu par habitant est nettement inférieur à la moyenne suisse.

Si nous calculons sur cette base le revenu moyen par habitant dans chaque région linguistique, malgré les grandes différences entre cantons germanophones, la disparité entre les alémaniques et les latins reste marquée. Le revenu moyen par habitant se situe à 44'462 francs en Suisse alémanique, à 39'693 francs en Suisse romande et à 39'167 francs en Suisse italienne.

⁷ Office fédéral de la statistique, *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*, Berne, OFS, 1995, p. 108.

Tableau 3.2 :Revenu cantonal par habitant en 1994 : classement décroissant⁸

<i>Canton</i>	<i>Revenu par habitant en francs</i>
Zoug	77'966
Bâle-Ville	60'810
Zurich	55'307
Glaris	51'367
Genève	51'317
Bâle-Campagne	47'382
Nidwald	46'179
Vaud	44'954
Schaffhouse	44'352
Argovie	43'797
Schwytz	41'655
Grisons	40'577
Saint-Gall	39'854
Lucerne	39'525
Thurgovie	39'467
Neuchâtel	39'241
Tessin	39'167
Fribourg	38'735
Uri	38'728
Berne	38'215
Soleure	36'966
Appenzell Rhodes-Extérieures	35'141
Obwald	34'377
Appenzell Rhodes-Intérieures	33'109
Jura	32'363
Valais	31'545

⁸ Source : Office fédéral de la statistique, *Annuaire statistique de la Suisse 1997*, Zurich, Verlag Neue Zürcher Zeitung, 1996.

3.2 DIVISIONS LINGUISTIQUES ET OPINIONS

Ces multiples disparités associées au facteur linguistique sont souvent perçues comme emblématiques d'une ligne de partage prépondérante qui opposerait une majorité alémanique à des minorités latines.

Germanité versus latinité

En effet, dans les médias, dans les conversations quotidiennes, dans les débats politiques, il est devenu commun de considérer la Suisse comme un pays traversé principalement par une frontière linguistique, le « Röstigraben », qui oppose la Suisse alémanique à la Suisse romande. Cette opposition est néanmoins souvent généralisée et étendue à la différenciation entre les alémaniques et les latins. Elle repose alors sur la référence à la latinité, c'est-à-dire à l'existence de racines historiques et culturelles communes aux romands et aux tessinois.

La dualité germanité/latinité est d'ailleurs instituée par certains organismes, notamment dans le domaine de l'enseignement et de la formation. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), instance intercantonale de coordination scolaire, se compose de « (...) quatre conférences régionales (Suisse romande et Tessin, Suisse du nord-ouest, Suisse centrale, Suisse orientale), créées pour tenir compte du fait que certains groupes de cantons requièrent une collaboration particulièrement étroite pour des raisons linguistiques, historiques et géographiques, [qui] mènent, à un échelon plus réduit que celui des 26 cantons, une importante politique de coordination qui peut aller de l'élaboration en commun de plans d'études et l'édition de moyens d'enseignement à la gestion en commun d'établissements de formation, en passant par la conclusion d'accords sur la reconnaissance de diplômes et l'accès aux écoles »⁹ :

Lorsque des votations fédérales font apparaître des divergences entre cantons germanophones d'une part, et cantons francophones et italophones d'autre part, et surtout lorsque ces clivages concernent des sujets culturels, la conviction populaire de l'existence de deux mentalités peu compatibles s'en trouve renforcée.

Le 10 mars 1996, la population était appelée à se prononcer sur l'article constitutionnel sur les langues dans l'objectif de sauvegarder et de promouvoir les langues romanche et italienne. Cet article a été accepté par 76.2% des votants et par tous les cantons. Dans les communes italophones, il a été approuvé par 84.0% des votants. Dans les communes francophones, le taux d'acceptation était aussi plus élevé que la moyenne nationale avec 81.3%. En revanche dans les communes germanophones et

⁹ Secrétariat de la CDIP, *Les structures du système d'enseignement et de formation initiale en Suisse*, Berne, OFES/OFIAMT/OFS/CDIP, 1995, p. 11. Les quatre régions CDIP : Suisse romande et Tessin (Genève, Vaud, Valais, Fribourg, Neuchâtel, Jura, Tessin); Suisse du nord-ouest (Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Berne, Argovie, Soleure); Suisse centrale (Uri, Schwytz, Nidwald, Obwald, Lucerne, Zoug); Suisse orientale (Grisons, Saint-Gall, Appenzell Rh.-Int., Appenzell Rh.-Ext., Thurgovie, Glaris, Zurich, Schaffhouse).

romanches, les taux étaient légèrement inférieurs avec respectivement 74.4% et 75.4% de votes favorables. Les écarts étaient peu marqués, ce qui n'empêcha nullement bon nombre de commentateurs de mettre en avant le fossé entre alémaniques et latins !

La votation sur l'article constitutionnel relatif à l'encouragement de la culture, le 12 juin 1994, a mis en évidence de façon beaucoup plus nette des divergences de vue entre cantons. Il s'agissait de donner une base constitutionnelle et de garantir à long terme l'activité de la Confédération en matière d'encouragement à la culture. 51.0% des votants ont accepté l'article, mais il a été tout de même rejeté parce qu'une majorité de cantons, tous alémaniques, l'avaient refusé. Là aussi, le dualisme fut évoqué.

Ainsi, l'opposition germanité versus latinité apparaît souvent comme un cli-vage incontournable.

Pourtant, l'analyse comparative de nos données ne fait apparaître que peu de convergences d'opinions entre Suisses romands et Suisses italiens. C'est d'abord autour de sujets politiques et économiques que les opinions des répondants de la partie latine de la Suisse se rencontrent : dépenses publiques pour la défense nationale ou pour la santé, explications du chômage. Sur les thèmes éducatifs, la dualité germanité/latinité n'est constatable qu'en rapport avec la question de l'accroissement des moyens financiers selon diverses affectations dans le champ de la formation.

Examinons d'abord la question de l'utilisation des deniers publics.

Les dépenses publiques pour la défense nationale et l'armée sont considérées comme trop élevées pour une forte majorité de répondants. Cette opinion est plus nettement marquée chez les romands (79.0%) et les tessinois (72.7%) que chez les alémaniques (57.6%).

En ce qui concerne les dépenses relatives à la santé, les opinions divergent. Environ un romand et un tessinois sur deux les trouvent insuffisantes, alors qu'en Suisse alémanique, 43.9% des répondants les jugent suffisantes. Il est clair que la situation sur le plan des coûts de la santé, qui est particulièrement défavorable pour les habitants des cantons latins, infléchit l'orientation des réponses.

Au sujet du chômage, en 1994 au moment de la réalisation de l'enquête, les situations régionales étaient très différentes. Le taux de chômage au sein de la population active atteignait 6.2% en Romandie, 5.8% en Suisse italienne et 2.8% en Suisse alémanique¹⁰. La prise de mesures pour lutter contre le chômage ne revêtait donc pas le même caractère d'urgence en Suisse alémanique et en Suisse latine. Ces différences de situation et de perception ravivaient la question des disparités régionales, surtout sur les plans politique et éducatif.

L'inégalité des régions face au chômage a souvent été interprétée comme une injustice imputable à une Suisse alémanique à la fois dominante économiquement et

¹⁰ Source : Office fédéral de la statistique, *Annuaire statistique de la Suisse 1996*, Zurich, Verlag Neue Zürcher Zeitung, 1995.

dirigeante politiquement. Les différences de taux de chômage attestant en quelque sorte que les grandes entreprises rencontrant des difficultés donnaient la préférence à leurs implantations alémaniques plutôt que romandes ou tessinoises, parce que leur siège était implanté en Suisse alémanique ou parce que leurs dirigeants étaient majoritairement alémaniques. Nos données montrent qu'une majorité de romands (56.6%) et de tessinois (50.5%) considèrent qu'une raison importante du chômage en Suisse tient au fait qu'il y a beaucoup d'injustice dans la société. Cette opinion est minoritaire en Suisse alémanique (39.0% de répondants y souscrivent). En outre, l'affirmation d'un manque de volonté politique de résorber le chômage rencontre une plus forte adhésion des répondants de Suisse latine que de Suisse alémanique (60.9% en Suisse romande, 57.5% au Tessin et 50.3% en Suisse alémanique).

Autre cause importante pour expliquer le chômage : la mauvaise formation des personnes. 65.0% des répondants en Suisse italienne et 62.5% en Suisse romande souscrivent à cette explication. En Suisse alémanique cette raison ne convainc que 45.1% des répondants. Les opinions publiques des cantons romands et tessinois étant par ailleurs plus insatisfaites de leur système scolaire que dans les cantons alémaniques¹¹.

L'importance accordée aux liens entre les dimensions économiques ou financières de la situation minoritaire et le rôle de la formation est manifeste. Peut-être cela explique-t-il la plus nette disposition des romands et des tessinois à être favorables à l'attribution de moyens financiers accrus dans certains secteurs du champ éducatif (tableau 3.3).

Ces quelques résultats ne permettent pas de conclure à l'existence d'un véritable fossé entre cantons alémaniques et cantons latins au sujet de l'enseignement et de la formation. La perception un peu manichéenne qui oppose la germanité à la latinité n'a pas une prégnance très marquée pour ce qui concerne les opinions publiques et l'école. Il faut alors examiner si les particularités du canton du Tessin ne sont pas plus importantes que ses similitudes avec la Suisse romande, ce qui lui donnerait un statut spécifique par rapport au reste de la Confédération helvétique.

¹¹ En réponse à la question 29 « Dans votre canton, diriez-vous que le système scolaire (1) est bien comme il est (2) pourrait être en partie amélioré (3) devrait être profondément transformé » 25.3% des romands et 25.0% des tessinois retiennent la première proposition pour 36.6% d'alémaniques.

Tableau 3.3 :

Proportion de répondants favorables à une attribution accrue de moyens financiers aux domaines proposés¹²

	<i>Alémaniques</i>	<i>Romands</i>	<i>Tessinois</i>
recherche scientifique	60.3%	73.1%	69.0%
scolarité obligatoire	65.3%	76.0%	71.1%
activités culturelles pour jeunes	74.7%	83.8%	81.9%
formation permanente	87.3%	87.6%	81.8%

Les deux versants des Alpes

L'examen d'une carte de géographie physique montre que la quasi totalité des cantons suisses se trouvent au nord des Alpes. Les frontières qui délimitent le sud de la Confédération helvétique sont en grande partie calquées sur le relief, elles suivent donc les crêtes du massif alpin. Le Tessin est une exception parce que son territoire se déploie, quant à lui, sur le versant sud des Alpes. La particularité du Tessin au sein de la Confédération est non seulement linguistique, elle est de ce fait aussi géographique. Ce qui ne va pas sans conséquences politiques et économiques.

Sur le plan de l'éducation et de la formation, ce canton est le seul en Suisse à avoir instauré un système d'école unique sur le plan du cursus scolaire qui couvre toute la période de la scolarité obligatoire. Ce système articule quatre cycles successifs sur neuf années de scolarité obligatoire : deux cycles élémentaires (1^{ère} et 2^{ème} années, puis 3^{ème} à 5^{ème} années), un cycle d'observation sans sélection (6^{ème} et 7^{ème} années) et un cycle d'orientation (8^{ème} et 9^{ème} années). Par ailleurs, le Tessin n'avait pas d'université au moment de l'enquête¹³. Plusieurs autres cantons suisses ne sont pas dotés de filières académiques. Dans le cas tessinois cependant, cette absence a des incidences particulières que ne connaissent pas ces autres cantons non-universitaires. Les étudiants italophones sont contraints soit d'effectuer leurs études universitaires à l'étranger s'ils souhaitent les faire dans leur langue, soit de les suivre dans une autre langue (en allemand ou en français) s'ils désirent rester en Suisse. Dans un cas comme dans l'autre, ils doivent s'expatrier et faire des efforts spécifiques d'intégration soit sur le plan du système de formation, soit sur le plan linguistique et culturel. C'est certainement pour cette raison que les formations professionnelles supérieures de degré tertiaire sont particulièrement répandues parmi les répondants de Suisse italienne (tableau 3.4).

¹² Question 14.

¹³ Cette situation est en train de changer, puisqu'une académie tessinoise vient d'ouvrir ses portes.

Tableau 3.4 :

Proportion de répondants ayant terminé une formation de niveau tertiaire dans chaque région linguistique

	<i>Tertiaire professionnel</i>	<i>Université, haute école</i>
Suisse alémanique	11.4%	11.3%
Suisse romande	13.4%	11.6%
Suisse italienne	25.5%	5.0%

Sur le plan des opinions, ce qui frappe en premier lieu chez les répondants de Suisse italienne c'est l'expression de méfiances ou de réserves à l'égard de l'institution scolaire.

Ainsi, c'est au Tessin que la tâche d'instruction publique est perçue le plus fortement comme trop coûteuse puisque l'on y enregistre simultanément le taux le plus élevé de répondants estimant que les pouvoirs publics dépensent trop dans ce domaine, ainsi que la plus faible proportion de répondants trouvant que l'on n'y dépense pas assez.

L'influence des enseignants, des élèves et des parents d'élèves, sur la définition des objectifs de l'enseignement est jugée trop forte par des proportions plus élevées de répondants tessinois qu'alémaniques ou romands. Le même constat vaut pour les milieux culturels. Par contre, les influences respectives de l'économie, des autorités politiques, des milieux scientifiques et surtout des autorités religieuses sont jugées trop faibles par des proportions significativement plus élevées de répondants en Suisse italienne que dans les deux autres régions linguistiques.

Le scepticisme porte aussi sur la principale mission de l'enseignement, c'est-à-dire l'instruction. Pour les huit effets proposés du niveau d'instruction – moins de préjugés, plus d'influence pour imposer ses opinions, meilleure rémunération, meilleure santé, plus de responsabilités, plus de choix professionnel, plus d'influence politique et plus d'égoïsme¹⁴ –, c'est toujours au sein de l'opinion publique tessinoise que la réponse « ça dépend » obtient le score le plus élevé, les écarts avec la Suisse alémanique et la Suisse romande étant significatifs dans six cas sur huit.

Enfin, les enseignants ont une image moins positive dans l'opinion publique de Suisse italienne qu'ailleurs (graphique 3.1). Les répondants tessinois sont proportionnellement les plus nombreux à considérer qu'il y a trop de femmes dans l'enseignement, que l'échec des élèves est d'abord celui des enseignants, que les enseignants s'occupent trop de l'instruction des élèves et pas assez de leur éducation, qu'ils ne sont pas suffisamment motivés par leur métier.

¹⁴ Question 19 a-h.

C'est aussi en Suisse italienne que l'opinion publique est globalement plus réceptive à ce que l'école développe plutôt des qualités de repli chez les élèves (tableau 3.5).

Tableau 3.5 :

Proportions régionales de répondants favorables aux qualités de repli¹⁵

<i>Qualité</i>	<i>Suisse alémanique</i>	<i>Suisse romande</i>	<i>Suisse italienne</i>
respect de l'autorité	16.0%	13.6%	10.8%
goût de l'effort personnel	16.4%	39.4%	40.2%
respect des traditions et mœurs du pays	23.3%	17.6%	34.5%
préparation à l'exercice d'un métier	32.0%	30.8%	42.6%
sens du devoir	51.8%	49.6%	65.2%

Un autre trait qui différencie les répondants de Suisse italienne comparative-ment aux autres, c'est une plus grande sensibilité à certaines idées dont les mouvements et les leaders populistes font la promotion¹⁶.

Ainsi, les répondants de Suisse italienne considèrent nettement plus volontiers que la surpopulation étrangère d'une part et la paresse ou la mauvaise volonté des personnes concernées d'autre part constituent des raisons importantes du chômage en Suisse¹⁷. Plus des deux tiers des répondants du sud des Alpes sont d'accord pour dire que lorsque les emplois sont rares les employeurs devraient embaucher en priorité des Suisses. Sur cette affirmation les taux alémanique et romand sont inférieurs à 50%.

L'attitude conservatrice¹⁸ est d'ailleurs plus répandue parmi les répondants italophones (30.6%) que chez leurs homologues germanophones (20.0%) ou franco-phones (13.9%).

Le fait que dans la même région se manifestent avec une certaine force dans l'opinion publique à la fois des méfiances à l'égard de l'institution scolaire et de ses agents, ainsi qu'une adhésion non négligeable à des idées populistes et conservatrices, ne prend du sens qu'à la lumière de certaines conditions politiques et économiques aux conséquences sociales favorables à leur ancrage.

¹⁵ Question 11 a-f.

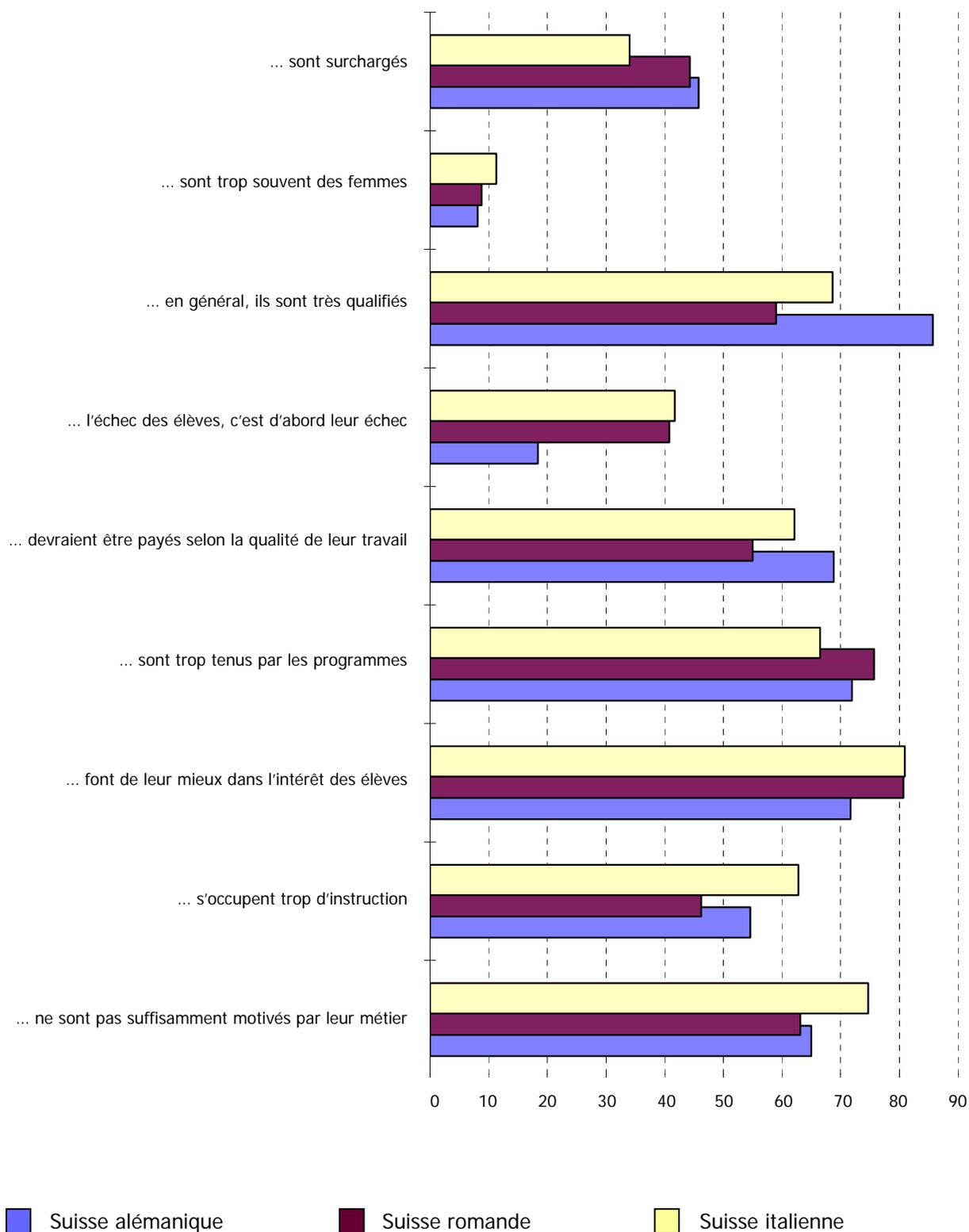
¹⁶ Comme la Lega dei ticinesi (ligue des tessinois, formation politique de la droite nationaliste) ou l'Union démocratique du centre de la tendance la plus conservatrice incarnée par C. Blocher par exemple.

¹⁷ Il faut relever qu'au Tessin l'immigration pendant longtemps était surtout d'origine italienne. L'arrivée de personnes ayant une autre langue et une autre culture est un phénomène relativement récent. Le lien avec la crise économique a évidemment renforcé ce type d'interprétation du chômage.

¹⁸ Question 55, choix 1.

Graphique 3.1

Image des enseignants dans les trois régions (% de répondants d'accord)



A l'isolement géographique et culturel s'ajoute une faible urbanisation. Le Tessin compte un peu plus de 300'000 habitants, qui se répartissent sur un territoire très morcelé, puisqu'il est divisé en plus de 250 communes. Trois de ces communes dépassent les 10'000 habitants et peuvent être considérées comme des villes, il s'agit de Bellinzone (environ 17'000 habitants), Locarno (environ 14'000 habitants) et Lugano (environ 26'000 habitants). Territorialement et administrativement le Tessin est donc un canton découpé en de nombreuses petites collectivités. Compte tenu des prérogatives administratives, législatives et politiques assez étendues dont disposent les communes en Suisse, cela privilégie les décisions autocentrées et cela crée inévitablement une forte inertie.

L'économie tessinoise s'appuie sur des secteurs qui, comme le tourisme, la finance et la construction, sont très sensibles à la fois à la conjoncture et à des facteurs géographiquement externes. Cette dépendance constitue un autre élément dont il faut tenir compte. D'autant plus qu'en période de crise économique et à cause de la cherté du franc suisse la situation tend à avantager l'Italie, notamment dans les trois domaines évoqués. Depuis le début de la décennie l'économie tessinoise est d'ailleurs fortement touchée par la récession comme en attestent des taux de chômage parmi les plus élevés de Suisse ou encore des revenus plus modestes puisque, dans notre échantillon, plus d'un ménage sur deux de Suisse italienne dispose d'un revenu mensuel brut inférieur à 5'000 francs. Les ménages dans une situation similaire sont au nombre de deux sur cinq en Suisse romande et de moins d'un sur trois en Suisse alémanique (graphique 3.2).

Une mentalité romande ?

Jusqu'ici nous nous sommes intéressés aux fractures régionales explicables par des facteurs culturels (l'opposition entre cantons latins et cantons alémaniques) ou en termes de dépendance (le Tessin en tant que région marginalisée face au reste de la Suisse). Cependant, cet examen, que nous pensions susceptible de rendre intelligible l'essentiel des divergences régionales de point de vue, ne les épuise pas. Il apparaît qu'un certain nombre de questions opposent l'opinion publique de Suisse romande à celles de Suisse alémanique et de Suisse italienne.

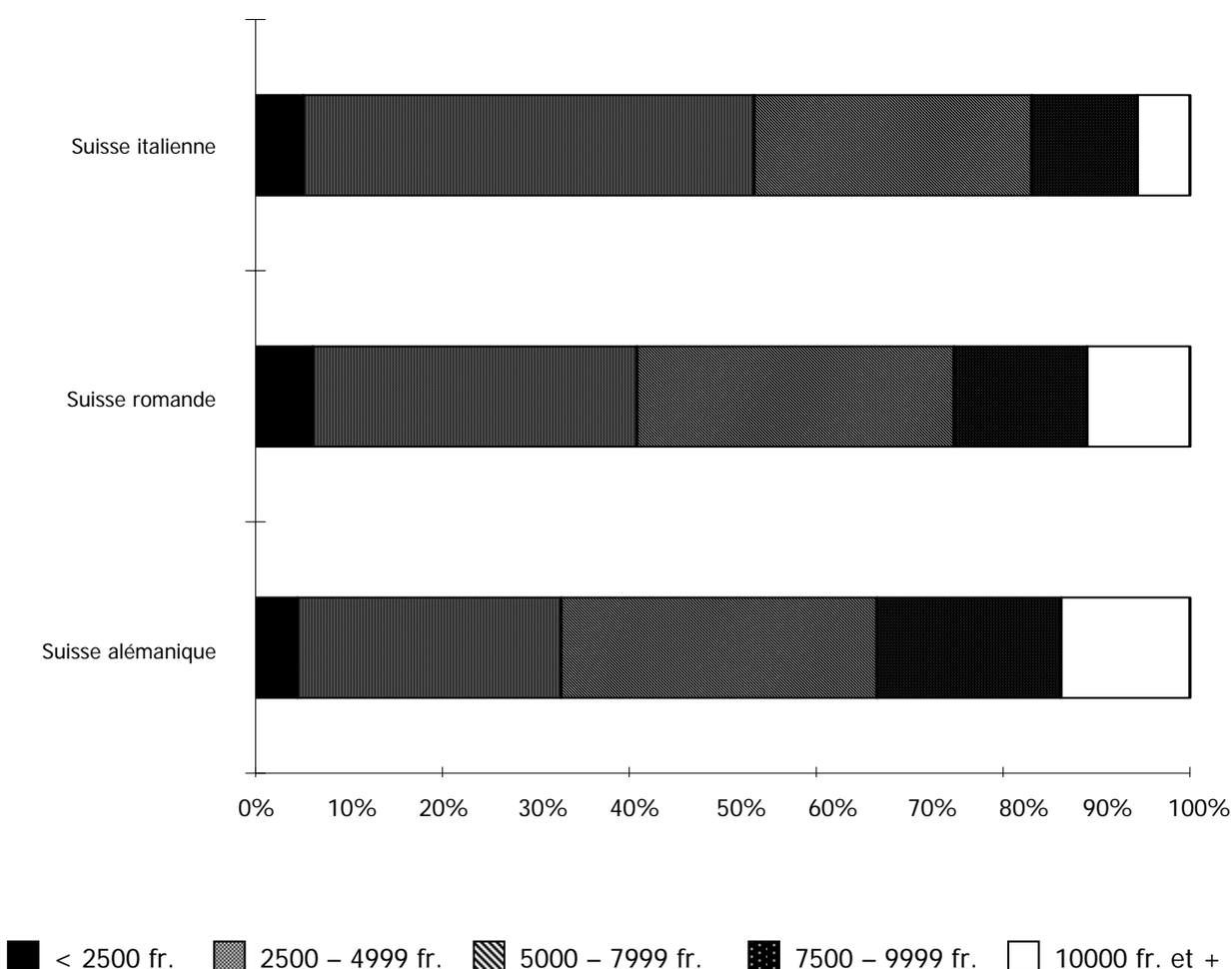
La qualité de l'enseignement jugée par le niveau des élèves en fin de scolarité obligatoire nous en fournit une première illustration : 19.9% des répondants germanophones estiment qu'il a baissé en 20 ans, en Suisse italienne ils sont 24.0% à être de cet avis, enfin, en Suisse romande, 36.7% des répondants ont cette conviction. Il s'agit bel et bien d'une différence de représentation. Car si l'on juge cette qualité sur la base d'un critère objectif, le taux d'universitaires par exemple, c'est à l'évidence en Suisse romande que la formation atteint la qualité la plus élevée¹⁹.

¹⁹ C'est ce que l'on peut constater tant dans notre échantillon (tableau 3.4) que dans les données de l'Office fédéral de la statistique.

L'explication des difficultés scolaires des élèves par le relâchement de la discipline en est un autre exemple : 83.2% d'alémaniques et 79.2% de tessinois acceptent cette explication, alors que moins de deux tiers des romands la trouvent valable.

Graphique 3.2

Revenus mensuels bruts des ménages : distribution des répondants dans les trois régions (%)



La suggestion d'instaurer une forme de salaire au mérite pour les enseignants recueille une adhésion moins forte auprès de la population francophone que dans le reste du pays : 55.0% d'avis favorables en Suisse romande, 62.1% en Suisse italienne et 68.8% en Suisse alémanique. Ce thème de l'argent et du revenu joue semble-t-il un rôle révélateur des différences de mentalité. A l'affirmation « Il est normal que les gens

qui ont une bonne formation gagnent plus »²⁰, approximativement trois romands sur quatre, quatre tessinois sur cinq et neuf alémaniques sur dix acquiescent.

Les divergences prennent enfin parfois la forme de véritables oppositions. C'est particulièrement vrai pour expliquer les causes des difficultés scolaires des élèves (tableau 3.6).

Tableau 3.6 :

Divergences régionales relatives aux raisons expliquant les difficultés scolaires des élèves²¹

	<i>Alémaniques</i>	<i>Tessinois</i>	<i>Romands</i>
Les exigences de l'école ont augmenté	80.3%	79.2%	54.9%
Il y a trop d'élèves par classe	43.8%	50.0%	63.0%
Il y a eu trop de réformes	45.9%	40.3%	54.2%
Les élèves ne sont pas assez suivis à l'école	41.3%	43.3%	54.7%
Les manières d'enseigner ne sont pas satisfaisantes	30.0%	32.2%	47.8%

En Suisse alémanique et en Suisse italienne, une raison est beaucoup plus évoquée que les autres pour expliquer l'origine de ces difficultés, c'est l'augmentation des exigences de l'école. En revanche, en Suisse romande, de multiples facteurs sont mis en avant : augmentation du nombre d'élèves par classe, réformes trop nombreuses, manières d'enseigner insatisfaisantes, manque de suivi des élèves. Dans le premier cas, l'explication retenue renvoie plutôt à l'évolution générale de la société, qui a rendu nécessaire l'élévation des exigences scolaires. C'est le fruit d'une perception de l'école comme institution immergée dans un contexte social auquel elle doit s'adapter. Dans le second cas, c'est plutôt la relation école-Etat qui sert de principe unificateur aux causes avancées. L'école y apparaît plutôt comme une institution produite et pilotée administrativement. Cela nous suggère une différence de perception assez fondamentale. En Suisse romande, la gestion et la résolution des problèmes s'inscriraient dans une logique politico-administrative, alors que dans les deux autres régions du pays, ce serait plutôt une logique socio-économique qui prévaudrait.

Les opinions concernant les dépenses publiques semblent étayer cette thèse. Pour l'instruction publique, pour l'économie publique, pour les assurances sociales et pour la santé les suisses romands sont une majorité à estimer que les pouvoirs publics ne dépensent pas assez, alors que les suisses alémaniques et les tessinois sont majori-

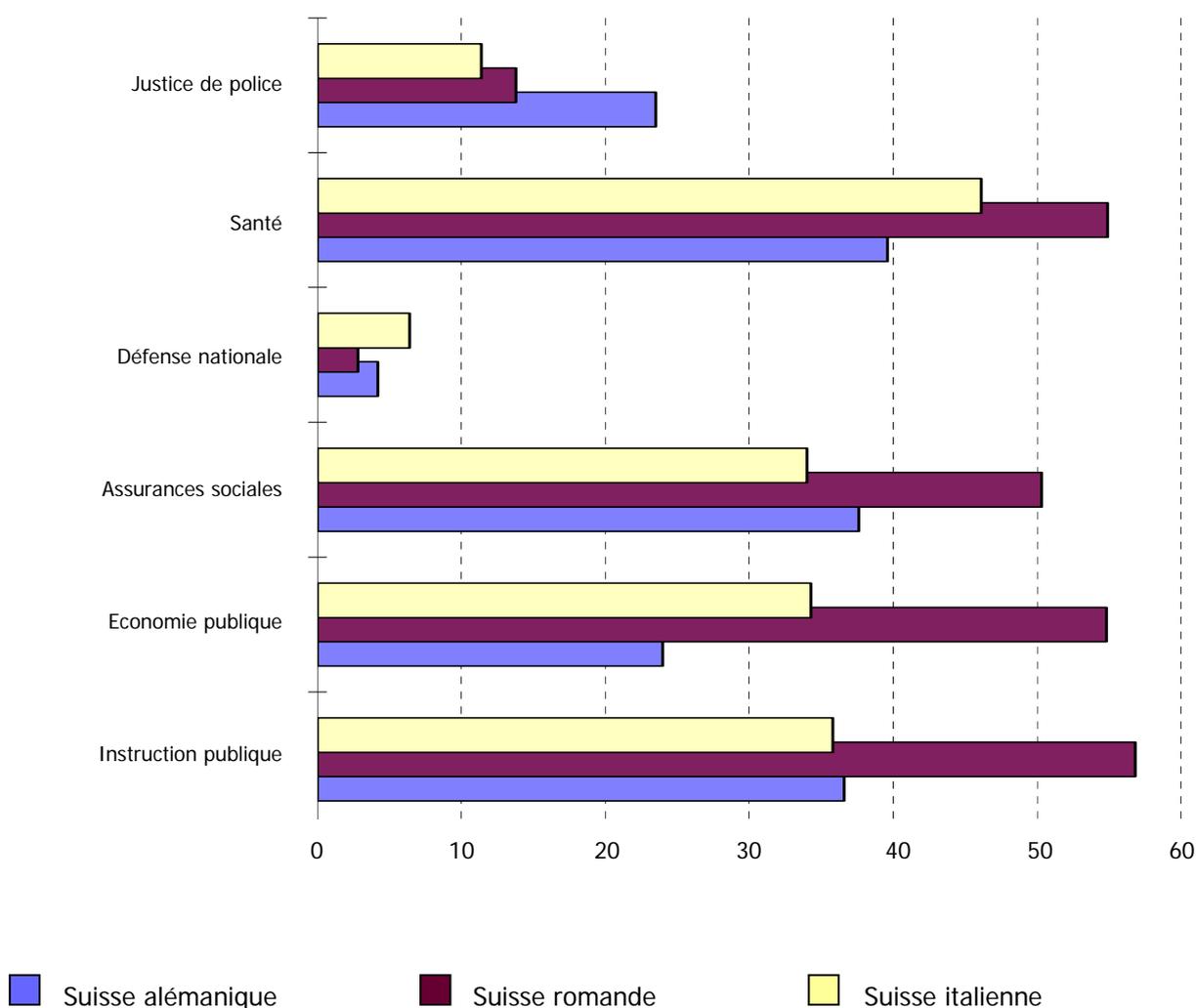
²⁰ Question 52 k.

²¹ Ne figurent dans le tableau que les raisons sur lesquelles des divergences apparaissent : questions 35 a, e, g, j et k.

taires à penser que les dépenses consacrées à ces domaines sont suffisantes ou excessives (graphique 3.3).

Graphique 3.3

Proportion de répondants estimant que les pouvoirs publics ne dépensent pas assez par poste et par région (%)



3.3 Différences ou oppositions régionales ?

On oppose fréquemment spontanément la Suisse alémanique – majoritaire, dirigeante et dominante, riche, mais aussi siège historique de la patrie et de ses traditions – à la Suisse latine qui réunit des romands et des tessinois ayant en commun d'être minoritaires, moins influents et moins riches. Cette Suisse-là est souvent perçue

comme moins disciplinée et moins conformiste. Les différences de traditions et de référentiels culturels – germanité versus latinité – servent de principes explicatifs généraux.

L'analyse de la différenciation des opinions relatives à l'école en fonction des régions linguistiques amène à un autre constat.

Non, le tiers non-alémanique de la population ne s'exprime pas d'une seule voix ! Les Alpes constituent une frontière qui différencie plus souvent et plus nettement que la Sarine. Et il n'est pas rare non plus de voir les romands s'opposer au reste de la Suisse.

Par ailleurs, comme nous pouvions le supposer, il n'existe pas une convergence des points de vue régionaux qui attesterait d'une opinion commune helvétique sur l'école. La grande diversité des systèmes scolaires cantonaux et les multiples disparités régionales rendaient cette hypothèse hautement improbable; les données empiriques confirment qu'elle n'est pas pertinente. Les différences d'opinion qui s'expriment ici, ne mettent pas non plus en évidence avec une relative constance l'un ou l'autre clivage qui témoignerait de l'existence d'une ligne de fracture prédominante – culturelle, économique ou autre – et qui opposerait ainsi une région aux autres par l'affirmation d'une mentalité particulière. Reste alors à tester la thèse de l'existence de systèmes de représentations spécifiques à chaque région linguistique.

Si nous réunissons dans des tableaux synthétiques non pas les opinions majoritaires dans chaque contexte linguistique, mais celles sur lesquelles chaque région se distingue – nous entendons par là les opinions qui s'expriment d'une façon divergente par rapport aux autres régions soit par leur taux d'adhésion soit par leur orientation – nous pouvons faire ressortir certaines convergences entre celles-ci, dégager une relative cohérence qui nous informe sur la présence de traits spécifiques. Ces opinions caractéristiques esquissent trois images de l'école.

Suisse italienne :

Finalités, objectifs :

- l'école devrait stimuler le sens du devoir et le respect des traditions;

Processus, moyens :

- la sévérité des enseignants, le soutien des parents et la qualité de l'établissement ont une grande influence sur la réussite scolaire, alors que l'origine et le nombre d'élèves par classe n'en ont pas;
- les difficultés scolaires sont liées à l'augmentation des exigences de l'école et au relâchement de la discipline;
- les enseignants font de leur mieux, mais ils s'occupent trop d'instruction et pas assez d'éducation, il serait souhaitable de les payer en fonction de la qualité de leurs prestations;

- l'influence des élèves sur la définition des objectifs de l'école est trop forte, alors que l'économie, la religion et les autorités politiques ont en l'occurrence trop peu d'influence;

Questions d'actualité :

- l'informatisation fait peur;
- la surpopulation étrangère et la paresse des individus peuvent apparaître comme des causes importantes de chômage;
- les hommes d'affaires sont plus utiles que les intellectuels.

En Suisse italienne, les opinions qui se distinguent renvoient à une image d'une l'école devant remplir un rôle d'instance éducative. Sa fonction ne se limite pas à instruire les élèves. Elle doit leur transmettre des valeurs, leur inculquer des comportements et s'inscrire complémentirement dans la continuité des autres instances de socialisation. Elle est un élément d'une société qui devrait normalement fonctionner comme un système fermé et cohérent mais que viennent malheureusement perturber des changements et des facteurs exogènes (informatisation, surpopulation étrangère, ...). L'inquiétude face au présent, tangible au sein de l'opinion publique tessinoise, amène à chercher des réponses dans l'idéalisation d'un modèle traditionnel d'école.

Suisse romande :

Processus, moyens :

- le soutien des parents est un facteur essentiel de réussite scolaire, la qualité du matériel d'enseignement et l'intérêt de l'élève pour les programmes ont aussi une influence, mais moindre;
- il faudrait alléger les programmes tout en maintenant un temps de travail scolaire identique;
- les difficultés rencontrées par les élèves s'expliquent par les classes surchargées, par le trop grand nombre de réformes scolaires, par la démission des parents qui s'occupent moins de leurs enfants et par des manières peu satisfaisantes d'enseigner;
- les enseignants font de leur mieux;

Politique éducative :

- les dépenses consenties pour l'instruction publique, l'économie publique, les assurances sociales sont insuffisantes, elles sont en revanche trop élevées pour la défense nationale.

Dans la population romande, c'est à la dimension véritablement scolaire de l'école que l'on prête une plus grande attention que dans les autres contextes. L'école y est perçue prioritairement en tant qu'institution d'enseignement. Et c'est dans

son sens étatique qu'il faut comprendre la notion d'institution : l'école c'est l'instruction publique. C'est donc plutôt un rapport de citoyenneté que manifeste la population. Le citoyen délègue à l'école et au corps enseignant une fonction bien précise : instruire la jeunesse. C'est sur la qualité de l'enseignement et de ses conditions qu'il peut s'exprimer en référence à un ensemble de tâches assurées par l'Etat.

Suisse alémanique :

Finalités, objectifs :

- l'école devrait développer la personnalité des élèves;
- il est clair que le fonctionnement normal de notre société implique que tout le monde ne puisse pas réussir à l'école;

Processus, moyens :

- la qualité du matériel d'enseignement a une petite influence sur la réussite scolaire des élèves;
- le relâchement de la discipline, le fait que les parents s'occupent moins de leurs enfants et l'augmentation des exigences de l'école expliquent les difficultés rencontrées par les élèves;
- les enseignants sont très qualifiés, on ne peut pas leur imputer l'échec des élèves, on devrait les payer en fonction de la qualité de leur travail;
- l'influence des milieux culturels sur la définition des objectifs de l'école est trop faible;

Effets :

- actuellement, les élèves rencontrent plus de difficultés durant la scolarité obligatoire qu'auparavant;
- il est normal qu'on rémunère mieux les personnes les plus instruites;
- les mauvaises formations ne peuvent être considérées comme des causes importantes pour expliquer le chômage en Suisse;

Politique éducative :

- on ne devrait pas attribuer plus de moyens financiers à la recherche scientifique, ni à la scolarité obligatoire, ni aux activités culturelles et de loisirs pour les jeunes;
- on dépense suffisamment pour la santé, en revanche les pouvoirs publics ne mettent pas assez de moyens à disposition de la justice et de la police;

Questions d'actualité :

- l'injustice sociale et le manque de volonté politique ne peuvent être considérées comme des causes importantes pour expliquer le chômage en Suisse.

Ni élément d'un système fermé, ni institution spécialisée, l'image de l'école qui émerge des opinions distinctives de la population alémanique fait penser à un lieu

ouvert sur son environnement et devant s'y adapter par ses propres forces²² : sans moyens supplémentaires, face à des exigences changeantes, elle constitue un espace d'épanouissement dont le personnel qualifié s'attache prioritairement à permettre à l'élève de se développer sur le plan personnel.

Diversité et disparités régionales

Trois régions linguistiques, trois tendances qui se dégagent des opinions distinctives et qui brossent à grands traits trois conceptions de l'école et de ses rapports avec la société : instance éducative pour les tessinois, institution d'enseignement pour les romands, espace d'épanouissement pour les alémaniques. Evidemment, il s'agit là d'une schématisation construite. Malgré tout, ces différences ont un certain sens par rapport aux disparités de situation des trois régions linguistiques.

La Suisse italienne est minorisée à tous points de vue au sein de la Confédération : la région se confond avec le canton du Tessin, elle est donc isolée sur les plans géographique, linguistique et culturel, elle est faiblement urbanisée, elle est fortement dépendante économiquement, son système d'enseignement est le seul en Suisse à être organisé sur le principe d'une institution unique couvrant les neuf degrés de la scolarité obligatoire, et sur le plan démographique elle compte un faible taux d'enfants et de jeunes au sein de sa population résidente²³. La faible urbanisation, la dépendance économique, le vieillissement de la population constituent chacun des facteurs connus pour expliquer des attitudes conservatrices ou traditionalistes. Leur combinaison entre eux et avec d'autres traits minoritaires tendent à renforcer ce type d'attitudes. Et c'est bien ce que laisse aussi transparaître les positions distinctives sur l'école adoptées par une partie de l'opinion publique de Suisse italienne.

Pour la Suisse romande, la situation est différente, son statut étant plutôt celui d'une minorité relative. D'abord parce que d'un strict point de vue quantitatif, sa présence est plus nombreuse que celle de Suisse italienne au sein de la population suisse. En outre, c'est une région qui couvre plusieurs cantons, ce qui lui donne, sur le plan politique fédéral notamment, un poids et une influence plus importants. Et puis, la variété géographique de la Suisse romande a permis le développement d'activités économiques diversifiées qui assurent une certaine autonomie à l'économie romande. Il est clair qu'il faut rester conscient que la Suisse romande ne constitue pas une région véritablement unifiée; des disparités non négligeables existent et des rivalités se manifestent entre cantons et communes, notamment sur les plans économique et politique. Dans le domaine de l'enseignement, les systèmes des cantons romands ne sont pas uniformisés. Si de gros efforts d'harmonisation ont été entrepris et se poursuivent, les différences sur le plan des filières et de l'organisation générale de l'enseignement sem-

²² C'est ce qu'on appelle un système homéostatique.

²³ Selon les données du dernier recensement (1990) l'âge moyen de la population au Tessin se situait à 40.0 ans, alors que sur le plan national il était inférieur à 38 ans (37.8 ans). La proportion d'enfants et de jeunes de moins de 20 ans était de 21.0%, alors que le taux national était de 23.0% (Source : Office fédéral de la statistique, *Annuaire statistique de la Suisse 1996*, Zurich, Verlag Neue Zürcher Zeitung, 1995).

blent plus profondes entre les cantons de la région romande qu'entre les cantons de Suisse alémanique. Peut-être est-ce là que réside l'explication de l'affirmation d'une perception essentiellement fonctionnelle de l'école dans l'opinion publique romande.

Si la diversité est source de richesses, elle peut aussi devenir enjeu de conflits. La prédominance cantonale sur la scolarité obligatoire limite sans doute une telle dérive à ce niveau. Mais des changements importants concernant d'autres filières sont en cours de réalisation (nouvelle maturité, maturité professionnelle, hautes écoles spécialisées, etc.). Ils impliquent en principe de déboucher sur un consensus national. Si nos résultats sont fiables, alors il n'est pas à exclure que ces enjeux servent de détonateur à des affrontements sur l'enseignement et la formation entre les trois régions linguistiques.

4. Témoins de leur temps

La population qui a été interrogée avait entre 15 et 64 ans au moment de la réalisation de l'enquête (c'est-à-dire à l'été 1994). Ce choix d'échantillonnage a été motivé par le désir de toucher les interlocuteurs les plus intéressés et les plus concernés par l'école, l'enseignement, la formation : jeunes faisant encore des études ou les ayant terminées récemment, personnes actives, parents ou grands-parents d'élèves, etc.

Nous avons choisi de recourir à une analyse par classes d'âges et donc de regrouper les répondants en cinq catégories décanales. L'approche en termes de générations inspire le fondement théorique de cette option.

4.1 Générations

Le concept de génération est utilisé depuis l'antiquité dans un sens biologique et généalogique. Il désigne le groupe des descendants d'un même géniteur. Son adaptation et son utilisation par les sciences sociales doivent beaucoup à quelques précurseurs, notamment Auguste Comte, John Stuart Mill, Antoine Cournot et Wilhelm Dilthey. Par leurs réflexions, ils sont à l'origine de son acception socio-historique qui définit une génération comme un groupe de personnes, ayant approximativement le même âge, qui évoluent parallèlement et qui ont en commun l'expérience des mêmes influences contextuelles et historiques. L'un des objets de réflexions et de débats sur la notion a été de déterminer comment différencier deux générations successives. Une solution consistait à fixer un nombre d'années moyen rythmant le passage d'une génération à l'autre.

Cette question a reçu des réponses variées, mais qui ont en commun de vouloir établir assez précisément cette périodicité (trente ans pour certains, vingt ou quinze années pour d'autres). Une proposition intéressante a été formulée par Karl Mannheim qui a suggéré d'associer la différenciation des générations à la dynamique de la société et de considérer chaque mouvement social, chaque événement de portée historique comme fondateur d'une génération. Cette dernière se définit alors avant tout en termes culturels et politiques (la génération de la première guerre mondiale, la génération 68, etc.). Ainsi, le problème de la périodicité des générations serait-il levé, puisque celle-ci ne serait pas délimitée rigidement, mais découlerait d'une événementialité sociale. La difficulté réside alors dans l'identification des mouvements et des événements dont la portée historique est susceptible de constituer le fondement d'une nouvelle génération. C'est pourquoi, nous avons opté pour des regroupements sur la base d'une périodicité fixe de dix ans. Et nous avons cherché à les caractériser en décrivant les conditions et

le climat socio-historiques dans lesquels ces individus sont nés et ont vécu leur enfance.

Des enfants de la crise mondiale à ceux de la contestation et de la récession¹

Les répondants les plus âgés avaient entre 55 et 64 ans lorsque nous les avons interrogés. Ce sont des enfants de la crise mondiale, car ils sont nés entre 1930 et 1939. Le contexte de leur naissance et de leur enfance, c'est celui des événements qui mènent au deuxième conflit mondial. La grave crise économique internationale a des répercussions négatives sur l'emploi et le chômage se développe fortement partout, y compris en Suisse. Des gouvernements totalitaires et dictatoriaux sont au pouvoir dans plusieurs pays européens (Italie, Allemagne, URSS), alors que d'autres sont confrontés à la montée de mouvements frontistes (France), voire à la guerre civile (Espagne). En Suisse, face à toutes ces tensions, la recherche d'un consensus national débouche sur la réaffirmation du principe de neutralité intégrale. Il a pour corollaire la signature de la convention de paix du travail par le patronat et les syndicats de la métallurgie. Cette cohorte vit son adolescence et sa jeunesse dans un contexte marqué par la guerre et ses conséquences immédiates. Ce traumatisme va profondément influencer les attitudes et comportements de ce groupe d'âge.

Les enfants de la deuxième guerre mondiale sont nés entre 1940 et 1949, c'est-à-dire durant le conflit, à la fin de celui-ci ou juste après. C'est un contexte historique qui débouche sur une partition de l'Europe en zones d'influence politico-économique (pays de l'Ouest sous influence des États-Unis et pays de l'Est sous influence de l'URSS). Le monde entre alors dans l'ère nucléaire (bombardements atomiques de Hiroshima et Nagasaki). C'est aussi à cette période que sont créées certaines organisations internationales importantes (ONU, UNESCO). En Suisse, diverses mesures de guerre sont prises et seront progressivement abandonnées durant la seconde moitié de la décennie, qui est aussi marquée par une mesure de politique sociale majeure, l'introduction des assurances sociales (AVS, AI), qui avait été au cœur des revendications ouvrières d'avant-guerre. Cette cohorte va accompagner, de l'enfance à l'âge adulte, les « trente glorieuses », c'est-à-dire l'exceptionnelle période de 30 ans de croissance économique continue des pays occidentaux. Bien que née en période de guerre, cette classe d'âge va surtout être influencée par son expérience vécue durant la jeunesse d'émergence de la société de consommation.

Les enfants de la guerre froide sont nés entre 1950 et 1959. Ces années sont principalement caractérisées par le redémarrage économique lié à la reconstruction et à la relance de l'appareil productif de l'après-guerre (industrialisation

¹ Principales références historiques utilisées :

- Mesmer B., Favez J.-C., Broggin R. (éd.), *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, 1983.
- Duvanel L., Levy R., *Politique en rase-motte. Mouvements et contestation suisses*, Lausanne, Réalités sociales, 1984.

rapide, augmentation du pouvoir d'achat, quasi disparition du chômage). Certains problèmes se sont éloignés, mais une nouvelle menace – celle du conflit total et généralisé entre pays capitalistes et pays communistes – imprègne les mentalités. L'opposition est-ouest s'exprime surtout par la guerre froide et par les conflits armés ayant pour cadre l'Afrique et l'Asie. Cette génération bénéficie de la croissance économique durant son enfance et sa jeunesse. Elle découvre aussi le monde par l'entremise d'un nouveau média, la télévision, qui va se diffuser très rapidement dans les foyers. Dans les années '70 elle est aussi confrontée aux premiers signes de grippages de la croissance, précisément lorsque qu'elle atteint l'âge adulte.

L'émancipation à l'égard du pouvoir colonial de nombreux pays d'Afrique et d'Asie, la conquête de l'espace, l'explosion de la consommation et la diffusion généralisée de certains biens associés à un nouveau confort de vie (automobiles, réfrigérateurs, radios à transistor, électrophones, appareils de télévision, blue jeans, etc.), l'affirmation de la jeunesse en tant que catégorie sociale, font des années 1960-1969 une décennie très marquée par une logique de modernisation généralisée. Les répondants âgés de 25 à 34 ans apparaissent donc comme des enfants de la prospérité et du changement. Ils vivent cependant leur jeunesse en pleine période d'une crise à la fois économique, culturelle et sociale.

Les benjamins de l'échantillon (15-24 ans) quant à eux, sont les enfants de la contestation et de la récession. La contestation apparue en milieu universitaire à la fin de la décennie précédente se poursuit, s'étend à d'autres catégories de population, se diversifie pour aboutir à une remise en cause généralisée². La découverte des « limites de la croissance » et des problèmes écologiques se conjugue à la récession qui touche l'économie mondiale dès le début des années septante. En Suisse, les deux événements politiques les plus marquants historiquement sont l'introduction du suffrage féminin sur le plan fédéral et la création du canton du Jura. Cette cohorte est la plus exposée de l'échantillon à une dégradation importante de ses propres conditions de vie lors de son passage à la vie adulte. En outre, ces jeunes sont confrontés à des conditions de vie péjorées par rapport à celles qu'ont connues leurs parents.

Catégories d'âges, signes des temps

Les cinq catégories d'âge que nous avons constituées sur une base décanale renvoient donc à des climats sociaux, politiques et économiques spécifiques.

Par leurs opinions ces cinq cohortes rendent compte de l'évolution de la société, du passage progressif du monde industriel et productiviste au monde postin-

² Gros D., *Dissidents du quotidien. La scène alternative genevoise 1968-1987*, Lausanne, Ed. d'En Bas, 1987; Gros D., Le devenir des mouvements sociaux de l'après 68 et de leurs acteurs in : Voutat B. (éd.), *Penser le politique. Regards sur la Suisse*, Lausanne, Institut de Science Politique, 1993, pp. 197-206.

dustriel et consommatoire. « *La crise de l'idée de société* » dont parle François Dubet³ nous aide à préciser certaines dimensions de ce phénomène.

Pendant longtemps la société a été perçue comme un ensemble, un *ordre* régit par des règles de fonctionnement et d'organisation. Les individus pouvaient être caractérisés assez mécaniquement par une position dans cet espace social. Ce déterminisme était suffisamment prégnant pour amener les individus à intérioriser cet ordre social et à se conformer à ses règles dans leurs comportements et leurs opinions. Le rationalisme et la société industrielle avaient remplacé les garants métasociaux du passé par des modèles macrosociaux fonctionnels de la modernité. L'ordre du monde ne relevait plus d'un principe divin, mais d'un projet socio-économique. La classe sociale était la notion centrale qui permettait de caractériser les individus et d'expliquer leurs opinions et comportements. C'était aussi leur propre référence : les ouvriers se réclamaient du monde ouvrier, de ses valeurs et de ses traditions.

Le monde et la société dans lesquels nous vivons ne sont plus de type industriel; par à-coups et par ruptures nous sommes entrés dans une société – « postindustrielle » – différente⁴. Cette société ne se présente plus comme un ensemble fonctionnel, elle ne paraît plus avoir un principe sur lequel elle s'organise et qui intègre avec systématique les individus. Il nous est difficile de percevoir une logique qui donne cohérence et cohésion au système et à ses acteurs. La complexité du monde contemporain rend non seulement son intelligibilité problématique, mais nous empêche de nous y insérer par l'acquisition d'une identité forte. Orphelins de référentiels explicatifs, nous nous retrouvons de plus en plus contraints de considérer chaque situation à laquelle nous sommes confrontés, chaque expérience que nous vivons comme des cas isolés.

Les cinq cohortes d'âge qui nous intéressent ont été socialisées différemment non pas uniquement parce qu'elles sont nées à des moments différents de l'histoire du XX^e siècle et qu'elles ont donc vécu des événementialités distinctes. Elles diffèrent aussi par l'intensité de la prégnance du monde industriel et de ses représentations sur leur socialisation. Ainsi pouvons-nous avancer l'idée que, dans les différences d'opinions constatables de groupe d'âge en groupe d'âge, c'est la prise de distance progressive d'avec la société industrielle et ses façons de construire la réalité qui se laisse lire en filigrane, c'est-à-dire l'agonie d'un monde et de ses représentations.

De l'influence du contexte sur la socialisation

Le contexte influence inévitablement les valeurs, les attitudes et les comportements des individus, qui à leur tour interagissent avec leur environnement. Les conditions de vie des familles et les modes de socialisation des enfants ont nécessairement été différents dans chacune des périodes considérées, même si, évidemment, les

³ Dubet F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

⁴ Bell D., La dynamique des sociétés, *Sciences Humaines*, 56, 1996, pp. 32-35; Reich R., *L'économie mondialisée*, Paris, Dunod, 1993; Touraine A., *La société post-industrielle*, Paris, Denoël, 1969.

dates qui délimitent chaque génération ont été fixées sur la base de regroupements par décades et non en référence à un événement fondateur. Et ces différences ont dû avoir des effets différentiels sur les enfants eux-mêmes. A cela s'ajoutent par ailleurs les différences de trajectoires de vie. La quantité et la diversité des expériences vécues par les individus étant notamment fortement associée à leur âge.

Un bon moyen d'illustrer ce fait nous est fourni par le niveau de formation des personnes interrogées. Nous disposons comme indicateur de la dernière école ou institution de formation initiale fréquentée et terminée par les répondants (tableau 4.1).

Tableau 4.1 :

Catégories décanales et niveaux de formation dans l'échantillon

	1970 – 1979	1960 – 1969	1950 – 1959	1940 – 1949	1930 – 1939
scolarité obligatoire	36.7%	10.1%	12.0%	11.3%	21.7%
secondaire II professionnel	43.1%	57.5%	48.4%	57.8%	45.4%
secondaire II général	10.6%	8.1%	5.5%	5.5%	6.8%
tertiaire professionnel	6.4%	14.5%	18.8%	11.3%	13.5%
haute école	3.2%	9.8%	15.3%	14.1%	12.6%

Une lecture un peu distraite pourrait laisser supposer que les jeunes générations ont un niveau de formation moins élevé que les générations plus âgées. Mais c'est oublier que l'indicateur repose sur la dernière formation terminée et donc que, pour une bonne partie des répondants des deux catégories les plus jeunes, leur cursus initial n'étant pas encore achevé⁵, ils sont classés dans le niveau précédent.

Cette précision apportée, la lecture du tableau montre clairement que la génération ayant bénéficié durant son enfance, son adolescence et sa jeunesse (du début des années cinquante à la fin des années soixante) du climat globalement le plus favorable (notamment grâce à la croissance économique facilitant l'amélioration des conditions de travail et de vie, à l'éloignement des conflits armés, aux mesures de démocratisation des études, à la libéralisation des mœurs, etc.) est celle aussi dont la proportion de membres ayant atteint les plus hauts niveaux de formation est la plus élevée : les 35 – 44 ans comptent plus d'un répondant sur trois titulaire d'un diplôme de formation professionnelle supérieure (études sociales, écoles de soins infirmiers, école technique supérieure, etc.) ou d'un grade universitaire. A l'exception des 15 – 24 ans, les autres générations, dont l'enfance ou l'adolescence ont eu pour cadre des contextes moins

⁵ Plus de la moitié des 15-24 ans et encore un dixième des 25-34 ans étaient toujours en formation initiale lors de l'enquête.

favorables, comptent de manière assez homogène un répondant sur quatre ayant achevé une formation de degré tertiaire⁶.

Cette particularité des 35 – 44 ans a pour conséquence que c'est au sein de cette génération que l'on enregistre la plus forte proportion de cadres moyens d'une part (9.4% des actifs) et de membres des couches dirigeantes⁷ d'autre part (13.7% des actifs). Ils disposent ainsi de rémunérations les classant parmi les catégories supérieures de revenu.

4.2 Groupes d'âges et transformation des mentalités

Chacune des cinq classes d'âges se distingue des autres par la plus ou moins grande prégnance de l'influence de la société industrielle et de ses valeurs sur sa socialisation. Cela transparait particulièrement bien dans les degrés d'adhésion des répondants des cinq regroupements aux qualités qu'ils préféreraient que l'école développe chez les enfants et les jeunes.

De la mentalité productiviste à la mentalité consummatrice

Dans son livre *La foule solitaire*, David Riesman s'est efforcé de lier l'évolution de la société à celle du modèle de caractère des individus, reprenant ainsi à son compte des idées formulées notamment par Erik H. Erikson ou par Erich Fromm selon lesquelles toute société s'efforce d'inculquer ou de stimuler chez ses membres des comportements optimaux par rapport à ses conditions naturelles, historiques et économiques d'existence : « Afin d'assurer le bon fonctionnement d'une société donnée, ses membres doivent acquérir un type de caractère qui leur fasse vouloir agir exactement comme ils doivent agir en tant que membres de cette société ou d'une de ses classes. Il faut qu'ils désirent faire ce que, objectivement, il est nécessaire qu'ils fassent. La pression extérieure se trouve alors remplacée par la contrainte intérieure, et par cette énergie particulière qui est canalisée dans les traits du caractère »⁸. C'est dans cette optique que David Riesman théorise trois caractères-types associés à trois formes de développement social : la personnalité traditionaliste correspond à des sociétés à fort potentiel de croissance guidées par le respect des traditions, la personnalité indéterminée qui correspond à des sociétés à croissance transitoire, productivistes, guidées par des idéaux intériorisés et enfin la personnalité extro-déterminée des sociétés d'abondance, de consommation, obéissant essentiellement aux interactions avec autrui. La cohabitation de caractères différents au sein d'une même société n'est pas exclue

⁶ Selon l'Office fédéral de la statistique, 25% des 35-44 ans sont titulaires d'un diplôme de degré tertiaire, dans les autres cohortes ce taux se situe entre 17 et 23% (source : enquête sur la population active 1996).

⁷ Cadres supérieurs et professions libérales.

⁸ Fromm E., Individual and social origins of neurosis, *American Sociological Review*, IX, 1944, p. 380 cité dans Riesman D., *La foule solitaire*, Paris, Arthaud, 1964, pp. 25.

puisque coexistent en son sein des secteurs économiques diversement développés, des milieux exposés à des conditions sociales différentes, des générations soumises à des conditions de socialisation non similaires. Nos résultats permettent de le constater par l'entremise des variables d'âge et d'appartenance socioprofessionnelle.

Dans le cadre de cette étude, cinq propositions alternatives ont été faites aux personnes interrogées⁹; pour chacune d'elles les répondants devaient opérer un choix, dire leur priorité entre une qualité d'ouverture rendant compte d'une orientation extravertie plutôt moderniste, et une qualité de repli illustrant une perception introvertie plutôt traditionnelle, conservatrice.

Les taux d'adhésion aux qualités d'ouverture proposées fléchissent avec l'âge des répondants : plus les répondants appartiennent à des catégories d'âges élevées, plus les proportions de ceux qui privilégient les qualités d'ouverture sont faibles. Inversement, les cohortes les plus jeunes s'affirment les plus récalcitrantes à l'égard des qualités de repli qui renvoient à une mentalité plutôt conservatrice et productiviste (tableau 4.2).

Les écarts de taux entre les groupes d'âges les plus et les moins favorables aux propositions se situent entre 15 et 20%. Pour trois cas sur cinq, les classes qui se différencient le plus sont celles des deux extrémités de l'échelle des âges et dans les deux autres cas, c'est la cohorte des 35 – 44 ans qui s'oppose à celle des 55 – 64 ans, sans que ces exceptions contredisent vraiment la relation générale de linéarité.

Le sens critique, opposé au sens du devoir, n'est choisi majoritairement qu'au sein de deux catégories d'âge, les 35 – 44 ans (assez nettement par 55.8% des répondants de cette catégorie) et les 25 – 34 ans (un peu plus justement avec 51.3% d'avis favorables dans cette tranche d'âges). Or, ces deux groupements sont précisément ceux qui ont vécu plus ou moins durablement et intensivement leur socialisation durant une période de contestation sociale, puisque leurs membres sont nés entre 1950 et 1969 et qu'ils ont donc baigné durant leur enfance ou leur jeunesse dans le climat des remises en cause politiques et culturelles qui ont marqué la fin des années soixante et toute la décennie suivante. Période durant laquelle les principes de « non-directivité », d'« anti-autoritarisme », de « liberté » furent fortement valorisés et répandus, notamment dans les réflexions et les relations éducatives.

⁹ Question 11 « S'il fallait choisir, vous préféreriez que l'école développe *plutôt* chez les enfants et les jeunes... a) le respect de l'autorité ou le respect d'autrui ? b) le sens du devoir ou le sens critique ? d) la personnalité ou le goût de l'effort personnel ? e) la curiosité de découvrir par soi-même ou la préparation à l'exercice d'un métier ? f) le respect des traditions et des mœurs du pays ou l'ouverture aux autres cultures ? ». La cohérence des libellés est d'ailleurs très satisfaisante puisque les coefficients de corrélation sont tous significatifs et, qu'en outre, ils sont systématiquement positifs entre les qualités appartenant à la même catégorie (ouverture ou repli) et négatifs entre libellés de catégories différentes.

Tableau 4.2 :

Groupes d'âges, qualités d'ouverture et qualités de repli (en %)

Qualités de <i>repli</i> et d'ouverture	15 – 24 ans	25 – 34 ans	35 – 44 ans	45 – 54 ans	55 – 64 ans
<i>respect de l'autorité</i>	9.0	13.9	14.6	14.5	27.3
respect d'autrui	91.0	86.1	85.4	85.5	72.7
<i>respect traditions et mœurs du pays</i>	15.0	19.2	23.2	28.5	33.7
ouverture aux autres cultures	85.0	80.8	76.8	71.5	66.3
<i>goût de l'effort personnel</i>	19.9	21.6	21.5	24.3	33.0
personnalité	80.1	78.4	78.5	75.7	67.0
<i>préparation à l'exercice d'un métier</i>	30.1	32.6	26.6	26.9	40.2
curiosité de découvrir par soi-même	69.9	67.4	73.4	63.1	59.8
<i>sens du devoir</i>	53.7	48.7	44.2	55.7	65.4
sens critique	46.3	51.3	55.8	44.3	34.6

Les valeurs de repli caractéristiques de la mentalité productiviste de la société industrielle paraissent reculer sous l'influence conjuguée de plusieurs phénomènes.

Tout d'abord, ces valeurs sont défendues par la génération la plus âgée, celle qui a été socialisée par des parents et des adultes ayant été concernés par une guerre mondiale et qui a vécu sa propre socialisation durant une période profondément marquée par un autre conflit mondial. Cette génération a baigné dans un environnement encore très cloisonné – la famille et la patrie comme référentiels – et dans un climat très marqué par les valeurs de la société industrielle¹⁰. Or, cette génération est en train de perdre progressivement sa position et son influence sociales, de par le vieillissement de ses membres et sa conséquence qu'est la sortie de la vie active, mais aussi de par le fait que ses valeurs paraissent de plus en plus décalées par rapport au contexte de la société postindustrielle.

Cette perte d'emprise des 55 – 64 ans se traduit parfois en termes défensifs. Par exemple en manifestant une plus forte réticence à donner plus de moyens financiers pour les activités de temps libre et de loisirs pour les jeunes (un tiers des répondants de cette génération contre en moyenne un cinquième de ceux des autres catégories d'âges¹¹).

¹⁰ Une illustration, seuls les 55-64 ans adhèrent à une conception sélective de la scolarité : ils sont majoritaires à considérer qu'avant toute chose l'école obligatoire doit sélectionner les élèves selon leurs performances scolaires.

¹¹ Question 14c.

Les générations nées après la guerre ont grandi avec ou dans la société postindustrielle. Globalement elles en maîtrisent de mieux en mieux les codes et les valeurs. C'est ce que nous allons attester maintenant.

Des opinions différenciées sur l'enseignement et sur l'école

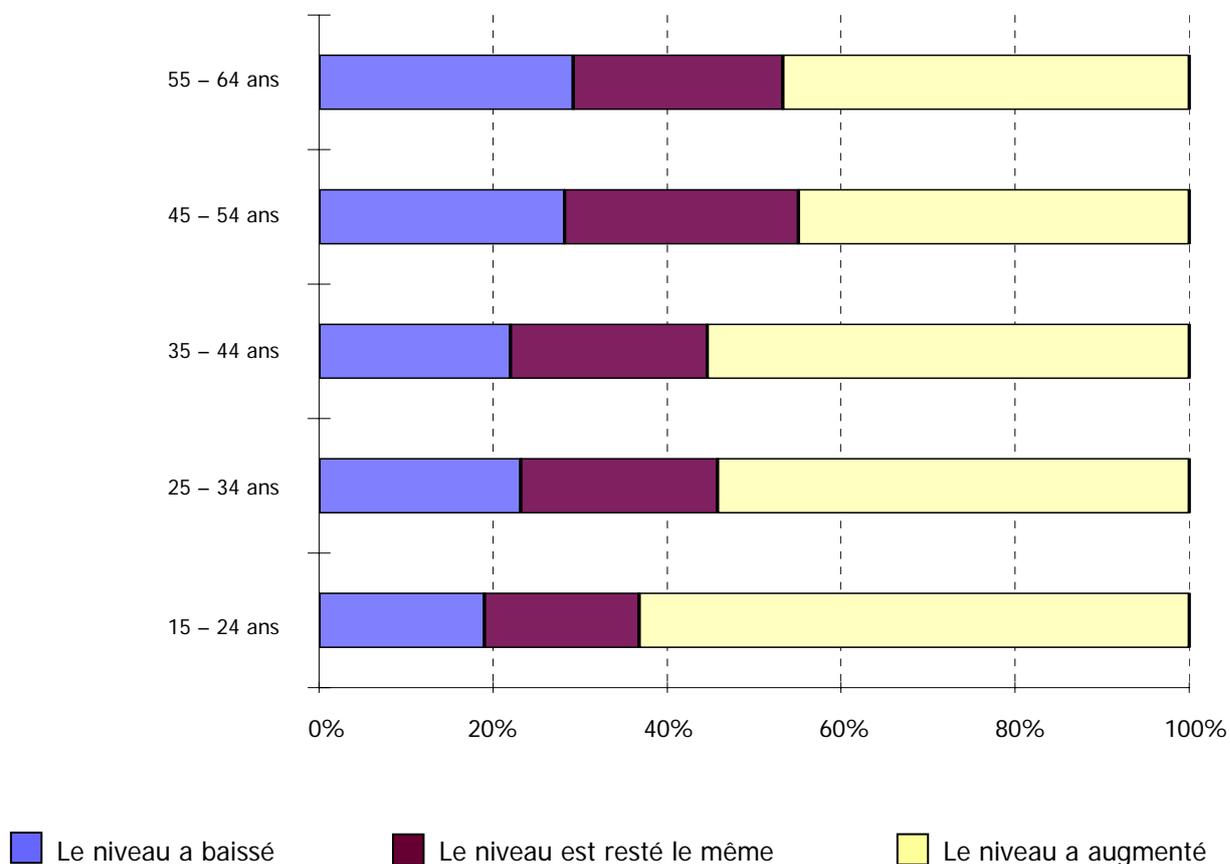
L'appartenance à une classe d'âge spécifique aussi une distance temporelle plus ou moins longue par rapport aux expériences vécues de l'école et de la formation. Elle peut aussi rendre compte de degrés de proximité, de connivence, d'implication différents par rapport au système d'enseignement et de formation. Ce n'est pas la même chose que d'être en cours de formation et donc d'être usager direct du système d'enseignement (cela concerne dans notre échantillon 55.3% des 15 – 24 ans et encore 10.7% des 25 – 34 ans), d'être parent d'élève en cours de formation obligatoire (c'est le cas pour 45.9% des répondants de 25 – 34 ans, 78.7% des 35 – 44 ans et de 39.8% des 45 à 54 ans) ou encore de ne pas avoir de contacts fréquents avec des enfants ou des jeunes (un répondant sur trois est dans cette situation chez les 35 – 44 ans et chez les 55 – 64 ans). Et ces différentes positions ont une incidence sur la perception et les opinions que l'on a de l'école.

Par exemple, les clivages d'opinions entre générations sont particulièrement sensibles quant à l'évaluation de l'évolution du niveau atteint par les élèves de fin de scolarité obligatoire (graphique 4.1).

Le graphique montre l'existence de paliers. Entre 15 et 24 ans, près de deux répondants sur trois considèrent que le niveau des élèves en fin de scolarité s'est amélioré alors que seulement un répondant sur cinq estime qu'il a baissé. Dans les deux tranches d'âges suivantes, soit entre 25 et 44 ans, le taux de répondants croyant à une amélioration du niveau des élèves est encore juste majoritaire, alors que du côté de ceux qui observent une détérioration il passe à environ un sur quatre. Enfin, dans les deux catégories les plus âgées, les opinions relatives à une augmentation du niveau convainquent un répondant sur quatre, alors qu'un sur trois est de l'avis opposé.

Graphique 4.1

Opinions sur le niveau des élèves selon les classes d'âges



Entre tous les regroupements, la variation des taux de répondants considérant que le niveau est resté le même s'inscrit dans une fourchette inférieure à 10%, c'est donc bien l'opposition entre les adeptes de l'élévation ou de l'abaissement du niveau de connaissances qui varie. Les trois paliers renvoient peut-être à la justification de différents degrés d'insertion et de reconnaissance sociales liés à l'âge. Le premier palier correspond à des individus jeunes, majoritairement encore en formation, qui n'ont pas connu la période de référence et qui comparent donc le niveau atteint par leur génération à ce qu'ils supposent être celui des jeunes d'alors. Le deuxième palier rassemble des répondants qui sont dans la phase initiale de leur vie professionnelle et familiale. La période de référence correspond à leur enfance ou à leur jeunesse. Enfin, le dernier palier réunit les répondants installés socialement, qui avaient déjà terminé leur formation et entamé leur carrière professionnelle à la période de référence. C'est chez eux que l'accumulation des capitaux les plus divers (financiers, culturels, professionnels, familiaux, de sociabilité) est la plus élevée et dont ils tirent des avantages auxquels les autres répondants n'ont pas accès. La mise en doute du niveau des nouveaux arrivants, permet de justifier les privilèges sociaux, puisqu'elle suppose toujours, ne serait-ce

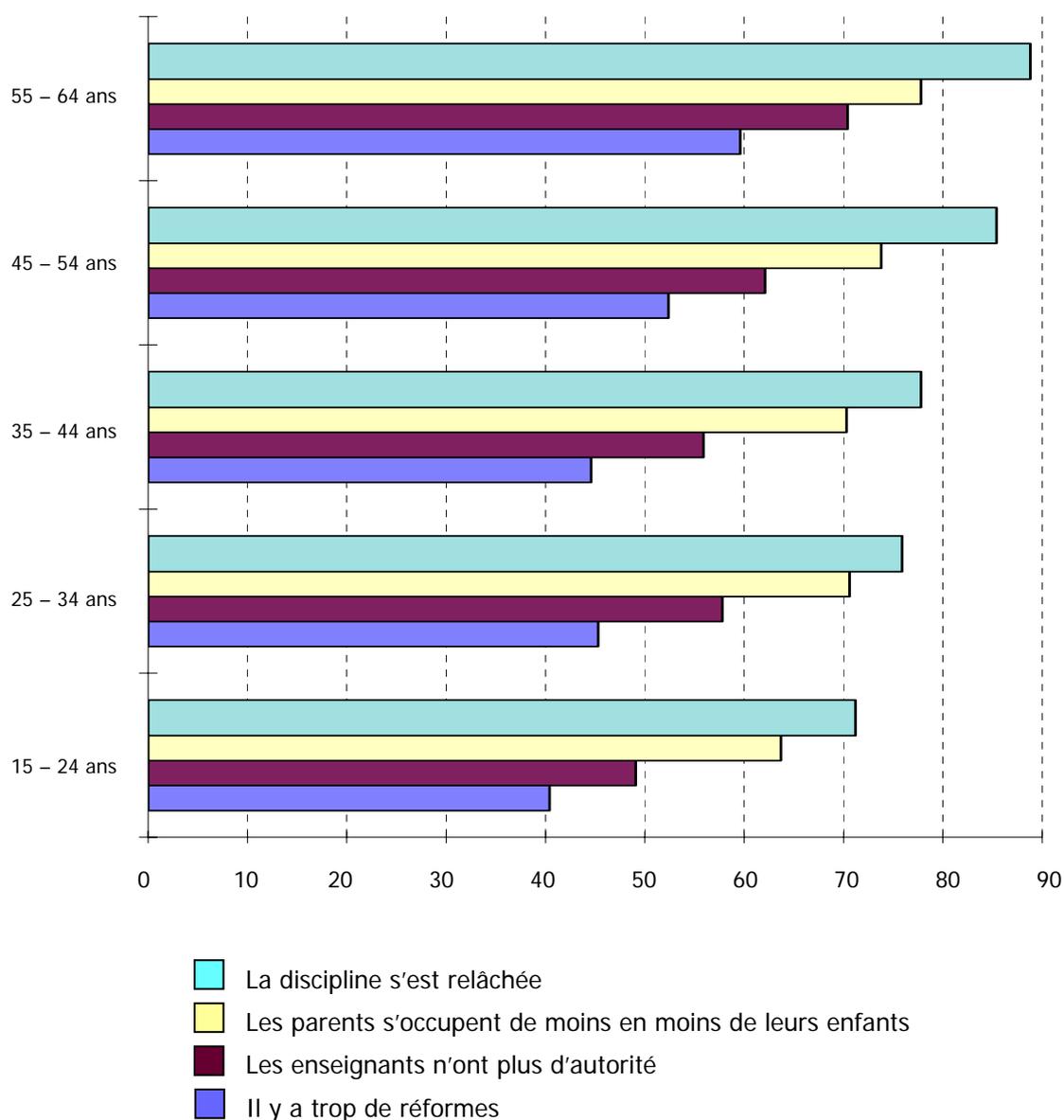
qu'implicitement, la comparaison. Cela peut expliquer les opinions de ces répondants âgés de 45 ans et plus.

Autre indicateur de la perception des changements, l'accroissement des difficultés scolaires rencontrées par les élèves par comparaison à vingt ans auparavant.

Le constat lui-même ne discrimine guère les classes d'âges : entre deux tiers des 15 – 24 ans et quatre cinquièmes des 55 – 64 ans confirment une telle évolution.

Graphique 4.2

Groupes d'âges et explications des difficultés scolaires des élèves (% de répondants d'accord)



Par contre, les causalités invoquées dénotent des perceptions différentes. Parmi les dix causes susceptibles d'expliquer les difficultés que les élèves ont à l'école, il y en a quatre sur lesquelles les avis des générations diffèrent significativement : le relâchement de la discipline, l'excès de réformes, la "démission" des parents et la perte d'autorité des enseignants (graphique 4.2). Trois concernent donc des problèmes d'autorité vis-à-vis des élèves et la quatrième renvoie à la perception et à la qualification des changements.

La tendance générale qui se dégage est à nouveau linéaire : plus l'on avance en âge, plus l'explication convainc. De cohorte en cohorte, les problèmes de déficit d'autorité ou d'excès de changements acquièrent une pertinence croissante comme explications des difficultés scolaires.

Prenons le thème connexe de la réussite scolaire. Le niveau de formation des parents d'une part et la qualité de l'école d'autre part sont considérés massivement et significativement comme des facteurs exerçant une grande influence sur la réussite d'un élève à l'école. L'importance accordée à ces facteurs se renforce à classe décennale (tableau 4.3).

Tableau 4.3 :

Les classes décennales et l'importance accordée au niveau de formation des parents de l'élève ou à la qualité de l'école fréquentée pour la réussite scolaire (en %)

<i>Grande importance du facteur...</i>	<i>15 – 24 ans</i>	<i>25 – 34 ans</i>	<i>35 – 44 ans</i>	<i>45 – 54 ans</i>	<i>55 – 64 ans</i>
niveau de formation des parents	45.8	50.6	52.6	59.0	62.3
qualité de l'école fréquentée	72.1	65.2	75.7	75.3	82.7

Le niveau de formation des parents comme facteur de réussite scolaire renvoie en fait au problème de l'impact des inégalités sociales face à l'école et des effets de l'institution scolaire sur celles-ci. Cela pose la question des « héritiers » et des atouts acquis dans le milieu familial (savoirs, attitudes et habitudes) qui favorisent scolairement les enfants issus des couches sociales aisées. Durant le demi-siècle couvert par la population de référence, c'est-à-dire entre 1930 et 1979, le désir et l'intention d'agir pour égaliser les chances de réussite scolaire entre élèves de milieux sociaux différents n'ont cessé de progresser tant dans les consciences que dans les décisions politiques ou les mesures pédagogiques. Au cours du temps, l'idée d'une influence du niveau d'instruction des parents sur la réussite scolaire des enfants s'est répandue, mais est devenue parallèlement socialement moins acceptable. Au niveau des opinions en tout cas, l'héritage des positions sociales a perdu, de génération en génération, un peu de sa

normalité¹². Parallèlement, l'image d'une relative standardisation de la qualité des écoles s'est imposée, qui explique sans doute les différences constatées entre les générations quant à l'importance accordée à ce facteur.

L'image d'enseignants faisant de leur mieux, elle aussi, convainc d'autant plus les répondants que l'on avance dans les âges. Nous pouvons y voir la progression d'une perception désacralisée, désenchantée de l'univers scolaire et de ses agents.

L'enseignant qui fait de son mieux dans l'intérêt des élèves, c'est l'instituteur dévoué, celui dont l'activité relève plus de la vocation que du travail. Il ne compte ni son temps, ni son énergie, car seul importe le résultat : intéresser les élèves et faire progresser leurs compétences, leurs connaissances et surtout leur soif de la découverte. Cette image est d'autant plus crédible que la distance socioculturelle entre la majorité des élèves et de leurs parents par rapport aux enseignants est grande. Plus l'accès non seulement à l'école obligatoire, mais surtout aux filières secondaires, voire tertiaires, est massifié, plus se banalise l'image d'un enseignant qui cesse d'être extraordinaire. Plus l'on remonte dans les classes d'âges, moins cette opinion a de prégnance : 83.0% de répondants d'accord chez les enfants de la crise mondiale, 75.3% dans la génération de la deuxième guerre mondiale, 76.7% chez les enfants de la guerre froide, 73.1% chez ceux de la prospérité et du changement et 66.7% chez les enfants de la contestation et de la récession.

Désimplification et tradition

Qu'un effet de génération soit constatable vis-à-vis de l'école ne doit pas surprendre outre mesure puisque le degré et l'intensité d'implication des individus par rapport au système scolaire tendent à diminuer avec l'âge. Soit parce que la personne a des enfants et que son implication va varier en fonction de la trajectoire de formation de sa progéniture¹³. Pour les personnes sans enfant, l'âge constitue un facteur d'éloignement et d'amoindrissement des occasions de contacts avec les institutions scolaires, surtout celles de la scolarité obligatoire¹⁴. Dans un cas comme dans l'autre, la conséquence principale du vieillissement qui concerne tous les membres d'une même génération, est d'être un facteur d'affaiblissement de la relation avec la réalité de la vie scolaire. Ce qui explique peut-être l'adhésion avec l'avancement en âge à des représentations un peu idéalisées de l'école.

¹² Convictions, mesures, décisions qui n'ont pas forcément abouti à des résultats de réduction notable des inégalités sociales devant l'école comme l'a montré l'analyse de la situation genevoise proposée par Hutmacher W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1993.

¹³ C'est le fameux rôle de « go-between » que jouent les enfants entre la famille et l'école évoqué par Perrenoud P., Le « go-between » : entre la famille et l'école, l'enfant messager et message in : Montandon C., Perrenoud P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, P. Lang, 1987. Nous supposons que ce rôle évolue au cours du cursus.

¹⁴ Il y a évidemment l'exception des personnes travaillant dans l'enseignement, qui sont nécessairement plus fortement impliquées quel que soit leur âge. Il y a aussi cette tranche de population qui dit être en contact fréquent avec des élèves, mais dont nous pouvons tout de même admettre qu'elle se sent moins fortement concernée que les parents.

Les opinions des différentes classes décanales peuvent aussi être lues comme une série chronologique. Elles constituent un panorama des avis sur l'école dont l'intelligibilité réside dans les références à la réalité scolaire vécue par les membres de chaque groupement. En d'autres termes, il y a une correspondance entre les opinions dominantes dans chaque catégorie d'âge et l'expérience scolaire contextualisée de chacune de ces cohortes.

Il existe donc une sorte de symétrie entre l'appartenance générationnelle d'une part et, d'autre part, le degré d'adhésion à une série d'opinions qui constituent un ensemble cohérent parce qu'elles se caractérisent pour la plupart par une connotation qui les inscrit dans une dialectique tradition/modernité.

Plus les répondants sont âgés :

Finalités, objectifs :

- plus ils préfèrent que l'école développe chez les enfants et les jeunes le respect des mœurs et des traditions du pays, le respect de l'autorité, le sens du devoir, la préparation à l'exercice d'un métier et le goût de l'effort personnel;
- plus ils sont d'accord qu'« avant toute chose la scolarité obligatoire a pour devoir de sélectionner les élèves selon leurs performances scolaires », que « pour que la société fonctionne normalement tout le monde ne peut pas réussir à l'école ».

Processus, moyens :

- plus ils expliquent les difficultés rencontrées de nos jours par les élèves à l'école par le relâchement de la discipline, les trop nombreuses réformes, la perte d'autorité des enseignants, ainsi que des parents qui s'occupent de moins en moins de leurs enfants;
- plus ils pensent que le niveau de formation des parents, la qualité de l'école fréquentée et l'intérêt pour les programmes suivis sont des facteurs qui ont une grande influence sur la réussite scolaire des élèves;
- plus ils estiment qu'il faudrait accroître le temps scolaire quotidien des élèves;
- plus ils trouvent que les enseignants font de leur mieux dans l'intérêt des élèves.

Effets :

- plus ils acquiescent aux affirmations « plus une personne est instruite, meilleure est sa santé » et « plus une personne est instruite, plus elle peut imposer ses opinions aux autres »;
- plus ils considèrent qu'« il est normal que les gens qui ont une bonne formation gagnent plus » et que « les hommes d'affaire sont plus utiles à la société que les intellectuels ».

Politique éducative :

- plus ils s'intéressent aux débats politiques concernant l'école et la formation;
- plus ils considèrent que les pouvoirs publics dépensent suffisamment pour l'instruction publique;
- plus ils sont défavorables à l'attribution de moyens financiers supplémentaires pour la formation permanente.

Ainsi, cette lecture des résultats en terme de classes d'âges montre que moins le degré et l'intensité d'implication des répondants vis-à-vis du système d'enseignement et de formation sont forts, plus leur adhésion à des opinions qui renvoient à une réalité et à des convictions scolaires datant d'une autre époque est marquée. Nous pouvons en déduire que pour construire leurs opinions sur l'école les individus, lorsqu'ils ne peuvent se nourrir dans des relations directes, puisent notamment dans leurs expériences scolaires personnelles passées ou dans la mémoire qu'ils ont de la réalité scolaire dans laquelle ils ont été impliqués ou à laquelle ils ont été confrontés par l'intermédiaire de leurs enfants.

5. Résultats, souvenirs et capitaux scolaires

Tout au long de leur parcours dans le système d'enseignement, les individus sont exposés à des évaluations de leurs connaissances, de leurs compétences et de leurs comportements qui influencent et même déterminent dans une large mesure non seulement les conditions formelles du déroulement de la formation (niveau, filière...) et de son contenu, mais aussi ses effets en termes de réussite scolaire, d'orientation de la formation puis d'insertion professionnelle... Par ailleurs, le déroulement de ce parcours imprègne l'image que se font les personnes et que les autres se font d'elles dans ce processus (élève fort ou faible, bon ou mauvais, etc.).

Trois variables sont prises ici en considération pour mesurer leur incidence sur les opinions relatives à l'école : l'évaluation faite par les répondants eux-mêmes de leurs résultats scolaires (à l'école primaire d'une part et en fin de scolarité obligatoire d'autre part), ainsi que leur niveau de formation attesté.

5.1 Les « bons » élèves et les autres

« La Suisse ne compte qu'entre trois et quatre pour-cent d'élèves faibles ! », voilà une affirmation qui pourrait faire la une des journaux si elle pouvait être vérifiée. Il s'agit en fait des taux de répondants ayant affirmé dans le cadre de cette étude que leurs résultats étaient plutôt faibles à l'école primaire (2.9%) ou en fin de scolarité obligatoire (4.1%)¹. Cela signifie d'abord que plus de neuf répondants sur dix considèrent que leurs performances scolaires étaient plutôt bonnes (55.6% à l'école primaire et 53.6% à la fin de la scolarité obligatoire) ou plutôt moyennes (respectivement 41.4% et 42.3%).

Cette évaluation personnelle repose non seulement sur les résultats scolaires, mais aussi sur l'intériorisation des normes scolaires d'évaluation et sur les effets sociaux qui découlent de ces résultats. Ainsi, plus les répondants ont atteint un niveau de formation valorisé, combinant la durée et une orientation générale plutôt que professionnelle des études, plus leur évaluation est bonne.

Les souvenirs laissés par le cursus scolaire sont affectés par les résultats obtenus, surtout lorsque ces derniers sont déterminants pour la suite de la formation et du devenir socioprofessionnel (tableau 5.1). Les mauvais souvenirs le sont d'autant plus

¹ « A l'école primaire, diriez-vous que vos résultats étaient plutôt... (1) bons (2) moyens (3) faibles » (question 7); même formulation pour la question 8 au sujet de la fin de la scolarité obligatoire.

qu'ils correspondent à de faibles résultats à un moment charnière du cursus scolaire, la fin de la scolarité obligatoire.

Tableau 5.1 :

Résultats en fin de scolarité obligatoire et souvenirs relatifs à la scolarité primaire et secondaire obligatoire (%)²

<i>Résultats en fin de scolarité obligatoire</i>	<i>Souvenir relatif à l'école primaire...</i>		<i>Souvenir relatif à l'école secondaire obligatoire...</i>	
	bon	mauvais	bon	mauvais
bons	90.4	9.6	87.6	12.4
moyens	84.3	15.7	81.6	18.4
faibles	72.5	27.5	57.1	42.9

Ces expériences plus ou moins heureuses de la scolarité obligatoire semblent prédisposer à un intérêt plus ou moins marqué pour ce qui touche aux questions scolaires. Ainsi, c'est parmi les anciens élèves ayant eu de bons résultats en fin de scolarité obligatoire que la proportion de répondants s'intéressant beaucoup aux débats politiques sur l'école et la formation est la plus forte (41.2%), c'est parmi ceux qui déclarent des résultats moyens que le taux des répondants un peu intéressés par de tels débats est le plus élevé (52.1%) et c'est chez ceux dont les résultats furent faibles que nous enregistrons le plus de répondants pas du tout intéressés par ce sujet (33.3%).

Sur le plan des opinions, les anciens élèves moyens ou faibles se retrouvent souvent en opposition par rapport aux élèves qui avaient de bons résultats. Cela concerne généralement des sujets par rapport auxquels les performances scolaires des seconds se sont traduites en avantages dont ne bénéficient pas ceux dont les résultats scolaires ont été moins bons.

Par exemple, lorsque nous suggérons que les personnes instruites sont égoïstes, toutes les catégories de répondants se prononcent majoritairement en désaccord avec une telle affirmation³. Néanmoins, les anciens bons élèves de l'école primaire affichent un désaccord plus net que les autres : 60.9% contre 52.3% pour les moyens et 57.5% pour les faibles.

L'importance accordée à certaines valeurs renvoie au même type de clivage. Ceux dont les résultats scolaires furent bons préfèrent majoritairement que l'école développe le sens critique chez les élèves (51.7% des répondants ayant eu de bons résultats à l'école primaire), alors que dans les deux autres catégories de répondants, on se prononce majoritairement pour le développement du sens du devoir (57.0% des

² Questions 6, 7 & 8.

³ Question 19h.

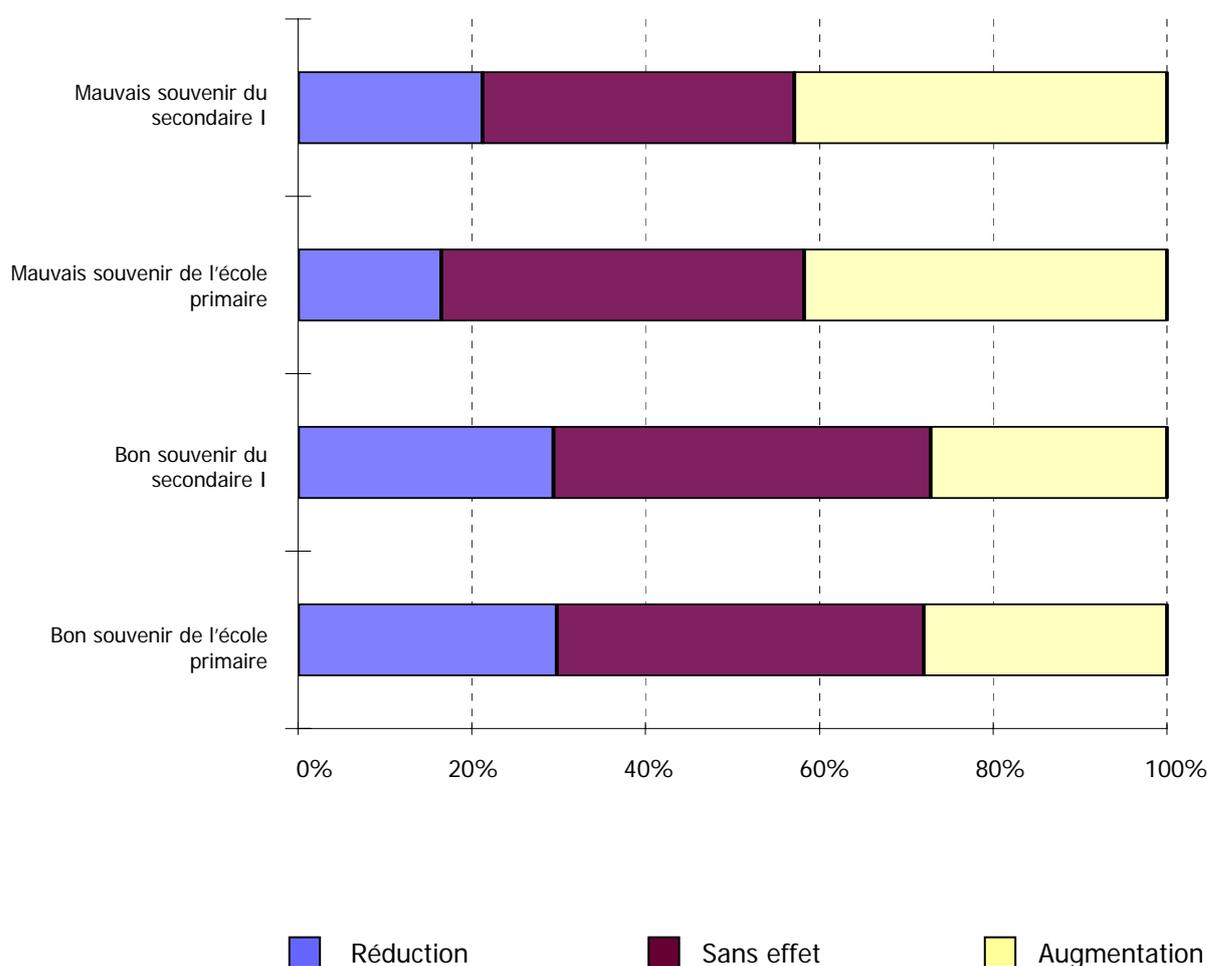
répondants aux résultats scolaires moyens et 60.5% des répondants aux résultats faibles). Cela confirme ce qui a déjà été montré dans de nombreuses études, à savoir qu'un des privilèges de l'instruction, c'est d'acquérir la possibilité d'être critique.

Parmi les répondants à cette enquête, 87.4% disent garder globalement plutôt un bon souvenir et 12.6% plutôt un mauvais souvenir de l'école primaire. Pour l'école secondaire obligatoire, nous enregistrons les proportions suivantes : 83.8% des répondants gardent un bon souvenir et 16.2% un mauvais souvenir de cette phase de la scolarité.

La mise en relation de ces souvenirs avec les opinions relatives aux effets de la scolarité obligatoire sur les inégalités sociales montre que les individus ayant de mauvais souvenirs, quel que soit l'ordre d'enseignement concerné, sont plus sceptiques quant à une réduction par l'école des inégalités; ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à considérer que la scolarité aggrave les inégalités sociales entre élèves (graphique 5.1).

Graphique 5.1

Souvenirs de l'école et opinions sur les effets de la scolarité sur les inégalités sociales



Les performances scolaires passées ont aussi une incidence sur l'évaluation qui est faite des effets de la scolarité sur les inégalités (tableau 5.2).

Tableau 5.2 :

Effet de l'école sur les inégalités sociales et résultats à l'école primaire (% de répondants)⁴

	<i>L'école obligatoire réduit les inégalités sociales</i>	<i>L'école obligatoire n'a pas d'effet sur les inégalités sociales</i>	<i>L'école obligatoire augmente les inégalités sociales</i>
Résultats « bons »	30.8	41.6	27.6
Résultats « moyens »	24.3	43.6	32.0
Résultats « faibles »	24.3	37.8	37.8

Les répondants déclarant des résultats scolaires faibles, à l'école primaire ou en fin de scolarité obligatoire, sont proportionnellement les plus nombreux à estimer que l'école augmente les inégalités sociales, alors que pour cette même opinion des taux moins élevés sont enregistrés chez ceux qui disent avoir eu des résultats moyens ou bons. Par ailleurs, chez ces derniers, la réduction des inégalités par la scolarité obligatoire est une conviction plus marquée que dans les autres groupes.

Ces différences de points de vue peuvent être comprises comme des justifications des situations respectives des répondants par rapport à l'école et à ses exigences. Le degré de maîtrise de la culture valorisée par l'école se traduit en résultats scolaires plus ou moins bons, qui vont à leur tour avoir des effets de classement social. Lorsque ces effets sont positifs, il paraît plus correct à ceux qui sont concernés de les expliquer en termes de réduction des inégalités sociales. Pour ces bénéficiaires du fonctionnement inégalitaire de l'école, expliquer leur réussite à l'école par l'aggravation des inégalités reviendrait à mettre en doute la légitimité du système d'enseignement de masse. Inversement, l'argument de l'augmentation des inégalités dédouane partiellement sur le plan personnel ceux dont les résultats scolaires n'ont pas été bons puisqu'il reporte la cause de l'« échec » sur l'appartenance sociale. Ces répondants soulignent l'imperfection ou l'incomplétude dans ce domaine de l'efficacité du système d'enseignement et de formation.

Nous pourrions considérer cette interprétation comme totalement satisfaisante si nous pouvions établir l'existence d'une forte corrélation entre souvenirs et résultats. Les mauvais souvenirs seraient une conséquence de piètres résultats scolaires, et cela prédisposerait les personnes concernées à une remise en question de la fonction d'égalisation des chances de l'école. Or, cette interrelation n'est que partiellement vérifiée. Le croisement des résultats scolaires avec les souvenirs sur une même période montre effectivement qu'environ un répondant sur deux déclarant de faibles perfor-

⁴ Question 13.

mances dit avoir de mauvais souvenirs de la phase de scolarité considérée. Mais il faut aussi souligner que parmi les répondants gardant un mauvais souvenir de l'école primaire ou secondaire obligatoire, la moitié déclarent avoir eu des résultats moyens et plus d'un tiers de bons résultats. Cela indique donc que si les résultats scolaires exercent une influence indéniable sur la connotation des souvenirs de la période scolaire correspondante, ils ne l'expliquent pas entièrement puisque la connotation positive ou négative du souvenir attaché à l'expérience scolaire n'est pas uniquement liée à ces performances. Ce qui signifie que cette positivité ou cette négativité renvoient à d'autres facteurs, par exemple émotionnels comme le suggèrent des pistes nouvelles de recherche dans le champ de la sociologie de l'éducation⁵.

L'évaluation faite de l'évolution au cours des deux dernières décennies du niveau atteint par les élèves de fin de scolarité obligatoire souligne aussi la différence de point de vue liée à l'expérience scolaire. Plus l'on a rencontré des difficultés à l'école sur le plan des résultats, donc plus l'écart entre les performances personnelles et les exigences imposées par l'école a été grand, plus l'on considère que le niveau des élèves s'est élevé. 48.2% des bons élèves, 59.6% des élèves moyens et 69.2% des élèves faibles estiment que le niveau des élèves de fin de scolarité s'est amélioré en vingt ans.

L'idée d'une part de responsabilité des enseignants dans les difficultés rencontrées à l'école par les élèves transparaît aussi, surtout chez les personnes ayant eu des faibles performances à l'école primaire.

Elles sont les seules à être majoritairement d'accord (57.5%) avec l'explication des difficultés scolaires par un suivi insuffisant des élèves. A l'opposée celles qui avaient de bons résultats sont les plus fortement en désaccord (58.5%) avec ce raisonnement.

Par ailleurs, plus les résultats des répondants ont été bons à l'école primaire, plus ils considèrent que les enseignants font de leur mieux dans l'intérêt des élèves (47.5% des répondants aux résultats faibles, 74.1% des répondants aux résultats moyens et 76.0% des répondants aux résultats bons)⁶.

Les résultats scolaires, qu'ils concernent le cursus primaire ou secondaire obligatoire, exercent aussi une influence sur les opinions touchant à des thèmes extra-scolaires, surtout si ils sont en rapport avec les retombées sociales de la formation et de son déroulement.

Le chômage touche en moyenne plus fortement les milieux les moins formés. Il est d'autant plus volontiers expliqué par des arguments à connotation morale, politique ou sociale – et d'orientation plutôt conservatrice – que ceux qui se prononcent ont fait de mauvaises expériences sur le plan de leurs résultats scolaires. Plus ces résultats

⁵ Montandon C., La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 101, 1992, pp. 105-122; Montandon C., Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants, *Revue française de sociologie*, XXXVII-2, 1996, pp. 263-285.

⁶ Questions 35g et 37c.

ont été bons, moins la paresse ou la mauvaise volonté des chômeurs, la surpopulation étrangère ou l'injustice sociale sont des arguments qui paraissent convaincants aux répondants⁷.

Les résultats scolaires renvoient, nous l'avons déjà relevé, à des facteurs aussi bien objectifs que subjectifs. Il faut peut être encore ajouter qu'ils réfèrent au passé des répondants comme à leur présent, ainsi qu'à la mise en relation de ces deux vécus. Les résultats scolaires ont eu une incidence sur la trajectoire et le contenu de la formation des répondants. Plus ces derniers ont pu accéder à une formation longue et qualifiée, plus ils sont nombreux à déclarer qu'ils ont eu préalablement de bons résultats scolaires.

Le même phénomène est observable sur le plan socioprofessionnel.

La logique de reconstitution – ou de reconstruction ? – par les répondants de leur itinéraire de formation semble être la suivante : de bons résultats scolaires permettent d'effectuer des études longues et qualifiées qui débouchent sur une situation professionnelle avantageuse. Mais il faut aussi considérer qu'il s'agit-là d'une forme de justification de la position sociale occupée par des arguments objectifs, la trajectoire de formation et, initialement, les résultats scolaires. Selon cette logique méritocratique chacun occuperait la position qu'il aurait objectivement méritée !

5.2 Le capital scolaire, un capital culturel à préserver

La population revendiquant un passé de bon élève tend donc à défendre des opinions différentes du reste de la population. Qu'observons-nous en se référant à une donnée plus objective, celle du niveau de formation ?

Précisons d'abord que la répartition des répondants par niveau de formation attesté⁸ au sein de notre échantillon est la suivante :

• école obligatoire	17.9%
• secondaire II professionnel	50.9%
• secondaire II gymnasial	7.3%
<i>(total secondaire II :</i>	<i>58.2%)</i>
• tertiaire professionnel	13.0%
• université, haute école	10.8%
<i>(total tertiaire :</i>	<i>23.8%)</i>

⁷ Questions 50c, 50d et 50g.

⁸ Soit la dernière institution d'enseignement ou de formation fréquentée et terminée par les répondants durant la phase initiale de leur formation.

La représentativité de l'échantillon est bonne puisque selon l'Office fédéral de la statistique la distribution de la population par niveau de formation selon les ordres d'enseignement est la suivante : scolarité obligatoire 19.0%, secondaire postobligatoire 60.3%, tertiaire 20.7%⁹.

Il est commun de considérer qu'il y a un lien entre la durée d'une formation et son prestige social. La durée minimale nécessaire pour terminer une formation jouerait un rôle de facteur différenciateur prépondérant : plus cette durée serait longue, plus la formation apparaîtrait comme difficile et serait donc prestigieuse.

L'existence, aux niveaux secondaire postobligatoire et tertiaire, de deux filières principales aux orientations différenciées – l'une immédiatement professionnelle où prédominent la pratique et la spécialisation, l'autre plutôt générale et abstraite, non immédiatement professionnelle, d'abord gymnasiale, puis académique – amène à nuancer cette conception. La durée de la formation effectuée n'est pas le seul critère qu'il faut prendre en considération, son orientation a aussi de l'importance. Les capitaux culturels acquis au sein d'une filière professionnelle sont souvent moins diversifiés et, en tous cas, essentiellement orientés vers le concret et la pratique. C'est pourquoi ils sont généralement moins valorisés socialement que ceux issus de la filière non immédiatement professionnelle, dont la diversité et l'abstraction assurent la « noblesse »¹⁰. La combinaison des deux facteurs a pour conséquence que les formations les moins valorisées sont celles qui sont courtes et/ou professionnelles (scolarité obligatoire, formation secondaire postobligatoire professionnelle), quant aux plus valorisées elles associent en principe une longue durée et une orientation non immédiatement professionnelle (seules les formations académiques et en hautes écoles correspondent à ces critères). Les autres formations, gymnasiale et tertiaire professionnelle, verront leur valeur fluctuer du fait même de leurs caractéristiques hybrides (courte durée et orientation non immédiatement professionnelle pour la première, longue durée et orientation professionnelle pour la seconde). Il faut cependant s'attendre à ce que les répondants de formation certifiée gymnasiale, dont un tiers étaient encore en cours de formation lors de l'enquête, adoptent assez souvent des positions proches de la population de formation académique. Parce que les formations gymnasiales prédisposent à la voie académique et que beaucoup d'élèves du secondaire postobligatoire général s'apprêtent à suivre une telle filière.

Faire preuve d'esprit d'ouverture

Sur le plan politique, il apparaît très clairement que le fait même de se positionner, c'est-à-dire de se situer par rapport à la majorité de la population suisse plutôt à droite, dans la moyenne ou plutôt à gauche, est corrélé au niveau de formation. En outre, l'adoption d'une position précise – plutôt à droite ou plutôt à gauche – est affaire

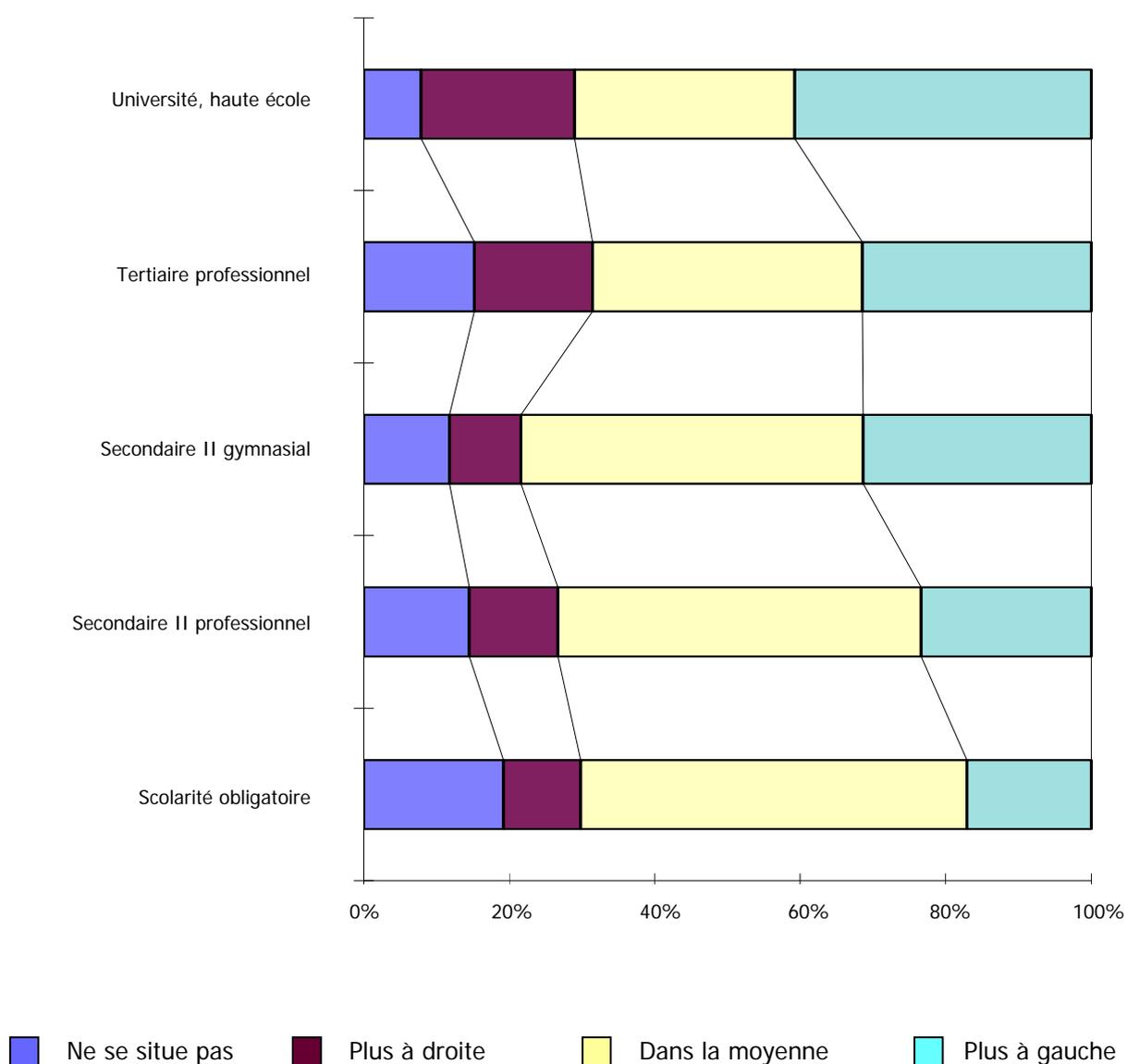
⁹ Niveau de formation le plus poussé achevé par les 25-64 ans. Source : *Mémento statistique*, édition 1994.

¹⁰ Bourdieu P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979; Bourdieu P., *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.

de durée de la formation, les taux de répondants se situant dans la moyenne diminuent significativement entre les répondants de formation de niveau secondaire et ceux de niveau tertiaire¹¹. Enfin, il faut encore noter que plus la formation a été longue, plus l'on se situe à gauche (graphique 5.2).

Graphique 5.2

Niveau de formation et positionnement politique



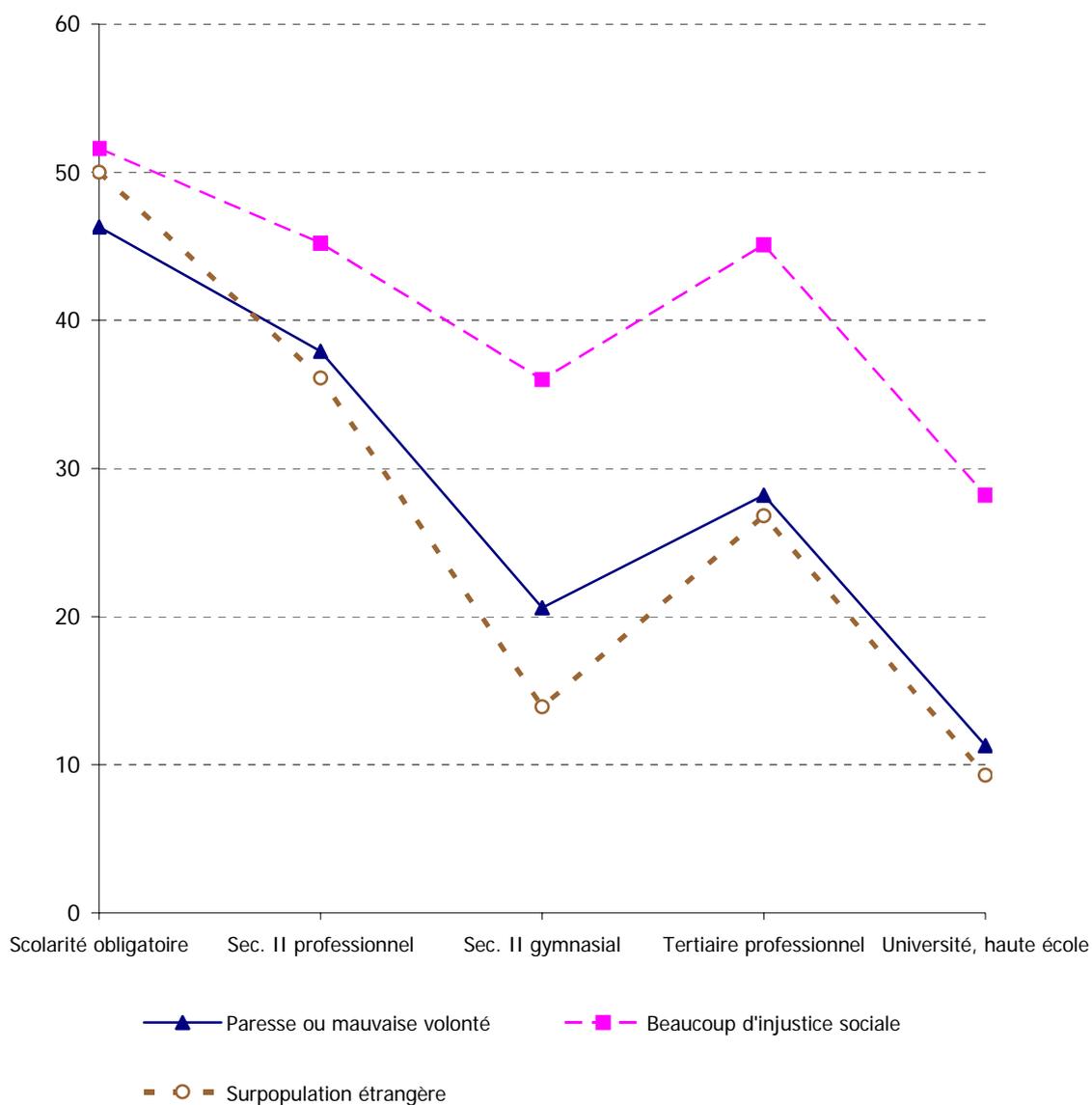
¹¹ Question 53.

Dans le domaine des problèmes de société, quelques raisons explicatives du chômage soulignent les différences de point de vue attribuables à la formation.

Les arguments considérant que la paresse ou la mauvaise volonté des personnes concernées, que l'excès d'injustices dans notre société ou que la nombreuse population étrangère constituent des raisons importantes du chômage en Suisse sont exemplaires à cet égard (graphique 5.3).

Graphique 5.3

Niveau de formation et explications du chômage (% de répondants estimant qu'il s'agit d'une raison importante)



Pour chacune des trois raisons, nous pouvons constater que les répondants les plus convaincus par ces arguments se recrutent dans les milieux les moins formés. Inversement, parmi les universitaires, ces raisons ne convainquent guère. De plus, l'effet de la combinaison de la durée et de l'orientation de la formation est ici particulièrement patent. Le fléchissement systématique de la courbe au niveau des répondants de formation secondaire postobligatoire gymnasiale rend compte d'une plus grande proximité d'opinions entre ces derniers et les universitaires, qu'entre répondants de même degré (secondaire II ou tertiaire).

Cette différenciation des opinions qui met en opposition d'une part des répondants de faible niveau de formation qui adhèrent préférentiellement à des idées fermées et conservatrices, d'autre part, des répondants intellectuels aux idées critiques et ouvertes, est très présente dans le champ scolaire.

Dans l'ensemble de la population, l'aspiration prédominante à une ouverture de l'école transparaît en estimant que l'influence des milieux culturels est trop faible sur la définition des objectifs de l'enseignement obligatoire. Mais le regret n'a pas la même intensité chez les répondants des niveaux de formation scolarité obligatoire et secondaire II professionnel (ils sont environ deux sur cinq à le formuler dans ces catégories), chez ceux de formation secondaire II gymnasial et tertiaire professionnel (le taux dépasse un répondant sur deux) et chez les universitaires (62.3% d'entre eux)¹².

L'alternative proposée pour que l'école favorise chez les élèves plutôt le développement du sens du devoir ou plutôt celui du sens critique débouche sur des positions véritablement divergentes¹³. Une majorité de répondants de formation scolaire obligatoire ou de formation secondaire professionnelle opte pour le sens du devoir (à 66.2% et 60.0%), alors que dans les trois autres niveaux de formation, c'est le sens critique qui est préféré (par 70.8% des répondants de niveau secondaire gymnasial, par 61.4% des répondants de niveau tertiaire professionnel et par 76.9% de ceux de niveau universitaire).

Pour expliquer certaines difficultés rencontrées par les élèves à l'école, la perte d'autorité des enseignants suscite une adhésion majoritaire des répondants dont la formation a été courte ou plutôt orientée professionnellement (scolarité obligatoire : 58.5%, secondaire II professionnel : 62.1%, tertiaire professionnel : 58.0%). Chez les répondants de formation gymnasiale ou académique, cette explication recueille aussi un fort acquiescement, mais les taux sont nettement moins élevés (secondaire II gymnasial : 41.5%, universitaire : 50.7%)¹⁴.

La proposition de payer les enseignants selon la qualité de leur travail est partout majoritaire¹⁵. Cependant les répondants de formation scolarité obligatoire (75.2%)

¹² Question 50 c, d & g.

¹³ Question 11 b.

¹⁴ Question 35 h.

¹⁵ Question 37 e.

et de formation secondaire II professionnelle (66.7%) lui sont plus favorables que les répondants des formations gymnasiale (53.5%), tertiaire professionnelle (57.8%) et académique (60.7%).

Dans la population disposant de capitaux culturels valorisés, les opinions témoignent d'un certain esprit d'ouverture, qui peut parfois s'avérer critique et qui fait preuve d'une certaine empathie pour les milieux de la culture et de l'enseignement. Il est cependant toute une série d'opinions dont l'orientation tranche avec cette ouverture.

Préserver ses capitaux culturels

Si nous rassemblons les opinions qui s'organisent autour de clivages similaires entre catégories de répondants, nous relevons que les répondants de formation gymnasiale ou académique sont de manière significative proportionnellement plus nombreux que ceux des autres groupes à considérer que :

- le discours de l'école sur elle-même;
- le quartier de résidence et le niveau de formation sont des facteurs qui exercent une grande influence sur la réussite des élèves à l'école¹⁶,
- plus une personne est instruite, moins elle a de préjugés¹⁷,
- l'école donne moins d'importance à l'acquisition de connaissances qu'il y a 10 ans¹⁸
- et que comparativement à 20 ans auparavant, le niveau atteint par les élèves de fin de scolarité obligatoire a baissé¹⁹.

Simultanément, c'est aussi dans ces deux regroupements par niveaux de formation que l'on enregistre les taux les plus faibles de répondants d'accord avec les affirmations suivantes :

- l'enseignement obligatoire doit offrir à tous les élèves des chances égales²⁰,
- plus une personne est instruite, plus elle est égoïste²¹,
- les idées qui s'imposent au cours du temps sont généralement les meilleures²²,
- les hommes d'affaire sont plus utiles à la société que les intellectuels²³.

Que nous disent ces opinions ?

¹⁶ Question 18 a & c.

¹⁷ Question 19 a.

¹⁸ Question 20.

¹⁹ Question 34.

²⁰ Question 17 b.

²¹ Question 19 h.

²² Question 52 e.

²³ Question 52 i.

D'abord que les capitaux scolaires sont de capitaux culturels qui donnent une certaine valeur à ceux qui en disposent : ils influencent favorablement la réussite scolaire de leur descendance, ils préservent des préjugés et de l'égoïsme, ils sont utiles à la société.

Mais ces capitaux ne peuvent bénéficier à tous. D'abord parce que l'environnement social et culturel dans lequel vit l'élève exerce une influence forte sur sa réussite scolaire. Ceux qui détiennent le plus de capitaux scolaires s'avèrent un peu moins enthousiastes que les autres à ce que l'école s'efforce d'offrir des chances égales à tous les élèves. Les convictions de perte de l'importance donnée par l'institution scolaire à l'acquisition des connaissances et de baisse du niveau des élèves de fin de scolarité expliquent peut-être cette réserve des détenteurs de capitaux culturels.

Il n'y a pas de hasard dans ces rapprochements d'opinions, dans leur articulation sur la base de la quantité et de la qualité des capitaux scolaires et culturels détenus par les répondants. Sans que nous puissions parler de divergences profondes, voire de situation conflictuelle, il convient néanmoins de relever qu'entre ceux dont la formation est la plus valorisée socialement et ceux pour qui ce n'est pas le cas, il y a non seulement des différences d'opinions, mais aussi de point de vue. Les premiers ayant tout intérêt à préserver leur position et donc à se prémunir contre toute tentation des seconds d'en acquérir l'instrument.

6. Catégories socioprofessionnelles : distances et connivences

Il y a trois changements qui ont profondément et durablement modifié le contexte et les conditions de travail dans nos sociétés : la tertiairisation des emplois, la généralisation du salariat, ainsi que l'influence croissante de l'informatisation et de l'automatisation sur les conditions de travail. Ces changements induisent une transformation profonde de la structure socioprofessionnelle, qui favorise l'émergence de nouveaux enjeux et de nouveaux conflits entre les catégories socioprofessionnelles.

6.1 Tertiairisation, salariat, nouvelles technologies

Les emplois se sont massivement tertiairisés. Entre 1973 et 1993 leur poids statistique au sein de la population active occupée est passé de 48.0% à 61.2%. Mais dans certains cantons le secteur des services représente jusqu'à plus des quatre cinquièmes des emplois. Cette tertiairisation s'accompagne d'une féminisation puisque c'est surtout aux femmes que ce secteur d'activité a offert de nouvelles possibilités d'emploi : selon le dernier recensement fédéral, 76.5% des femmes actives travaillent dans le tertiaire.

Le salariat s'est généralisé et la moyenne nationale des personnes actives occupées ayant un statut indépendant est de 10.0%. De nombreuses professions traditionnellement libérales (médecin, avocat, architecte...) ont été gagnées par le salariat au cours des deux dernières décennies.

Autre élément déterminant de la profonde mutation de l'emploi et de la vie active : l'extension constante de l'automatisation et de l'informatisation. L'une des conséquences les plus marquantes de ce processus réside dans la matérialisation de l'intelligence, c'est-à-dire le transfert de certaines compétences – savoirs et savoir-faire – des travailleurs aux machines. En conséquence, ces compétences deviennent communes et leur maîtrise n'est plus considérée comme une qualification distinctive. Par exemple, la sophistication des équipements informatiques et de certains logiciels professionnels (traitements de texte, programmes graphiques, etc.) rendent une part des savoir-faire relatifs à la présentation, à la mise en valeur, à la précision, à la finition d'un travail plus ou moins caduques : une lettre correctement mise en page ne nécessite plus l'intervention d'une secrétaire qualifiée, les textes d'imprimerie ne sont plus composés par des spécialistes... Dans certains domaines, cette évolution entraîne même la disparition de professions ou alors une totale redéfinition des compétences utiles beaucoup plus marquée par des travaux d'exécution, parce que cette redéfinition

est principalement motivée par des changements technologiques auxquels il faut surtout avoir l'aptitude de s'adapter.

Ces trois facteurs ne sont pas les seuls à avoir stimulé la redéfinition complète du contexte professionnel des sociétés postindustrielles; nous pourrions en citer d'autres comme la globalisation des échanges économiques, les délocalisations des appareils de production, le vieillissement des populations européennes et nord-américaines, etc. Mais si nous insistons particulièrement sur eux, c'est parce qu'ils ont directement contribué à la redéfinition de l'organisation et de la division du travail et donc, de la structure sociale.

6.2 La nébuleuse « classes moyennes »

Dans les sociétés postindustrielles, la majorité de la population n'appartient plus à un milieu populaire au sens usuel de ce qualificatif, c'est-à-dire un milieu principalement ouvrier et agricole. Les trois facteurs évoqués précédemment (tertiarisation, généralisation du salariat, extension des nouvelles technologies) se sont combinés pour stimuler l'accroissement de classes moyennes devenues en l'espace d'une vingtaine d'années quantitativement prédominantes¹.

Cette importance numérique ne doit pas nous abuser pour autant. Parler d'une société de classes moyennes pourrait laisser supposer d'une part que cette évolution a réduit les disparités liées aux statuts professionnels et que notre environnement social serait donc devenu globalement plus égalitaire. D'autre part, cette expression semble sous-entendre qu'une relative homogénéisation socioculturelle serait à l'œuvre.

Malgré un certain resserrement de l'éventail des revenus, la généralisation des comportements de consommation de masse et donc un rapprochement des styles de vie, les disparités sociales n'ont pas été supprimées, loin s'en faut. Le chômage et la précarité sont bien les nouvelles figures des inégalités face à l'emploi; la pauvreté et l'exclusion qui peuvent en découler sont de réelles formes de discrimination sociale. Pour certains penseurs elles constituent même très clairement les premiers signes de l'effritement de la société salariale dans laquelle chacun dispose, par le biais de l'emploi, d'une position dans la société et d'une protection sociale².

Le milieu populaire n'a pas disparu quant bien même son importance numérique s'est affaiblie. En revanche, son influence sociale a considérablement diminué notamment parce que sa principale composante ouvrière n'est plus, depuis le courant des années septante, que minoritairement autochtone. En effet, l'accroissement de la proportion des travailleurs d'origine étrangère au sein du secteur secondaire a eu pour

¹ Si dès 1971 le secteur tertiaire est le principal fournisseur d'emplois en Suisse, c'est en 1975 qu'il est devenu majoritaire relativement à la population active occupée (Source : Office fédéral de la statistique, *Annuaire statistique de la Suisse 1980*, Bâle, Birkhäuser, 1980).

² Castel R., La société salariale se défait. Voici le temps des vagabonds (propos recueillis par F.-X. Merrien), *Le Nouveau Quotidien*, 18 octobre 1996.

conséquence de restreindre notablement les possibilités d'expression et de représentation politiques du milieu ouvrier.

Quant aux classes moyennes elles-mêmes, l'usage du pluriel doit nous rappeler qu'elles ne constituent pas un ensemble véritablement homogène.

Point commun et diversité des classes moyennes

Certes les catégories socioprofessionnelles réunies sous l'appellation classes moyennes ont une caractéristique commune. Les artisans, les petits commerçants, les employés qualifiés, les cadres inférieurs et moyens occupent dans la hiérarchie sociale une position intermédiaire. Ils ne sont classés ni tout en bas de l'échelle comme les manœuvres, les ouvriers et les employés sans qualification, ni tout en haut comme les cadres supérieurs, les professions libérales et les dirigeants. Cette situation médiane leur donne une identité commune, celle de n'être ni des dominés, ni des dominants.

Les classes moyennes rassemblent des professions indépendantes et des professions salariées. Cette différence marque une première ligne de partage. D'une part des professions indépendantes manuelles (artisans, agriculteurs) ou non manuelles touchant principalement aux domaines traditionnels de la distribution et des services (restaurateurs, petits commerçants...), d'autre part des professions salariées essentiellement non manuelles exercées surtout dans les champs administratif, financier, commercial, technique, scientifique, humain, médiatique et culturel³. La différence entre ces deux fractions des classes moyennes ne réside cependant pas que dans le mode de rémunération. Elle renvoie aussi à des profils de formation qui ne sont pas identiques. Tendanciellement, la proportion de personnes au bénéfice de formations dans des écoles professionnelles à plein temps de degré tertiaire (écoles normales, sociales ou paramédicales, par exemple) ou ayant fait des études universitaires, est nettement plus élevée dans la seconde catégorie (les salariés) que dans la première (les indépendants) où l'on rencontre proportionnellement beaucoup plus de formations élémentaires (scolarité obligatoire) et de formations professionnelles en école ou en entreprise du degré secondaire II (tableau 6.1).

³ Les employés de bureau, les vendeurs, les comptables, les techniciens, les travailleurs sociaux, les enseignants, les journalistes, les professions paramédicales font partie de cette fraction des classes moyennes salariées.

Tableau 6.1 :

Répartition des répondants des classes moyennes indépendantes ou salariées par niveaux de formation

	<i>Indépendants</i>	<i>Salariés</i>
Scolarité obligatoire	9.5%	4.3%
Secondaire II professionnel	76.8%	54.8%
Secondaire II gymnasial	2.1%	7.7%
Tertiaire professionnel	10.5%	21.3%
Tertiaire académique	1.1%	11.9%

Une deuxième ligne de fracture divise la fraction salariée elle-même des classes moyennes; elle oppose les employés qualifiés et les cadres inférieurs d'une part, aux cadres moyens et aux professions paramédicales, sociales et éducatives (PSE) d'autre part. Dans la première catégorie⁴, le taux de répondants au bénéfice d'une formation de degré tertiaire (professionnel ou universitaire) est inférieur à 15%, alors que dans la second groupe⁵, ce même taux est supérieur à 50%, il s'agit donc d'une population qui se distingue par sa haute scolarisation (tableau 6.2).

Tableau 6.2 :

Classes moyennes salariées et niveaux de formation

	<i>Employés qualifiés et cadres inférieurs</i>	<i>Professions paramédicales, sociales et éducatives</i>	<i>Cadres moyens</i>
Scolarité obligatoire	5.8%	2.1%	4.0%
Secondaire II professionnel	73.6%	27.7%	36.0%
Secondaire II gymnasial	6.1%	10.6%	8.0%
Tertiaire professionnel	11.9%	36.2%	26.7%
Tertiaire universitaire	2.5%	23.4%	25.3%

Sur le plan de l'instruction, les cadres moyens et les professions paramédicales, sociales et éducatives présentent des profils proches. Néanmoins, ces

⁴ Qui réunit entre autres des employés de bureau ou de commerce, des comptables, du personnel de vente, des secrétaires, des téléphonistes, etc.

⁵ Composé notamment de techniciens, d'informaticiens, d'instituteurs, d'assistants sociaux, de dessinateurs, de clerks de notaire, de physiothérapeutes, etc.

deux ensembles socioprofessionnels ne sont pas complètement assimilables. Les professions paramédicales, sociales et éducatives ont des caractéristiques bien spécifiques, ce sont ce que nous appelons des professions de l'humain dont l'exercice implique avant tout des activités relationnelles de traitement des gens⁶, c'est-à-dire les soigner, les éduquer, les former, les assister, les distraire... Leur rapide développement numérique a été fortement lié d'une part, à la croissance et à l'extension des interventions étatiques ou para-étatiques et, d'autre part, à l'émergence de grandes organisations focalisées sur l'humanitaire, l'éducation, le social, le culturel, les loisirs, la prévention, la formation.

La catégorie des cadres moyens est plus hétérogène. Au niveau de la formation tout d'abord, puisque les filières professionnelles, qu'elles soient secondaires et tertiaires, semblent y revêtir la même importance. Sur le plan du domaine d'activité aussi l'hétérogénéité prédomine, puisque leur bassin de recrutement s'étend théoriquement à l'ensemble du secteur tertiaire. En réalité, ce sont surtout les administrations publiques ou privées, les banques, les assurances, le commerce et la distribution, qui emploient cette catégorie socioprofessionnelle.

Les classes moyennes constituent une nébuleuse, un patchwork, une mosaïque de catégories socioprofessionnelles, qui se distinguent par des styles de vie proches sans être totalement uniformes. Par rapport à notre sujet d'étude, les opinions sur l'école, il paraît logique de supposer que cette différenciation distinguera les fractions des classes moyennes en fonction de l'importance des capitaux culturels qu'elles possèdent et de la valeur qu'elles leur accordent.

6.3 L'école, un enjeu de domination sociale

L'école, l'enseignement et la formation sont désormais des enjeux majeurs pour le développement économique et social : « *Dans la société industrielle l'enrichissement était fondé sur l'accumulation de moyens matériels de production : le capital (machines, installations, locaux, etc.). Dans la nouvelle société il s'appuie bien plus sur l'accumulation (et l'exploitation) du potentiel de créativité (scientifique et technologique en particulier). (...) Dans la société post-industrielle, la connaissance acquiert plus que jamais une valeur marchande, elle devient une marchandise* »⁷.

⁶ Hutmacher W., *L'école dans tous ses états. Des politiques d'enseignement aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1990; Osiek-Parisod F., « *C'est bon pour ta santé !* ». *Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1990.

⁷ Hutmacher W., *L'école dans tous ses états. Des politiques d'enseignement aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1990, pp. 11-12.

La connivence culturelle des plus scolarisés

Cette transformation consacre la généralisation de la mue du niveau de formation en capitaux culturels non seulement rentabilisables sur le plan salarial, mais aussi négociables en termes statutaires (position dans la hiérarchie socioprofessionnelle, pouvoir, prestige). Ainsi, les filières tertiaires de formation sont peu à peu devenues les seules voies possibles pour accéder aux positions professionnelles intermédiaires et supérieures. Mais comme le soulignent Monique Dagnaud et Dominique Mehl « *La détention d'un capital culturel commande, désormais, l'accès à la direction des sociétés modernes. Pourtant, l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur ne constitue pas un passeport suffisant pour le pouvoir. Car, paradoxalement, alors que l'éducation se propage, les sphères décisionnelles demeurent étroitement confinées à un petit monde social* »⁸. L'école, l'enseignement et la formation s'avèrent donc aussi des enjeux déterminants pour accéder à des positions socialement dominantes. La définition et le contrôle des objectifs, des méthodes et des contenus de la scolarité représentent, dans cette optique, le terrain principal sur lequel s'affrontent les catégories d'acteurs cherchant à occuper une position hégémonique⁹ (tableau 6.3).

Tableau 6.3 :

Ventilation des opinions sur le système scolaire cantonal au sein des couches socioprofessionnelles¹⁰

Dans mon canton, le système scolaire...	est bien comme il est	pourrait être en partie amélioré	devrait être profondément transformé
Ouvriers, agents subalternes	37.1%	52.5%	10.4%
Petits indépendants	42.2%	49.4%	8.4%
Employés, cadres inférieurs et moyens	26.7%	62.0%	11.3%
Enseignants et professions PSE	20.1%	59.7%	20.1%
Cadres supérieurs, milieux dirigeants	31.6%	54.1%	14.3%

Les deux taux les plus élevés pour chaque opinion sont en gras; cela nous permet de constater que les aspirations à des changements dans le système scolaire cantonal croissent au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie socioprofessionnelle. Les ouvriers et les agents subalternes, ainsi que les petits indépendants, c'est-à-dire les milieux les moins scolarisés, sont les plus satisfaits de leur système scolaire cantonal.

⁸ Dagnaud M. & Mehl D., Décideurs et sous-élite : distance et connivence, *Sociologie du Travail*, XXVII-2, 1985, p. 122.

⁹ Hutmacher W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1993.

¹⁰ Question 29.

Les couches socioprofessionnelles moyennes sont proportionnellement les plus nombreuses à estimer qu'il faudrait améliorer le système scolaire de leur canton. Enfin, les enseignants et les professions paramédicales, sociales et éducatives, ainsi que les cadres supérieurs et les milieux dirigeants, sont les deux couches où nous rencontrons les plus forts taux de répondants réclamant des transformations profondes du système scolaire cantonal. L'intérêt principal du tableau est qu'il illustre bien l'ambivalence de la position sociale des professions enseignantes, paramédicales, sociales et éducatives. Bien que partie intégrante des classes moyennes sur le plan socioprofessionnel, elles s'en distinguent partiellement en adoptant des points de vue qu'elles partagent avec les catégories dirigeantes. Ces opinions renvoient simultanément à leur niveau d'instruction supérieur¹¹ et à leurs activités de traitement des gens, activités particulières dans lesquelles les innovations, les changements de conceptions sont fréquents et ont une incidence directe sur la pratique professionnelle.

La connivence entre la fraction cultivée des classes moyennes et les catégories dirigeantes est patente dans l'intérêt qu'elles portent au débat scolaire (tableau 6.4).

Tableau 6.4 :

Intérêt pour les débats politiques concernant l'école et la formation dans les couches socioprofessionnelles¹²

<i>Les débats politiques concernant l'école et la formation m'intéressent...</i>	<i>beaucoup</i>	<i>un peu</i>	<i>pas du tout</i>
Ouvriers, agents subalternes	24.2%	51.6%	24.2%
Petits Indépendants	24.5%	54.3%	21.3%
Employés, cadres inférieurs & moyens	34.9%	53.1%	11.9%
Enseignants & professions PSE	55.0%	37.9%	7.1%
Cadres supérieurs, milieux dirigeants	61.5%	30.8%	7.7%

Alors que la majorité des ouvriers et agents subalternes, des petits indépendants, ainsi que des employés qualifiés, cadres inférieurs et moyens disent s'intéresser un peu aux débats politiques relatifs à l'école et à la formation, chez les enseignants et professionnels de l'humain, ainsi que chez les cadres supérieurs et milieux dirigeants des majorités encore plus fortes disent s'y intéresser beaucoup. Ces données mettent en évidence non seulement l'importance différentielle qu'accordent les catégories socioprofessionnelles à l'école et à la formation, mais aussi qu'au sein des couches les plus

¹¹ Nous l'avons relevé précédemment, ce sont ceux qui disposent des formations les plus longues et les plus valorisées qui prônent les opinions les plus critiques sur l'enseignement et la formation.

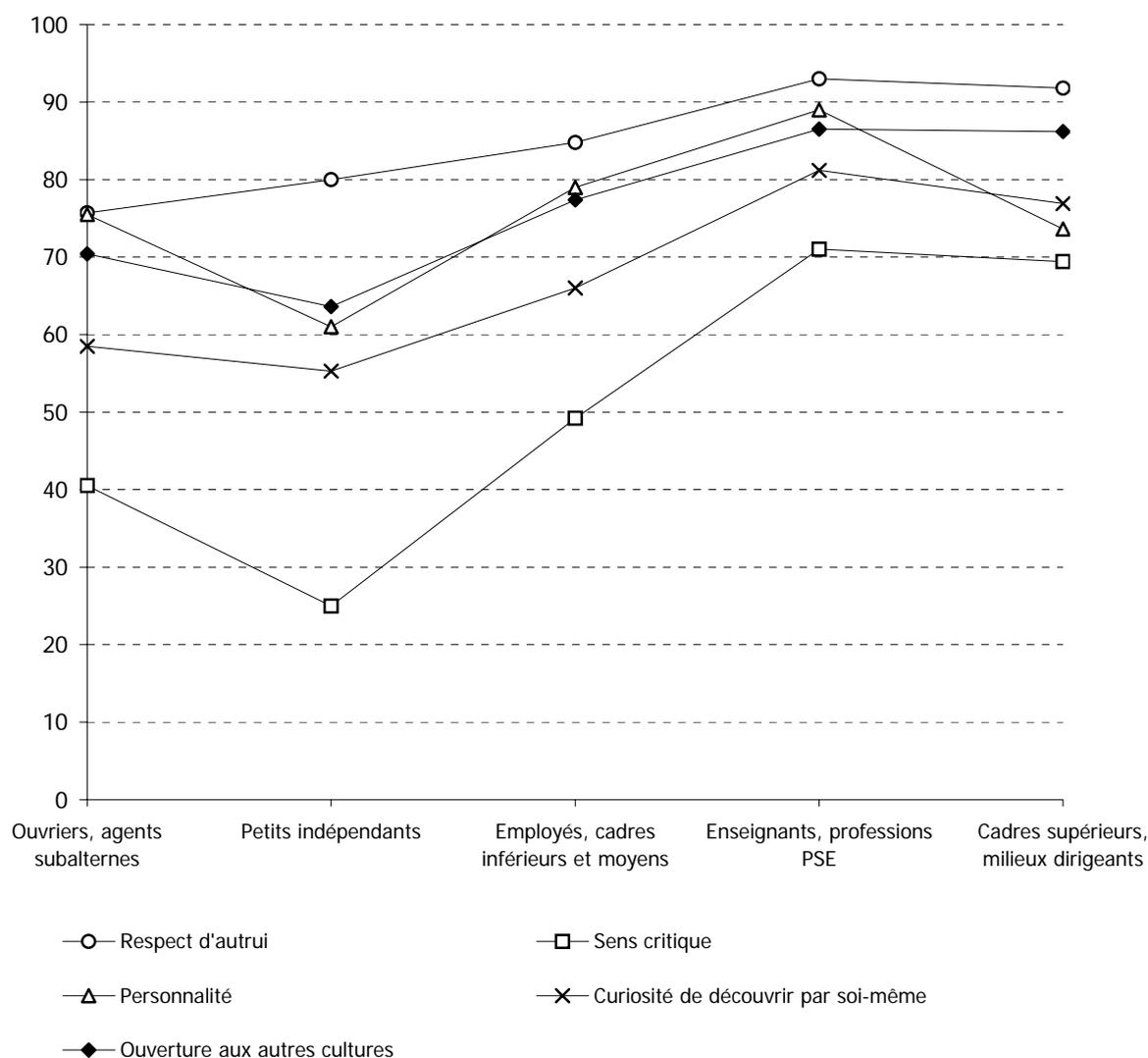
¹² Question 29.

et les mieux formées, ces questions revêtent une importance stratégique pour leur positionnement social.

La connivence entre les plus scolarisés se traduit, de manière générale, par l'adoption d'opinions que l'on peut qualifier de progressistes, de novatrices ou de modernistes. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne les qualités que devrait développer l'école chez les élèves, où les professions enseignantes, paramédicales, sociales et éducatives et les catégories dirigeantes adhèrent plus nettement que les autres catégories socioprofessionnelles aux qualités d'ouverture (graphique 6.1).

Graphique 6.1

Qualités d'ouverture et couches socioprofessionnelles (% de répondants favorables)



Les manières de concevoir et d'interpréter certains phénomènes distinguent aussi ces deux catégories socioprofessionnelles des trois autres. Leurs opinions se réfèrent à des arguments souvent moins concrets, moins immédiats, plus abstraits, plus complexes, plus intellectuels. Ainsi, alors que les ouvriers et agents subalternes, les petits indépendants, les employés et les cadres inférieurs et moyens adhèrent à des explications à caractère tangible, par exemple en considérant majoritairement que la qualité du matériel scolaire a une grande influence sur la réussite des élèves, les enseignants, les professions paramédicales, sociales et éducatives, les cadres supérieurs et les dirigeants ont une façon de voir moins pratique, ils relativisent cette influence qu'ils considèrent comme faible.

A cet égard, certaines explications relatives au chômage éclairent bien cette mentalité qui refuse clairement les causalités « au plus près des choses »¹³ (tableau 6.5).

Tableau 6.5 :

Explications du chômage et couches socioprofessionnelles (taux de répondants dans chaque catégorie trouvant qu'il s'agit d'une cause importante)¹⁴

<i>Les personnes sont au chômage en Suisse..</i>	Ouvriers, agents subalternes	Petits indépendants	Employés qualifiés, cadres inférieurs et moyens	Enseignants et professions PSE	Cadres supérieurs, milieux dirigeants
<i>à cause de la conjoncture</i>	81.8%	89.0%	90.3%	84.9%	89.5%
<i>à cause de l'évolution technique</i>	76.1%	82.6%	77.8%	80.7%	83.5%
<i>à cause du départ des entreprises à l'étranger</i>	76.3%	74.7%	73.1%	78.2%	76.2%
<i>à cause du manque de volonté politique de résorber le chômage</i>	60.3%	60.0%	50.7%	46.8%	48.0%
<i>parce que beaucoup d'entre elles sont mal gérées</i>	46.5%	54.3%	54.9%	45.4%	49.0%
<i>parce qu'il y a beaucoup d'injustice dans notre société</i>	46.5%	55.9%	38.5%	42.3%	31.1%
<i>par paresse ou mauvaise volonté d'une bonne partie d'entre elles</i>	44.4%	46.2%	31.4%	15.0%	18.1%
<i>parce qu'il y a beaucoup d'étrangers en Suisse</i>	35.4%	36.6%	31.0%	15.8%	15.4%

¹³ Sur la dialectique « abstrait-concret » et les différences sociales et psychosociales qu'elle dénote, voir Deschamps J.-C., Lorenzi-Cioldi F., Meyer G., *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèle d'élève ?*, Lausanne, P.-M. Favre, 1982.

¹⁴ Question 50.

Les deux couches socioprofessionnelles les mieux dotées en capitaux culturels s'accordent pour rejeter beaucoup plus nettement les hypothèses de surpopulation étrangère et de paresse des individus comme explications du chômage. Les explications proposées sont d'ailleurs clairement différenciées et classifiées chez les répondants appartenant aux professions de l'humain et aux milieux dirigeants. Cela signifie qu'ils opèrent une plus forte hiérarchisation des facteurs que les autres répondants, ce qui atteste d'une vision plus « analytique » du monde. Hautement scolarisés, ils adoptent une perception et une compréhension du monde intellectuelles qui les distinguent et les opposent aux autres catégories sociales.

La distance sociale entre les plus scolarisés

La connivence culturelle entre d'une part les professionnels de l'humain et, d'autre part, les milieux dirigeants n'est cependant que partielle, parce que les positions qu'occupent respectivement ces couches socioprofessionnelles dans la structure sociale ne sont pas équivalentes. Les uns ont des fonctions dirigeantes, alors que les autres restent partie intégrante de classes moyennes salariées et sont donc subordonnés à des instances supérieures.

Les professionnels du paramédical, du social, de l'éducation et de l'enseignement constituent une sous-élite, ils n'appartiennent pas à l'élite dirigeante avec laquelle ils partagent pourtant un haut niveau de formation et certaines convictions sur l'importance de l'école et de la formation. Cette combinaison de distance et de connivence, pour reprendre l'heureuse expression de Monique Dagnaud et Dominique Mehl¹⁵, met ces professionnels de l'humain en position de contestation vis-à-vis de l'élite dirigeante¹⁶.

C'est évidemment le cas lorsque cette dernière semble emboîter le pas du reste de l'opinion publique, et ce malgré les différences de scolarisation et de niveau de formation, pour adopter des opinions critiques à l'égard des enseignants (graphique 6.2).

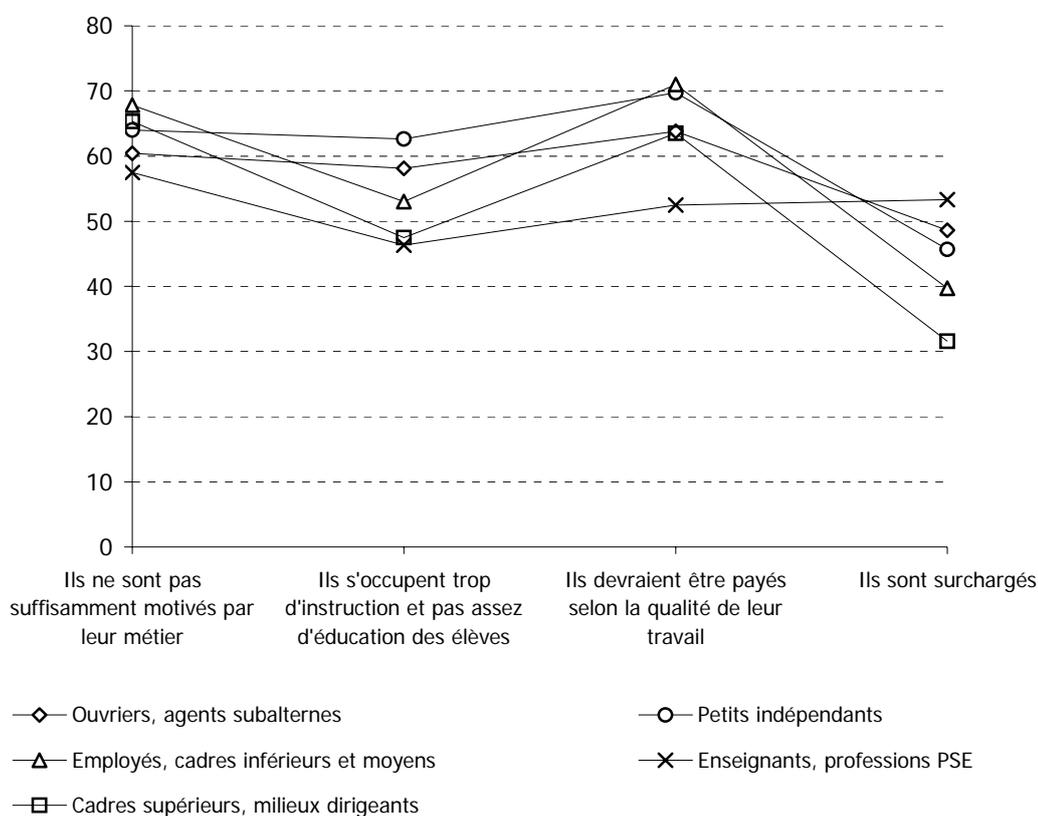
¹⁵ Dagnaud M. & Mehl D., article cité, 1985.

¹⁶ C'est Alain Touraine qui a initié la réflexion sur le rôle de la proximité socioprofessionnelle comme facteur favorisant les capacités de résistance et de contestation sociale : Touraine A., *La société post-industrielle*, Paris, Denoël, 1969. Voir aussi :

- Bidou C., Dagnaud M. et al., *Les couches moyennes salariées. Mosaïque sociologique*, Paris, Ministère de l'Urbanisme et du Logement, 1983.
- Dagnaud M., La classe « d'alternative », réflexion sur les acteurs du changement social dans les sociétés modernes, *Sociologie du Travail*, XXIII-4, 1981, pp. 384-405.
- Gros D., Les acteurs des luttes urbaines, *Revue suisse de sociologie*, 12-3, 1986, pp. 485-494.
- Gros D., Des mouvements alternatifs : contributions à l'étude des nouveaux conflits sociaux, *Revue suisse de sociologie*, 13-2, 1987, pp. 193-216.

Graphique 6.2

Opinions divergentes entre couches socioprofessionnelles au sujet des enseignants (% de répondants d'accord dans chaque couche)



Parmi les neuf affirmations relatives aux enseignants, les divergences d'opinions entre les professions de l'humain et les autres couches socioprofessionnelles ne concernent que quatre d'entre elles : le degré de motivation des enseignants pour leur métier, la pondération qu'ils accordent respectivement à l'instruction et à l'éducation, leur rémunération et le problème de leur surcharge. Ces divergences portent donc essentiellement sur des sujets concernant les conditions d'exercice du métier d'enseignant : motivation, salaire, charge de travail et orientation de l'activité professionnelle.

Ces divergences tiennent évidemment au fait que les enseignants sont inclus dans les professions de l'humain et qu'ils défendent leur activité professionnelle face à des opinions qui sont ressenties comme des attaques ou, en tous cas, des remises en question de certaines conditions d'exercice de leur métier. Celles-ci sont perçues par comparaison à la fois comme spécifiques et avantageuses par l'opinion publique en général; c'est le cas notamment pour leurs conditions salariales – salaires basés sur des échelles de traitement sans contrainte productive – ou pour leurs conditions horaires – temps de travail contractuel parmi les plus bas.

Mais il faut voir aussi dans ces divergences l'expression d'un conflit qui confronte, au sein des catégories les plus scolarisées, deux visions du monde, qui renvoient à des univers professionnels différents (tableau 6.6).

Tableau 6.6 :

Professions de l'humain et milieux dirigeants : deux visions du monde qui s'affrontent¹⁷

	Ouvriers, agents subalternes	Petits indépendants	Employés qualifiés, cadres inférieurs et moyens	Enseignants et professions PSE	Cadres supérieurs , milieux dirigeants
<i>Préfèreraient que l'école développe plutôt la personnalité (question 11d)</i>	75.5%	61.0%	79.0%	89.0%	73.6%
<i>Préfèreraient que l'école développe plutôt le respect d'autrui (question 11a)</i>	75.7%	80.0%	84.8%	93.0%	91.8%
<i>Sont d'accord pour affirmer que les hommes d'affaires sont plus utiles à la société que les intellectuels (question 52i)</i>	36.3%	39.3%	33.3%	18.0%	34.0%
<i>Estiment que l'on devrait attribuer plus de moyens financiers à la recherche scientifique (question 14a)</i>	64.5%	47.0%	65.9%	62.2%	76.0%
<i>N'éprouvent pas de crainte quant à l'informatisation croissante des conditions de vie et de travail (question 57)</i>	66.0%	71.0%	72.0%	66.9%	89.3%
<i>Ne sont pas d'accord avec une réduction des inégalités salariales (question 52d)</i>	26.6%	25.6%	34.0%	26.8%	51.0%

L'une, celle défendue par les professionnels de l'humain, tend à promouvoir un système de valeurs centré sur l'individu, sur des principes de développement et d'épanouissement, sur la relation et l'ouverture aux autres. Défenseurs de cette vision du monde, ils s'en font aussi les promoteurs, notamment auprès des usagers qu'ils côtoient dans le cadre de leurs activités professionnelles.

L'autre vision du monde, portée par les cadres supérieurs et les milieux dirigeants, est plus imprégnée par des idées de rivalité, de compétitivité, de performance,

¹⁷ Regroupement de questions sur lesquelles d'une part les enseignants et professions paramédicales, sociales et éducatives et, d'autre part, les cadres supérieurs et milieux dirigeants adoptent des positions (en italique) très différentes de toutes les autres catégories de répondants.

d'efficacité, de rendement... Un système de valeurs plus orienté vers l'évolution scientifique et technologique, socialement et économiquement moins égalitaire.

Ces deux systèmes de pensée n'envisagent évidemment pas le rôle des pouvoirs publics de la même manière.

Pour la sous-élite, l'État doit être social et cette fonction ne saurait être limitée, encore moins remise en question. Les piliers de l'État social sont constitués par les domaines dans lesquels la sous-élite est active, c'est-à-dire l'instruction, les assurances sociales et la santé qui concrétisent à leurs yeux les principes centraux d'égalité et de solidarité des démocraties modernes. Ces trois secteurs ont enregistré une très forte croissance depuis les années '60 tant du côté de la demande (multiplication et diversification des usagers, extension des tâches incombant à ces secteurs) que de celui de l'offre (moyens et effectifs plus importants, nouvelles prestations proposées) dont les professions paramédicales, sociales et éducatives ont été, sur le plan des créations d'emplois, les principales bénéficiaires. Par contre, chez les cadres supérieurs et les dirigeants, dont les situations professionnelles sont globalement moins directement dépendantes de l'appareil étatique, l'État n'est pas aussi fortement valorisé (tableau 6.7).

Tableau 6.7 :

Élite, sous-élite et dépenses publiques¹⁸

<i>On ne dépense pas assez pour...</i>	<i>Enseignants, professions PSE</i>	<i>Cadres supérieurs, milieux dirigeants</i>
– l'instruction publique	47.4%	28.3%
– l'économie publique	30.6%	29.9%
– les assurances sociales	41.5%	30.3%
– la santé	51.9%	26.5%
– la justice et la police	12.6%	16.8%
<i>On dépense trop pour...</i>		
– la défense nationale	69.2%	57.8%

Les divergences d'opinion entre les deux couches socioprofessionnelles fortement scolarisées au sujet de l'importance de l'intervention financière des pouvoirs publics sont en fait très parlantes. Lorsqu'il s'agit d'un secteur pilier de l'État social et dans lequel la sous-élite cultivée est massivement présente et active (instruction publique, assurances sociales, santé), le financement est considéré comme insuffisant par la majorité des répondants appartenant à cette catégorie; dans les autres secteurs, moins

¹⁸ Question 46.

valorisés idéologiquement et où elle n'intervient guère professionnellement (économie publique, justice et police, défense nationale), les mêmes interlocuteurs jugent la contribution publique suffisante, voire excessive.

En revanche, dans la catégorie dirigeante, s'exprime une volonté de plafonnement général et relativement uniforme des financements publics, qui correspond bien à un positionnement socioprofessionnel plus orientés vers les mécanismes économiques du marché.

Formations courtes et professionnelles, opinions décalées

Un ouvrier et agent subalterne sur quatre et près d'un petit indépendant sur dix n'a pas poursuivi de formation au-delà de la scolarité obligatoire. En outre, deux ouvriers et agents subalternes sur trois et plus de sept petits indépendants sur dix ont suivi une filière secondaire II professionnelle. De ce fait, les ouvriers et les petits indépendants sont les couches socioprofessionnelles dont les scolarités ont été non seulement les plus brèves parmi les actifs de notre échantillon, mais aussi les plus concrètes.

Outre ces trajectoires de formation similaires, les ouvriers et les petits indépendants ont certaines opinions en commun qui les distinguent clairement des autres milieux.

« L'école a pour devoir de sélectionner les élèves selon leurs performances scolaires » : environ un ouvrier et un petit indépendant sur deux sont d'accord avec cette affirmation pour un répondant sur trois dans les autres groupes professionnels. Dans les milieux peu scolarisés, l'idée que l'école doit trier les élèves paraît plus acceptable que dans les milieux plus longtemps scolarisés.

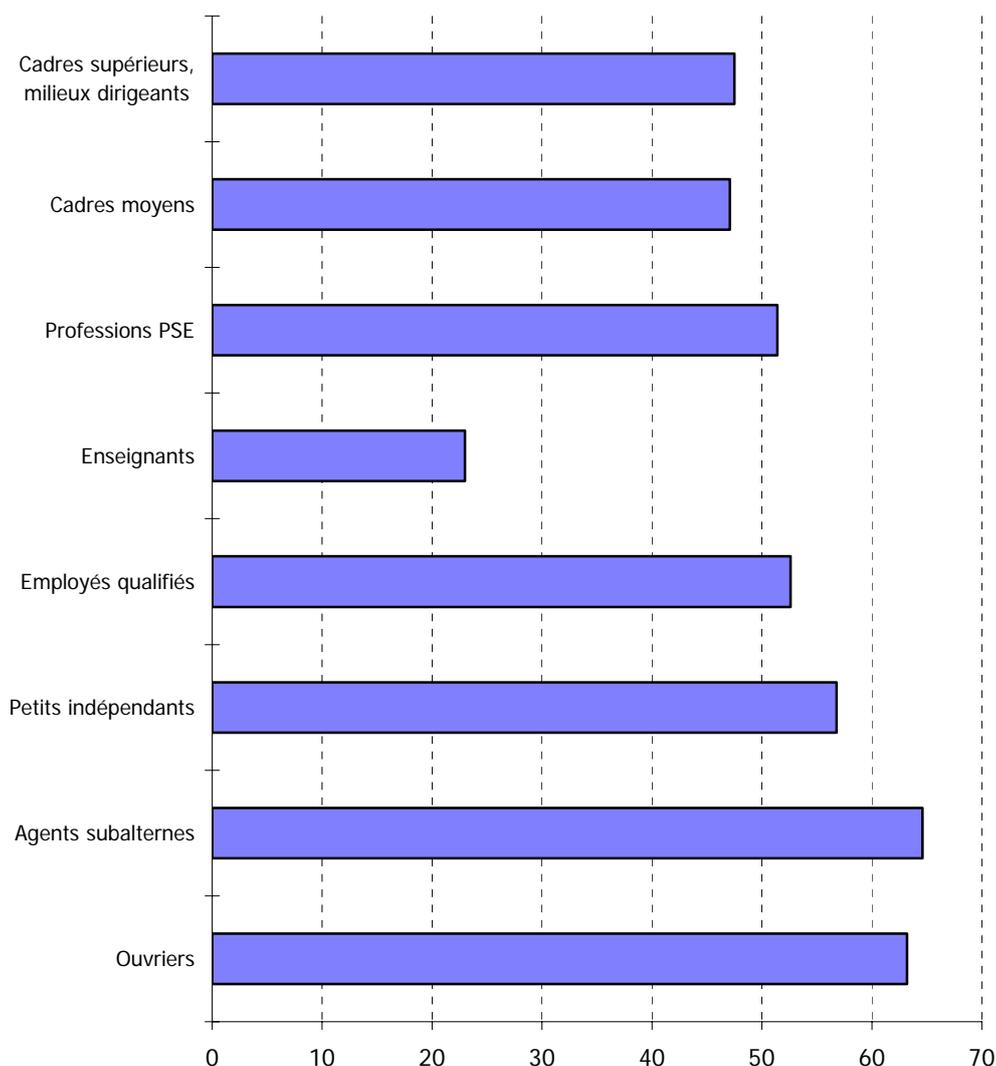
« Le niveau monte », telle est en tout cas la conviction majoritaire des ouvriers des petits indépendants, ainsi que des employés et cadres intermédiaires. Chez les cadres supérieurs et dirigeant, cette opinion prédomine aussi, sans pour autant être majoritaire. Enfin chez les professions paramédicales, sociales et éducatives, deux perceptions se partagent la position dominante : la baisse ou l'amélioration du niveau atteint par les élèves en fin de scolarité obligatoire au cours des vingt dernières années. La baisse est plutôt défendue par les enseignants, l'amélioration par les autres répondants de la catégorie.

La ventilation des opinions relatives à l'évolution du niveau atteint par les élèves en fin de scolarité obligatoire depuis vingt ans selon les couches socioprofessionnelles confirme donc globalement une tendance déjà relevée, à savoir que plus les répondants occupent une position élevée dans la hiérarchie socioprofessionnelle, plus ils adoptent des opinions critiques à l'égard du système d'enseignement et de formation.

Le graphique 6.3 permet non seulement de confirmer cette tendance générale, mais aussi d'y apporter une information complémentaire sur le rôle très particulier joué par le corps enseignant.

Graphique 6.3

Répondants estimant que le niveau des élèves s'est amélioré selon les catégories socioprofessionnelles (%)



Les enseignants enregistrent le plus faible taux de répondants estimant que le niveau des élèves s'est amélioré en vingt ans (23.0%) et la plus forte proportion d'opinions opposées (34.4% de répondants de cette catégorie pensent que le niveau des élèves a baissé). En outre, l'écart qui sépare les enseignants des cadres moyens (deuxième catégorie la moins convaincue par l'amélioration du niveau des élèves) est plus grand que celui qui sépare les cadres moyens des agents subalternes (catégorie qui compte le plus fort taux de convaincus), ce qui souligne la force de leur scepticisme. Les enseignants, principaux acteurs de l'institution scolaire, se distinguent de l'ensemble des autres professions en s'affirmant comme les indubitables propagandistes de la baisse du niveau des élèves !

« Il y a eu trop de réformes » et c'est une raison qui explique les difficultés scolaires que rencontrent les élèves de maintenant. Là aussi, seuls les actifs peu scolarisés adhèrent majoritairement à cette opinion.

Enfin, dans la définition des objectifs de l'enseignement, l'influence des élèves est jugée normale par les ouvriers et les petits indépendants, conviction qui diffère de celle des autres milieux qui estiment cette influence trop faible.

Ces exemples ont été choisis parce qu'ils sont particulièrement illustratifs d'une tendance plus générale de décalage des opinions des milieux ouvriers et petits indépendants par rapport aux autres catégories socioprofessionnelles. Ce décalage idéologique reflète une différence de positionnement social. Les ouvriers et les petits indépendants appartiennent à des milieux sociaux minorisés. Ils sont faiblement scolarisés dans une société où la scolarisation est de plus en plus importante. Ouvriers, agriculteurs, petits artisans, entrepreneurs familiaux, des composantes importantes de ces deux ensembles professionnels sont issus de milieux dont l'importance numérique est nettement sur le déclin. Ce déclin se fait aussi ressentir sur les plans culturel et politique, notamment parce que les personnes de nationalité étrangère sont proportionnellement plus nombreuses dans ces milieux que dans les autres catégories socioprofessionnelles et donc que leurs possibilités de se manifester et de se faire entendre sont moindres.

6.4 Dispositions mentales et constellation sociale

Lorsque dans une organisation sociale la différenciation entre groupes sociaux est fortement marquée, c'est-à-dire lorsque leurs membres respectifs disposent de capitaux culturels, économiques et statutaires quantitativement et qualitativement incommensurables, la situation professionnelle est un indicateur très fiable des niveaux de revenus et d'instruction, ainsi que du mode de vie et du système de valeurs des individus. Le système social peut être représenté comme une pyramide ordonnant verticalement des classes sociales relativement imperméables les unes aux autres.

Ce schéma n'est plus totalement adéquat pour analyser la réalité contemporaine. Le niveau d'instruction et le revenu ne correspondent plus systématiquement. Les professions de l'humain et les catégories dirigeantes présentent des profils de formation proches, mais se différencient très nettement en termes de revenus. Dans notre échantillon 60.5% des premiers déclarent un revenu mensuel brut de leur ménage inférieur à 7'500 francs, alors que chez les seconds 62.2% se situent au-delà de 7'500 francs mensuels.

Quant aux statuts d'indépendant et de salarié, ils ne correspondent plus à une distinction toujours précise entre niveaux d'instruction. Ainsi, à l'exemple des médecins ou des avocats, des professions hautement qualifiées et traditionnellement libérales sont de plus en plus gagnées par le salariat. Parallèlement, des milieux

professionnels faiblement scolarisés alimentent les rangs des petits indépendants et des entreprises familiales dans certains secteurs (nettoyage, alimentation, etc.).

En revanche, en se basant sur l'examen des similitudes et des différences d'opinions, il est possible de rendre manifeste une disposition particulière des catégories socioprofessionnelles.

Dans le champ éducatif, les cadres supérieurs et les catégories dirigeantes d'une part, les professions paramédicales, sociales et éducatives d'autre part, occupent des positions prédominantes par rapport aux autres milieux sociaux parce qu'elles sont les mieux formées. Ces milieux constituent les dominants du champ éducatif. Simultanément, ces deux catégories s'affrontent justement sur ce terrain parce que, malgré la similarité de leurs profils de formation, elles ne bénéficient pas des mêmes avantages de leurs qualifications. Les uns appartiennent à l'élite de la société, ils ont des hauts revenus et leur position dirigeante est reconnue au-delà de la sphère professionnelle. Les autres sont une sous-élite, car en tant que professionnels de l'humain et malgré leur bagage culturel, ils restent statutairement et financièrement plus proches des employés et des cadres intermédiaires que des couches dirigeantes. En bref, ils restent membres de la « constellation centrale » de la structure socioprofessionnelle dont parle Henri Mendras¹⁹.

A l'opposée de ces dominants du champ éducatif nous trouvons en position minoritaire des catégories faiblement scolarisées (ouvriers, employés non qualifiés, agents subalternes et petits indépendants) dont les opinions sur l'école, la formation, l'enseignement, mais aussi sur l'actualité politique et sociale, divergent radicalement. Ce sont les dominés du champ éducatif.

Les autres milieux, dont les opinions ne les situent ni dans le premier ni dans le deuxième ensemble, occupent un espace intermédiaire.

Ainsi, vues sous l'angle des opinions relatives à l'éducation, les catégories socioprofessionnelles constitutives de la nébuleuse des classes moyennes, de la constellation sociale centrale, apparaissent éclatées, traversées par des contradictions, tout à la fois omniprésentes et dispersées entre des placements sociaux antinomiques : certaines fractions jouent un rôle actif dans la domination par l'éducation, alors que d'autres la subissent. Et cela rend compte de la dynamique sociale dans laquelle nous sommes actuellement : « *La classe moyenne est en train de se détruire elle-même en tant que classe, entraînant une transformation de toute la structure sociale qui enlève du même mouvement à la classe ouvrière et à la classe dirigeante leur caractère de classe au sens fort, marxiste du terme. S'il n'y a plus lutte entre elles, comment se définiraient-elles l'une par l'autre ? En pure logique, si tout le monde est moyen, plus personne ne l'est* »²⁰.

¹⁹ Mendras H., *La seconde révolution française 1965-1984*, Paris, Gallimard, 1994.

²⁰ *Ibidem*, p. 60.

7. Attitudes politiques

Nous l'avons déjà souligné, le système d'enseignement et de formation est un système ouvert sur le monde, sur la société; c'est un système en interaction avec son environnement immédiat; il est fait d'individus et de groupes agissant à l'intérieur et à l'extérieur de lui. C'est donc un système qui exerce des influences multiples, mais qui en subit également. En ce sens, les tensions et les événements qui agitent le monde et la Suisse se traduisent en soucis, en préoccupations qui imprègnent les attitudes et les comportements de la population.

7.1 Les préoccupations des Suisses

Depuis 1976, une enquête régulière interroge chaque année environ un millier de Suisses sur les problèmes économiques, politiques et sociaux qui les préoccupent le plus.

Le graphique 7.1 synthétise les sujets des principales préoccupations tels qu'ils apparaissent dans ces sondages annuels pour la période 1990-1994¹.

Le premier constat qui s'impose concerne le chômage dont la perception dans la population a complètement changé de statut au cours des cinq années observées. Peu préoccupant en 1990 et 1991, il devient dès 1992 le plus important sujet de préoccupation des Suisses. En cela le sentiment public ne fait d'ailleurs qu'accompagner l'évolution de la situation du chômage lui-même.

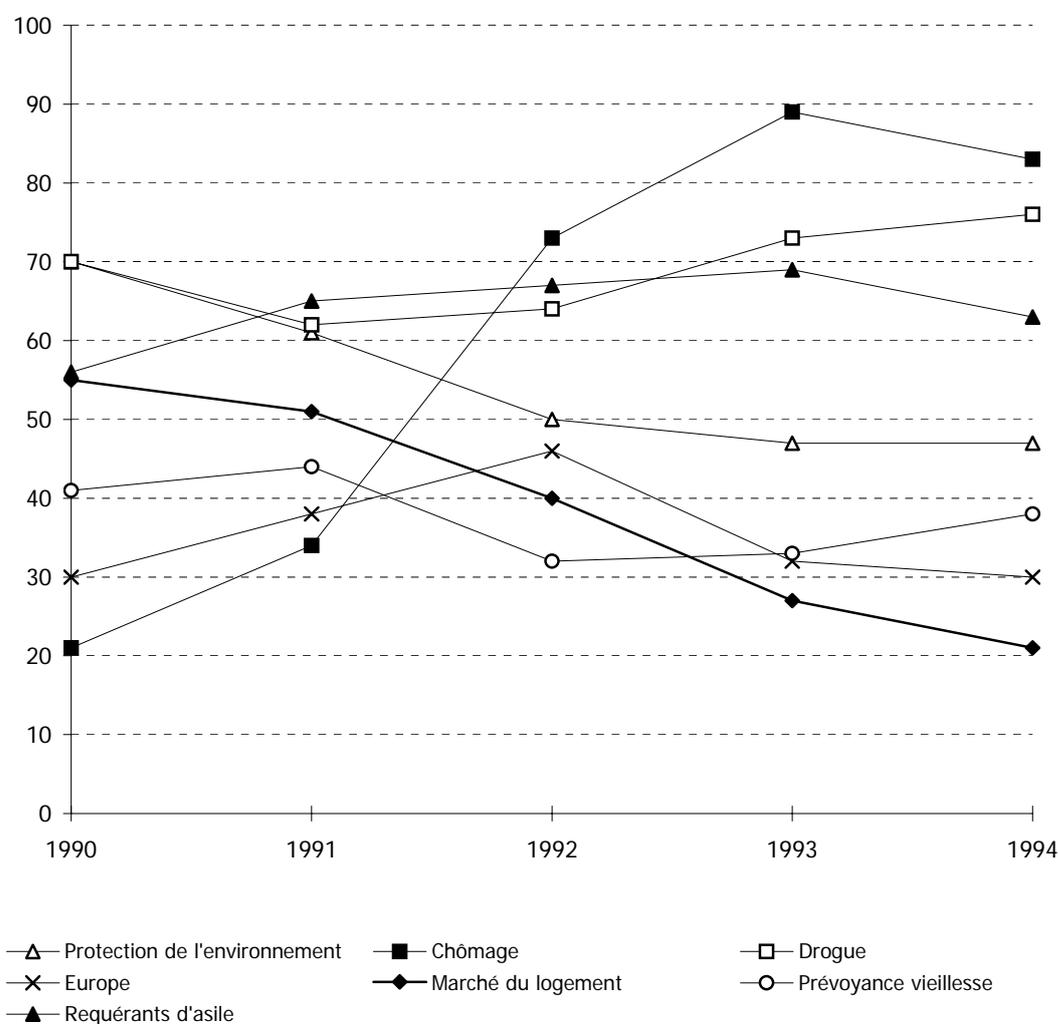
Certains sujets perdent, entre 1990 et 1994, de plus en plus leur caractère inquiétant dans la population. C'est le cas pour les thèmes du marché du logement et de la protection de l'environnement.

Cette évolution des opinions corrobore partiellement les faits – avec la crise, la spéculation immobilière a cessé et le marché du logement a commencé à se détendre –, elle est aussi influencée par d'éventuelles mesures qui ont été perçues positivement – par exemple l'élaboration ou l'entrée en vigueur de nouvelles législations ou de nouvelles normes relatives à la protection de l'environnement (amélioration de la qualité de l'air, limitation des émissions gazeuses polluantes, protection des cours d'eau, etc.). Mais, ces changements montrent aussi que la hiérarchisation des préoccupations est relative, qu'elle est sensible aux changements et que lorsque surgit une situation nouvelle ou un enjeu exceptionnel, généralement fortement médiatisé, cela a pour effet de bouleverser les attitudes.

¹ Sources : *Bulletin Crédit Suisse*, 10, 1990, pp. 6-7; 6, 1991, pp. 6-8; 11-12, 1992, pp. 8-11; 11-12, 1993, pp. 6-8; 11-12, 1994, pp. 6-8.

Graphique 7.1

Préoccupations des Suisses entre 1990 et 1994 (% de personnes interrogées)



Cette élasticité est clairement illustrée par le thème de l'Europe qui a été considéré comme un sujet de préoccupation plus marquant en 1992, c'est-à-dire l'année où le sujet était très fortement débattu parce que le corps électoral devait se prononcer sur l'éventualité d'une adhésion de la Suisse à l'espace économique européen (EEE), que durant le reste de la période.

La drogue, l'immigration et les requérants d'asile, ainsi que la prévoyance vieillesse constituent quant à eux d'importants sujets d'inquiétude pour des portions assez stables de la population. Ces thèmes figurent avec constance sur les cinq ans dans le groupe des problèmes les plus préoccupants.

Sur cette base on peut donc relever que les préoccupations collectives des Suisses en cette fin de siècle se focalisent plutôt sur les sujets associés à des risques de

précarisation ou d'exclusion sociale : chômage, toxicomanie, immigration, vieillissement. Elles traduisent les premiers effets ressentis de l'effondrement du système communiste, qui faisait figure de référence sur le plan des modèles idéologiques et économiques, que ce soit négativement (prototype de société totalitaire) ou positivement (projet de société égalitaire). La montée de ces inquiétudes sociales constitue le pendant de la fin de la guerre froide et de l'accélération du processus de globalisation de l'économie.

7.2 Prédispositions à l'égard de la société

Préoccupés, immergés dans un contexte instable et troublé, confrontés à des enjeux et à des problèmes nouveaux, quelles attitudes adoptent les habitants de la Suisse pour faire face à cette situation de crise et quels sont notamment leurs sentiments à l'égard de cet environnement social en pleine mutation ?

Nous avons distingué trois attitudes à l'égard de la société telle qu'elle est perçue et vécue, trois orientations relatives à l'ordre social existant – conservatrice, réformatrice et radicale – qui fonctionnent comme des indicateurs du degré d'insatisfaction sociopolitique des répondants².

Il s'agit de prédispositions générales qui peuvent ou non se traduire sur le plan politique à proprement parler, c'est-à-dire par un positionnement politique qui traduit la sympathie, voire l'adhésion à une idéologie située et identifiée sur la base d'une distinction de type gauche-droite³.

Deux raisons nous poussent à tenir compte dans cette réflexion d'une part des attitudes sociopolitiques et, d'autre part, du positionnement politique des répondants.

La première est que les attitudes sociopolitiques ne trouvent pas forcément de traduction sur le plan des idéologies dont les groupements politiques se font les promoteurs. Chaque organisation politique se réclame d'une certaine idéologie qui intègre des valeurs et des conceptions concernant diverses dimensions de l'humain et de la vie en société. Par ailleurs, les partis politiques sont aussi une manière de concrétiser et de promouvoir des croyances et des convictions qui existent dans la population. Il est cependant connu que beaucoup de personnes hésitent, refusent ou n'arrivent pas à se situer sur l'éventail politique. Les attitudes sociopolitiques ne correspondent donc pas parfaitement à des positions politiques distinctes (tableau 7.1).

² Question 55.

³ Question 53.

Tableau 7.1 :Distribution des répondants pour chaque position politique dans les trois orientations sociopolitiques⁴

	<i>Plus à droite</i>	<i>Dans la moyenne</i>	<i>Plus à gauche</i>	<i>Ne se situe pas</i>
Orientation conservatrice	27.8%	19.4%	12.3%	25.6%
Orientation réformatrice	54.4%	63.0%	51.7%	45.6%
Orientation radicale	17.8%	17.6%	36.0%	28.7%

Appelés à se positionner politiquement par rapport à la majorité de la population suisse, un peu plus de quatre répondants sur cinq se situent en termes relatifs (« plus à droite », « dans la moyenne » ou « plus à gauche »). Le croisement avec les prédispositions à l'égard de la société nous apporte plusieurs informations.

D'abord il confirme le fait que l'orientation réformatrice est peu teintée politiquement, qu'il s'agit véritablement d'une manière dominante de se situer hors des clivages, d'adopter une posture neutre, qui dénote aussi sans doute une part de désintérêt, de désaffection politique.

Ensuite, il montre que l'orientation radicale rencontre beaucoup d'écho auprès d'une part assez importante (plus d'un tiers) de la population se situant plutôt à gauche. A droite, plus d'un répondant sur quatre adopte une orientation conservatrice, mais près d'un sur cinq se reconnaît dans l'affirmation radicale. Cela signifie que l'adhésion à l'affirmation « *Notre société ne peut plus être améliorée par des réformes isolées. Le seul moyen est de la changer en profondeur* » peut aussi bien être partagée par des personnes ayant des sympathies pour des sensibilités politiques de droite que de gauche. L'aspiration à des changements sociopolitiques radicaux pouvant se traduire dans des idéologies politiques d'extrême gauche ou d'extrême droite.

Une autre raison de prendre en considération ces deux indicateurs réside dans le fait déjà relevé qu'une partie de la population ne se situe pas par rapport à des sympathies politiques⁵, ce qui ne signifie nullement qu'il ne s'agit que de personnes sans opinion politique. Certaines hésitent peut-être à en faire ouvertement part dans le cadre d'une enquête, d'autres ne se reconnaissent dans aucune sensibilité politique ou ne souhaitent pas se situer par rapport à ce type de référentiel, etc. Les prédispositions sociopolitiques nous permettent donc une approche complémentaire pour clarifier l'influence du facteur politique sur les opinions.

⁴ Questions 53 et 55.

⁵ C'est le cas pour 14.6% des répondants de notre échantillon.

7.3 La tension conservatisme-radicalisme

La question du chômage qui, nous l'avons vu auparavant, préoccupe l'opinion publique suisse, est l'objet de profondes divergences d'appréciation des tenants des différentes attitudes sociopolitiques (tableau 7.2).

Tableau 7.2 :

Explications morales, sociales et politiques du chômage et attitudes sociopolitiques⁶

Raison importante du chômage en Suisse	<i>Attitude conservatrice</i>	<i>Attitude réformatrice</i>	<i>Attitude radicale</i>
Paresse ou mauvaise volonté des individus	45.9%	34.4%	35.3%
Beaucoup d'étrangers en Suisse	42.6%	32.4%	29.8%
Manque de volonté politique de le résorber	45.0%	53.2%	67.8%
Beaucoup d'injustice dans la société	38.0%	43.6%	61.8%

On assiste en fait à une véritable polarisation opposant les orientations conservatrice et radicale. La comparaison montre que les répondants d'orientation conservatrice mettent volontiers en avant les arguments relatifs à la surpopulation étrangère ou à la paresse des personnes sans emploi. D'une certaine manière, le chômage leur paraît partiellement explicable par des facteurs politiques ou moraux directement attribuables à l'individu. Pour leur part, sans totalement rejeter ces explications, les répondants d'orientation radicale penchent plus fortement pour des causalités sociales ou politiques du chômage qui renvoient plus au système qu'aux personnes : l'injustice sociale et le manque de volonté politique de lutter contre le chômage. Quant à l'attitude des répondants de la troisième catégorie, elle semble bien être plutôt réservée puisqu'elle s'avère fonctionner, sur ces quatre opinions sources de divergences, par différenciation avec les convictions fortes; en effet, les réformateurs adoptent systématiquement une position prudente, toujours proche de ceux qui sont les moins convaincus par chacune des affirmations.

Ces prédispositions sociopolitiques délimitent un champ de tension qui influence aussi les opinions relatives à l'enseignement et à la formation.

Chez les conservateurs et chez les radicaux, une légère majorité se dégage pour considérer que le système scolaire pourrait être en partie amélioré (respectivement 53.0% et 55.7%). Mais, et c'est là que se manifeste la tension, une forte minorité (41.4%) de conservateurs se satisfait du système scolaire tel qu'il est,

⁶ Questions 50 c, d, g & h.

alors que chez les radicaux, les adeptes d'un changement profond sont relativement nombreux (19.7%).

Des divergences de vue profondes entre les répondants de ces deux sensibilités portent aussi bien sur les finalités attribuées à l'éducation et à l'enseignement, que sur l'image des enseignants, sur les facteurs de difficultés scolaires ou encore sur l'importance reconnue à l'instruction publique.

Dans l'optique conservatrice, le respect de l'autorité, le sens du devoir, la préparation à l'exercice d'un métier et le respect des traditions et des mœurs du pays sont des qualités que l'on souhaite plus systématiquement voir développées par l'école auprès des jeunes que dans l'optique radicale. Inversement, le respect d'autrui, le sens critique, la curiosité de découvrir par soi-même et l'ouverture aux autres cultures sont des qualités valorisées par l'orientation radicale (tableau 7.3).

Tableau 7.3 :

Orientation conservatrice, orientation radicale et qualités à développer chez les élèves⁷

Préfère que l'école développe plutôt chez les enfants et les jeunes...	<i>Orientation conservatrice</i>	<i>Orientation radicale</i>
le respect de l'autorité ou le respect d'autrui	19.4% 80.6%	12.2% 87.8%
le sens du devoir ou le sens critique	61.3% 38.7%	46.0% 54.0%
la personnalité ou le goût de l'effort personnel	78.0% 22.0%	77.3% 22.7%
la curiosité de découvrir par soi-même ou la préparation à l'exercice d'un métier	61.1% 38.9%	73.8% 26.2%
le respect des traditions et des mœurs du pays ou l'ouverture aux autres cultures	28.2% 71.8%	22.0% 78.0%

Plus d'un quart des conservateurs contre moins d'un cinquième des radicaux se déclarent favorables à une évaluation des élèves basée principalement sur leurs performances scolaires. Par contre, 37.7% des radicaux dénoncent l'effet plus souvent aggravant de l'école actuelle sur les inégalités sociales, chez les conservateurs moins d'un quart (24.1%) des répondants sont de cet avis.

Les opinions des uns et des autres sur diverses causes attribuées aux difficultés scolaires que rencontrent les élèves de nos jours montrent que nous sommes vraiment en présence de deux façons de penser divergentes (tableau 7.4).

⁷ Question 11.

Tableau 7.4 :

Conservateurs et radicaux : opinions sur les raisons des difficultés rencontrées par les élèves à l'école (% de répondants d'accord avec l'explication)⁸

	<i>Conservateurs</i>	<i>Radicaux</i>
La discipline s'est relâchée	82.0%	76.1%
Les exigences de l'école ont augmenté	76.6%	68.9%
Les parents s'occupent de moins en moins de leurs enfants	67.3%	72.6%
Les enseignants n'ont plus d'autorité	64.3%	57.6%
Il y a eu trop de réformes	52.2%	45.2%
Les programmes scolaires sont trop chargés	45.1%	50.2%
Il y a trop d'élèves par classe	43.5%	51.9%
Les élèves ne sont pas assez suivis à l'école	36.5%	52.3%
Les manières d'enseigner ne sont pas satisfaisantes	23.6%	47.2%
Le matériel d'enseignement est de mauvaise qualité	8.0%	12.7%

Tout d'abord, la comparaison des taux d'acquiescement avec les explications proposées dans les deux ensembles de répondants montre que les conservateurs ont plus tendance à différencier nettement les causes, à les hiérarchiser en leur attribuant un poids différent : deux causes recueillent l'adhésion de plus de trois répondants sur quatre de la catégorie, deux autres en convainquent au moins six sur dix, etc. L'écart entre la cause rassemblant le plus de répondants (« La discipline s'est relâchée ») et celle qui en réunit le moins (« Le matériel d'enseignement est de mauvaise qualité ») est plus grand chez les répondants d'orientation conservatrice (plus de 70% d'écart) que chez les répondants d'orientation radicale (environ 60% d'écart). Chez les répondants d'orientation radicale, les écarts entre les taux d'acquiescement sont faibles puisque parmi les dix raisons proposées six recueillent entre 45.2% et 57.6% d'opinions favorables. Ce resserrement peut être interprété comme l'expression d'une attitude plus globalement sceptique : il y a une multitude de causes aux difficultés scolaires rencontrées par les élèves, on ne peut pas les expliquer par une sélection limitée de raisons.

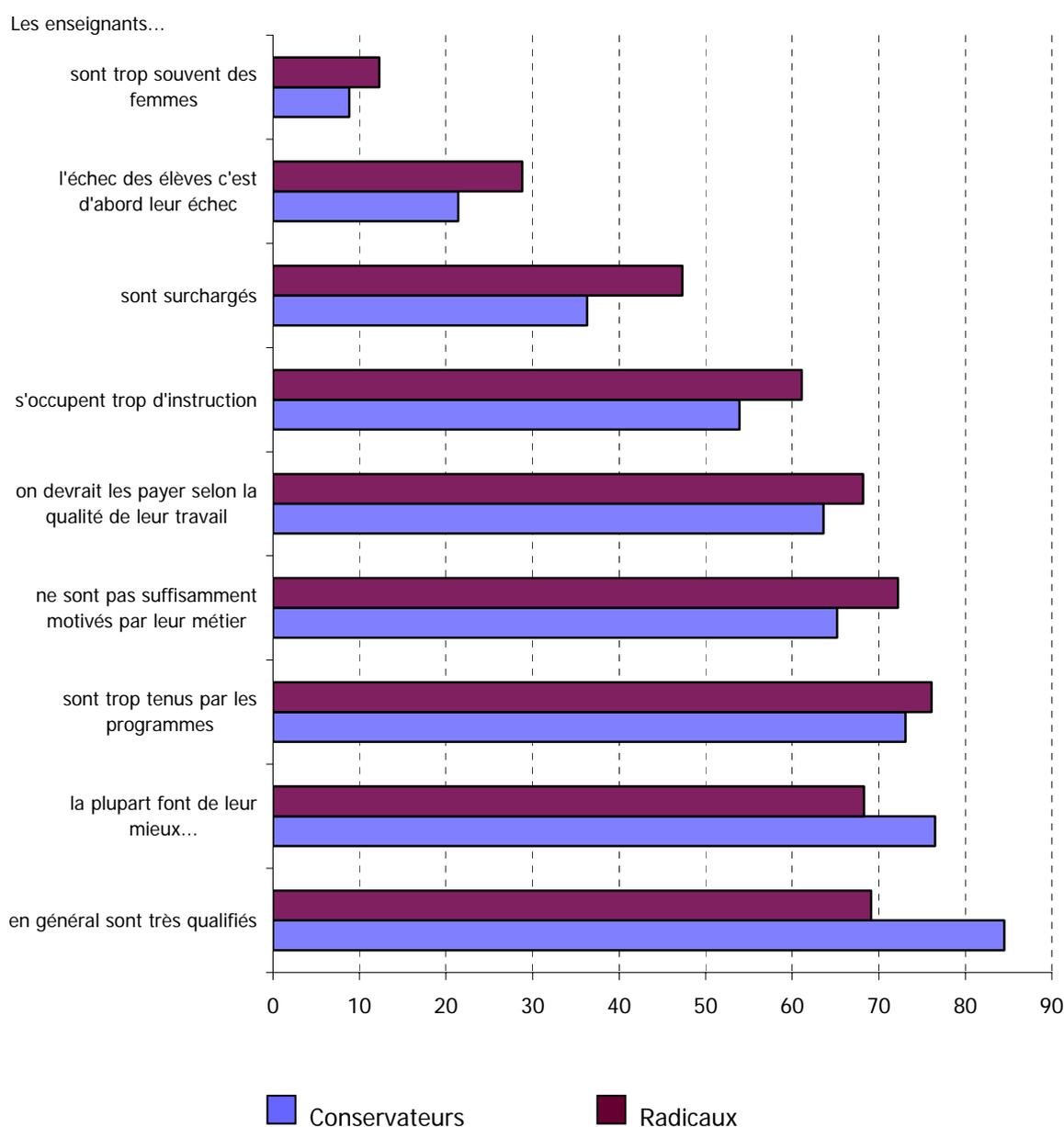
Mais cette attitude des radicaux peut aussi être interprétée comme plus critique à l'égard de l'institution scolaire dans ses différents aspects. Si les conservateurs et les radicaux ont en commun de relever prioritairement le relâchement de la discipline, l'augmentation des exigences de l'école et les parents qui s'occupent de moins en moins de leur progéniture comme causes des difficultés rencontrées par les élèves à l'école, l'attitude plus globalement critique des radicaux se manifeste par une moindre

⁸ Question 35.

confiance généralisée en l'école. Surpopulation des classes, surcharge des programmes, suivi insuffisant des élèves, méthodes inadaptées sont autant de facteurs qu'ils reconnaissent plus volontiers que leurs protagonistes comme sources de difficultés scolaires. Et, de leur point de vue, les enseignants portent aussi leur part de responsabilité (graphique 7.2).

Graphique 7.2

Radicaux et conservateurs : opinions sur les enseignants (% de répondants d'accord)



Les radicaux voient d'abord dans les enseignants des professionnels qui manquent d'autonomie et de motivation. Peut-être font-ils de leur mieux dans l'intérêt des élèves, mais cela ne devrait pas empêcher d'introduire une forme de salaire au mérite. C'est donc l'image de l'enseignant fonctionnaire qui prédomine chez les répondants d'orientation radicale.

Les conservateurs ont une représentation moins critique des enseignants, qui leur paraissent très qualifiés et qui s'efforcent de faire de leur mieux. Ils leur reconnaissent donc d'abord des qualités, même si ils ne nient pas pour autant certains problèmes. Dans cette fraction de population, le corps enseignant bénéficie d'une image moins péjorative.

Les répondants d'obédience radicale sont donc critiques à l'égard du corps enseignant, mais c'est à l'envers des catégories qui représentent le pouvoir et l'autorité qu'ils s'avèrent encore plus méfiants. Un répondant sur deux dans ce groupe estime en effet que l'influence des autorités politiques sur la définition des objectifs de l'enseignement obligatoire est trop forte. Dans cette même catégorie, il y a aussi un répondant sur trois pour considérer les milieux économiques comme trop influents et un répondant sur cinq pour avoir cet avis au sujet des autorités religieuses.

7.4 Portraits de groupes

Au-delà de leurs différences de conceptions, qui sont ces répondants qui se trouvent rassemblés sous les étiquettes de conservateurs et de radicaux ? C'est la question à laquelle nous essayons d'apporter ici des éléments de réponse.

Les conservateurs

Le sous-échantillon des personnes d'orientation conservatrice comprend environ un cinquième de l'échantillon total. Dans ce ensemble, nous constatons que proportionnellement les francophones sont moins nombreux et les italophones plus nombreux que dans l'échantillon global. Cela explique pourquoi les habitants résidant dans des communes rurales ou dans des cantons faiblement tertiariés sont en surnombre dans cette catégorie.

Le poids statistique des deux sexes est conforme à ce qu'il est dans la population.

Les conservateurs ne se distinguent pas de l'ensemble du point de vue de leur niveau d'instruction. Ils estiment qu'ils ont été des élèves bons ou moyens tant à l'école primaire, que durant la fin de la scolarité obligatoire. De cette dernière période, ils gardent d'ailleurs un peu plus que les autres répondants de bons souvenirs.

En ce qui concerne l'activité, on constate que certaines catégories dites inactives (surtout des personnes à la maison sans activité professionnelle) sont légèrement sur-représentées, alors que les personnes professionnellement actives sont sous-représentées chez les conservateurs.

Enfin, il y a plus de conservateurs qui résident dans des cantons à tradition religieuse catholique que protestante.

Les radicaux

Le groupe des radicaux équivaut à un quart de la population interrogée. Les alémaniques y sont sous-représentés, alors que les francophones sont clairement sur-représentés.

C'est un groupe à nette prédominance masculine, qui compte des personnes au chômage en léger surnombre. Les radicaux ont donc plutôt des revenus modestes, c'est-à-dire inférieurs à 5'000 francs par mois. Ils sont sous-représentés dans les cantons faiblement tertiairisés.

Les radicaux se distinguent des conservateurs surtout par leur expérience scolaire. Ils sont proportionnellement plus nombreux à conserver de mauvais souvenirs des différentes étapes de leur scolarité (primaire, secondaire obligatoire, post-obligatoire). Ces souvenirs sont en partie liés à de mauvaises performances scolaires, puisque c'est dans ce groupe de répondants que se recrute un quart des personnes affirmant avoir eu des mauvais résultats à l'école primaire et 40.7% de celles ayant eu de mauvais résultats en fin de scolarité obligatoire. Ce constat va dans le même sens que des observations faites en France qui montrent qu'au cours du temps l'attitude contestataire s'est sociologiquement déplacée. Alors qu'au début des années '80, elle était caractéristique de la population jeune et qu'elle concrétisait un conflit de générations, au début de la décennie suivante elle est plutôt adoptée par la population la moins diplômée, quel que soit son âge, et elle signale donc l'émergence d'une tension entre des catégories inégalement scolarisées⁹.

La comparaison des profils-types des répondants conservateurs et des répondants radicaux met notamment en évidence des différences de contexte de vie, de culture linguistique, d'activité. Mais il convient de rappeler que les opinions des premiers présentent une plus forte cohérence que celles des seconds qui affichent à la fois des valeurs d'ouverture et une condamnation globale peu nuancée de l'institution scolaire et de ses agents.

Le fait que l'on trouve dans les rangs des radicaux de nombreux répondants ayant vécu négativement leur expérience scolaire pourrait bien constituer une clé d'interprétation de ces opinions ambivalentes.

⁹ Hatchuel G., *Les grands courants d'opinions et de perceptions en France, de la fin des années 70 au début des années 90*, Paris, CRÉDOC, 1992.

7.5 La tension droite-gauche

Il est clair que les préférences politiques orientent et imprègnent les opinions que l'on a au sujet de l'enseignement et de la formation, ne serait-ce que parce que l'éducation et la formation constituent des enjeux politiques. En effet, la politique scolaire et le pilotage du système de formation résultent de choix et de prises de décisions orientés en fonction d'objectifs ou d'intentions qui renvoient à des idéologies, à des systèmes de valeurs.

Que l'analyse se base sur le plan précis des sympathies politiques, c'est-à-dire en termes d'affiliation ou de rapport privilégié à un parti politique donné, ou sur celui d'un simple positionnement dans un espace politique, elle débouche presque inexorablement sur l'opposition gauche-droite.

Une enquête réalisée en 1993, portant sur les attentes, attitudes et opinions à l'égard de l'école, nous avait permis de mettre en évidence quelques sujets sur lesquels l'influence des sympathies politiques des répondants se faisait nettement sentir¹⁰. Dans un sondage réalisé plus récemment, nous avons à nouveau pu étudier l'influence de ces préférences partisans¹¹. Ces données convergent et complètent celles récoltées dans le cadre cette enquête, c'est pourquoi nous en intégrons les résultats.

Droite-gauche : une synthèse sur quelques points de divergence

Sans reprendre dans le détail les résultats de ces deux autres enquêtes, nous pouvons rappeler les tendances mises en évidence.

Les sympathisants de gauche accordent plus d'importance aux questions liées à la formation scolaire et professionnelle que les gens de droite ou que les gens sans sympathie politique.

Les sympathisants de droite sont beaucoup moins critiques que les sympathisants de gauche en ce qui concerne les qualités supposées du système suisse de formation. Par exemple, ils considèrent plus volontiers que celui-ci dispense une culture générale permettant de comprendre l'évolution du monde, qu'il dispense les connaissances nécessaires pour exercer un métier ou encore qu'il joue un rôle stimulant auprès des jeunes afin qu'ils poursuivent le plus longtemps possible leur formation. Plus positifs à l'égard du système de formation, les sympathisants des partis de droite sont, évidemment, moins favorables à des réformes ou à des changements qui le concernerait.

¹⁰ Hutmacher W., Gros D., *Attentes, priorités et attitudes à l'égard de l'école. Rapport Univox «Education et enseignement» 1993*, Genève/Adliswil, Service de la recherche sociologique/GfS-Forschungsinstitut, 1994.

¹¹ Gros D., Glaisen M., Amos J., *Formation scolaire et professionnelle, rapport Univox «Education et enseignement» 1995*, Genève/Zurich, Service de la recherche en éducation/GfS-Forschungsinstitut, 1996.

Les sympathisants des partis de gauche et ceux des partis de droite ne donnent pas la même importance à certaines branches d'enseignement destinées aux élèves de fin de scolarité obligatoire. A gauche, l'éducation artistique est beaucoup plus valorisée qu'à droite. Par contre, les sympathisants des partis de droite, comparativement à leurs adversaires politiques, accordent plus d'intérêt à l'éducation civique, à l'enseignement de la technologie, à l'instruction religieuse et à l'économie.

De même, les attentes éducatives, portant en l'occurrence sur le développement d'aptitudes personnelles chez les élèves, divergent. Les sympathisants des partis politiques de gauche valorisent des qualités d'ouverture aux autres et au monde, alors que ceux des partis de droite accordent plus d'importance à l'ambition professionnelle, au goût de la performance, à l'esprit civique ou encore à la capacité d'affronter des situations de compétition.

Les uns comme les autres se montrent généralement moins confiants en l'école pour s'acquitter correctement de ses tâches d'enseignement et d'éducation que les répondants sans sympathie politique. Mais, systématiquement, les sympathisants de gauche sont les plus sceptiques et les plus critiques à l'égard de l'institution scolaire.

Un dernier point qui révèle des divergences profondes concerne les modalités de l'action éducative. Les sympathisants de droite préconisent nettement plus volontiers que ceux de gauche le recours à des moyens contraignants pour les élèves.

Au-delà des points de divergences, des conceptions différentes

Les résultats de cette enquête permettent de mettre en évidence un premier clivage net entre répondants se situant par rapport à la majorité des suisses « plus à gauche » ou « plus à droite » qui porte sur les qualités que l'école devrait développer chez les élèves. Il n'apparaît pas que les avis divergent sur les qualités majoritairement choisies, puisqu'à une exception près il y a consensus, les données montrent des intensités de choix qui s'avèrent très révélatrices (tableau 7.5).

Les taux des répondants choisissant les qualités de repli sont toujours plus élevés dans la population se situant plus à droite que la majorité, et les taux de répondants ayant opté pour les qualités d'ouverture sont systématiquement plus importants chez les répondants se positionnant politiquement à gauche.

Tableau 7.5 :Sympathisants de droite, sympathisants de gauche et qualités à développer chez les élèves¹²

Préfère que l'école développe plutôt chez les enfants et les jeunes...	<i>Se situe « plus à droite »</i>	<i>Se situe « plus à gauche »</i>
le respect de l'autorité ou le respect d'autrui	29.0% 71.0%	7.9% 92.1%
le sens du devoir ou le sens critique	65.0% 35.0%	29.7% 70.3%
la personnalité ou le goût de l'effort personnel	65.7% 34.3%	84.5% 15.5%
la curiosité de découvrir par soi-même ou la préparation à l'exercice d'un métier	65.5% 34.5%	77.6% 22.4%
le respect des traditions et des mœurs du pays ou l'ouverture aux autres cultures	35.4% 64.6%	12.7% 87.3%

Si l'on considère maintenant les facteurs pouvant exercer une influence sur la réussite scolaire des élèves, il apparaît à nouveau que la sévérité des enseignants ne se voit pas attribuer du tout la même importance chez les répondants de droite et chez ceux de gauche. Pour la majorité des premiers, celle-ci a une grande influence (56.1%), alors que pour la majorité des seconds, elle n'a qu'une petite influence (54.1%). Le facteur de l'origine nationale de l'élève voit aussi son influence sur la réussite scolaire évaluée différemment selon les orientations politiques. A droite, 40.0% des répondants estiment que ce facteur a une petite influence à cet égard. A gauche en revanche, on estime qu'il a une grande influence (41.5% de répondants sont de cet avis).

Les questions concernant l'autorité constituent vraiment un motif d'opposition entre les tendances politiques, où la droite s'affirme beaucoup plus attachée à ce qui relève des signes et des pratiques d'autorité que la gauche. Ainsi, alors que plus des deux tiers (71.4%) des répondants de droite estiment que les enseignants n'ont plus d'autorité, la moitié (51.6%) de ceux de gauche réfute cette affirmation.

Il apparaît aussi que les sympathisants de gauche militent pour une école plus ouverte, plus démocratique dans son fonctionnement. Le problème de la participation de différents milieux à la définition des objectifs de l'enseignement illustre bien cette tendance. Il y a quatre milieux par rapport auxquels les sympathisants politiques de tendances opposées ont des opinions qui divergent très sensiblement. Il y a proportionnellement beaucoup plus de personnes de gauche que de droite qui jugent trop faible l'influence des milieux culturels (63.0% contre 40.6%), celle des parents d'élèves (44.2% contre 32.8%) et celle des élèves eux-mêmes (60.7% contre 32.6%) à cette définition. Par contre, une majorité de sympathisants de gauche estime que l'influence

¹² Question 11.

des autorités politiques est trop grande (51.9%), alors qu'à droite cette trop forte influence est moins soulignée (39.7%).

Cet idéal de gauche pour une démocratisation marquée de l'enseignement et de la formation transparaît à plusieurs reprises.

L'esprit d'ouverture aux autres se conjugue à un esprit d'ouverture au monde. C'est à gauche que l'on réfute avec le plus de vigueur toute affirmation stigmatisante ou discriminante relative au chômage (tableau 7.6).

Tableau 7.6 :

Position politique et opinions stigmatisantes sur le chômage (% de répondants en accord avec l'affirmation)

	<i>Répondants se situant à droite</i>	<i>Répondants se situant à gauche</i>
Les personnes sont au chômage en Suisse par paresse ou mauvaise volonté d'une bonne partie d'entre elles (Q 50c)	42.5%	16.3%
Les personnes sont au chômage en Suisse parce qu'il y a beaucoup d'étrangers (Q 50g)	46.4%	14.3%
Quand les emplois sont rares les employeurs devraient embaucher en priorité des suisses (Q 52h)	54.1%	24.6%

Enfin, la population de gauche paraît être moins matérialiste que celle de droite. Ainsi, si l'on est majoritairement d'accord avec l'idée qu'une bonne formation se traduise par une meilleure rémunération, c'est tout de même de manière un peu moins marquée à gauche qu'à droite (respectivement avec 81.8% et 90.4% d'opinions favorables). C'est aussi chez les actifs de gauche que l'on préfère le plus nettement un allongement des vacances à une augmentation de salaire équivalente (85.8% pour l'allongement des vacances chez les actifs de gauche contre 70.6% chez ceux de droite).

Les sensibilités politiques de gauche et de droite ne s'opposent pas simplement sur quelques points au sujet de l'école, de l'enseignement et de la formation; elles proposent véritablement des conceptions différentes. On tient un discours plus critique sur le système de formation actuel à gauche qu'à droite. On est plus attaché à la culture artistique à gauche, on préfère les branches techniques, économiques et morales à droite. Dans bien des domaines – méthodes d'enseignement, ouverture du système de formation sur l'extérieur, etc. – on prône l'ouverture et la démocratisation à gauche, alors qu'à droite on s'affirme plus volontiers sélectif et autoritaire.

Sympathies politiques et caractéristiques socioculturelles

Les répondants des deux sensibilités politiques opposées présentent une caractéristique commune qui les distingue du reste de la population, c'est d'être plus nombreux à avoir suivi des formations valorisées.

Se positionner clairement sur le plan politique, c'est-à-dire en référence explicite à une sensibilité de droite ou de gauche, est plus le fait de personnes ayant suivi des filières universitaire ou tertiaire professionnelle, alors que ne pas se positionner politiquement ou se fonder dans la majorité renvoie plus souvent à des formations plus brèves et orientées vers la pratique (école obligatoire et secondaire II professionnel). L'expression de sympathies politiques est donc en partie affaire de durée et de type de formation.

Une première différence, légère, entre répondants de sensibilités politiques opposées a trait à leur cadre de vie : on habite un peu plus en milieu urbain à gauche (46.1% des répondants) qu'à droite (41.4%).

Nous pouvons noter, sur le plan financier, que la proportion de personnes touchant les plus hauts revenus (10'000 francs et plus) est plus élevée chez les répondants se situant à droite (20.5%) que chez ceux de gauche (12.4%).

Au sein de la population exerçant une activité professionnelle, la différence la plus marquante entre les sympathisants de droite et ceux de gauche concerne leur insertion socioprofessionnelle (tableau 7.7).

Tableau 7.7 :

Couches socioprofessionnelles et sympathisants de droite et de gauche

	<i>Sympathisants de droite</i>	<i>Sympathisants de gauche</i>
Ouvriers, agents subalternes	21.8%	14.5%
Petits indépendants	14.5%	3.3%
Employés, cadres inférieurs et moyens	38.7%	39.3%
Enseignants, professions PSE	6.5%	26.4%
Cadres supérieurs, milieux dirigeants	18.5%	16.5%

Chez les actifs, il y a très clairement plus de sympathisants de droite qui sont ouvriers, agents subalternes ou encore petits indépendants. En revanche, plus d'un quart des sympathisants de gauche ayant une activité professionnelle sont enseignants ou professionnels dans le domaine paramédical, social ou éducatif. On peut aussi relever que chez les employés, les cadres et dans les milieux dirigeants, droite et gauche sont représentées de manière équivalente.

Lorsque l'on affine l'analyse, on constate que les différences de représentation concernent spécifiquement les agents subalternes, les enseignants et les professions paramédicales, sociales et éducatives dans les deux populations. Les premiers sont beaucoup plus présents dans les rangs des sympathisants de droite, les seconds sont nombreux à gauche.

Les conceptions de gauche semblent donc faire écho à celles des professions de l'humain, enseignants en tête.

Conclusion

« *L'opinion est au public, dans les temps modernes, ce que l'âme est au corps, et l'étude de l'un nous conduit naturellement à l'autre* » affirmait il y a près d'un siècle Gabriel Tarde¹.

Pour notre part, nous avons adopté la démarche inverse, nous avons sondé l'âme pour voir ce qu'elle pouvait nous apprendre du corps social. En l'occurrence, nous sommes partis des divergences d'opinions relatives au champ éducatif pour voir ce qu'elles nous révélaient des habitants du pays et sur ce qui les divise.

A l'évidence, il apparaît que l'emploi du singulier – l'opinion publique – est commode, mais qu'il entretient l'image d'une unité des prédispositions mentales au sein de la population. Or, des majorités et des minorités spécifiques d'opinions se forment en fonction des thèmes abordés, des questions soulevées et cette variabilité n'est pas aléatoire.

Ces configurations d'avis et de convictions s'avèrent notamment fortement labiles en fonction de certains facteurs permettant de différencier ceux qui les adoptent : appartenance linguistique, âge, expérience scolaire et formation, couche socio-professionnelle, attitudes politiques.

Questions controversées

Globalement et synthétiquement, il y a trois sujets qui se révèlent être particulièrement controversés, c'est-à-dire par rapport auxquels s'expriment systématiquement des divergences d'opinions : les qualités à développer chez les élèves, les difficultés rencontrées actuellement par les élèves à l'école, le niveau des élèves en fin de scolarité obligatoire.

Dans le domaine des objectifs de l'enseignement et des finalités de la formation, par rapport aux valeurs et aux principes qui président à leurs missions fondamentales, ce sont les préférences de qualités à développer chez les enfants et les jeunes qui divisent les répondants. La confrontation entre partisans de qualités de repli et adeptes de qualités d'ouverture tourne à l'avantage de ces derniers. Ce n'est pas surprenant dans la mesure où les deux séries de qualités renvoient à des mentalités, à des systèmes de valeurs, à des airs du temps différents. La mentalité productiviste issue de l'industrialisation, à laquelle correspondent des valeurs de repli et une personnalité plutôt introvertie, fait partie, depuis la période de croissance ininterrompue de l'après-guerre, de la tradition. Avec l'entrée dans une société postindustrielle de consommation de masse, ce sont les valeurs d'ouverture et la personnalité extravertie qui sont

¹ Tarde G., *L'opinion et la foule*, Paris, P.U.F., 1989, p. 73.

privilegiées. Ce sont donc elles qui paraissent modernes, c'est-à-dire les plus en phase avec le contexte social actuel.

Ces préférences différenciées soulignent l'existence de secteurs de la société helvétique dans lesquels se cristallisent plus facilement que dans d'autres des valeurs traditionnelles : la Suisse italienne à cause de ses caractéristiques géopolitiques, économiques et démographiques; la population âgée de 55 ans et plus, à cause du contexte et de la trajectoire de sa socialisation; les personnes de formation scolaire obligatoire ou secondaire professionnelle, à cause de la brièveté et de la qualité surtout concrète de leur formation; les catégories socioprofessionnelles les moins dotées en capitaux culturels; les personnes adoptant une attitude sociopolitique conservatrice, ainsi que celles se situant politiquement plus à droite que la moyenne de la population.

Autour du thème des processus et moyens d'enseignement, un sujet est très controversé, c'est celui des raisons avancées pour expliquer les difficultés que rencontrent les élèves à l'école.

Pour certains les difficultés rencontrées par les élèves sont multiples et relativement équivalentes. En revanche, pour d'autres elles n'ont pas toutes la même importance, elles peuvent être hiérarchisées. Cette manière de nuancer peu ou prou les opinions à ce sujet renvoie aux clivages linguistiques (les Suisses romands distinguent et hiérarchisent moins leurs opinions que les alémaniques et les tessinois) et sociopolitiques (les conservateurs nuancent plus que les radicaux).

Il apparaît aussi que les difficultés soient associées à des facteurs spécifiques. Ainsi, argumenter les difficultés scolaires des élèves par la perte d'autorité des enseignants est une explication qui varie fortement en fonction de l'âge du répondant (plus il est âgé, plus il est convaincu), de son positionnement politique (c'est à droite que l'on acquiesce le plus) et de son niveau de formation (plus il a un niveau de formation élevé, moins il adhère à cette opinion). Dans certains cas, l'accord avec une explication a une fonction révélatrice en soulignant une spécificité. Seules les personnes affirmant avoir eu de mauvais résultats scolaires associent les difficultés rencontrées de nos jours par les élèves à un suivi scolaire insuffisant; seules les catégories socioprofessionnelles les moins scolarisées ont le sentiment qu'il y a eu trop de réformes scolaires.

Enfin, il y a un effet de la formation qui est plus particulièrement discuté, c'est celui de l'évolution du niveau atteint par les élèves en fin de scolarité. Sa baisse recueille plus nettement l'adhésion des romands, des plus âgés, des plus instruits, des mieux placés dans l'échelle des statuts socioprofessionnels.

Qualités à privilégier, difficultés rencontrées, niveau atteint en fin de scolarité sont les sujets qui divisent le plus l'opinion publique suisse et qui rendent compte des divisions sociales majeures qui marquent la société helvétique en cette fin de vingtième siècle.

Des logiques de différenciation complexes

Face à l'éducation, à l'institution scolaire et à leurs différentes facettes, il ne s'affirme cependant pas une division simple de la population. On ne peut dégager globalement une majorité et une minorité stables, des groupes de tenants et d'opposants qui seraient caractérisables sous forme de catégories toujours similaires quels que soient les sujets abordés.

Si le facteur démographique d'âge joue un rôle différenciateur, les critères socioprofessionnels ont aussi une influence. Il en va de même pour ce qui concerne les données contextuelles (région et culture linguistique) ou les préférences idéologico-politiques des répondants. Plutôt que de chercher à déterminer la part respective d'influence de ces variables dans l'orientation des opinions relatives à la scolarité obligatoire, nous avons choisi de les traiter indépendamment afin d'en saisir les effets discriminatoires particuliers.

La distinction par régions linguistiques permet d'interpréter de nombreuses divergences d'opinions enregistrées au sein de la population. L'opposition entre la Suisse alémanique et la Suisse latine n'est pas aussi prégnante qu'on ne le prétend en général. Il semble même que les différences entre les habitants du nord et du sud des Alpes sont plus marquées. Par ailleurs, la relative autonomie d'opinion que manifestent parfois les romands a surtout pour conséquence de souligner la dépendance forte d'un canton isolé et minoritaire à tous points de vue comme le Tessin par rapport à une majorité lorsqu'elle se révèle écrasante. Les multiples configurations régionales d'opinions attestent du fait que ce facteur ne concrétise pas seulement des différences géographiques, linguistiques et culturelles, mais aussi économiques et politiques, qui pourraient se révéler implosives, surtout dans le champ de l'éducation et de la formation, où les pouvoirs cantonaux se sentent puissants et autonomes par rapport aux liens confédéraux.

La différenciation constatable des opinions entre catégories décanales d'âges nous a amené à considérer que nous étions en présence de cinq générations, c'est-à-dire de regroupements réunissant des individus ayant été socialisés dans des contextes historiques suffisamment différents pour être considérés comme distincts. Cette manière d'interpréter les opinions débouche non seulement sur le constat d'une rupture entre les convictions de la génération née avant la deuxième guerre mondiale et celles auxquelles adhèrent les autres générations, mais plus profondément à pouvoir lire de la sorte l'évolution des mentalités accompagnant le passage de la société industrielle à la société postindustrielle.

La durée et la qualité de la formation des répondants ont évidemment une incidence sur leurs opinions relatives au système de formation. Mais cette incidence s'avère déterminante dans la mesure où les différenciations de trajectoires de formation se concrétisent par des différences de statuts socioprofessionnels. L'allongement généralisé de la durée des études, la démocratisation de l'accès à certaines filières de formation se sont conjugués à la tertiairisation des emplois, à la généralisation du salariat,

ainsi qu'à l'extension des nouvelles technologies informatiques pour transformer profondément la stratification sociale de notre pays. Le gonflement des catégories moyennes tend à donner l'impression de la disparition d'une hiérarchisation verticale. Cette « moyennisation » des positions sociales est en fait hautement conflictuelle, car l'éducation et la formation deviennent des enjeux majeurs de placement social : dans une structure horizontale on ne se situe plus en bas ou en haut de l'échelle sociale, mais en dedans ou au dehors !

Sur le plan idéologique, la majeure partie de la population adopte une position prudemment réformatrice. Néanmoins, on peut aussi constater que deux autres conceptions de l'école, opposées, cohabitent et s'affirment, qui sont associées à deux idéologies, l'une conservatrice, l'autre radicale et contestataire. La caractérisation des adhérents à ces idéologies ne fait pas intervenir les mêmes critères distinctifs. Les conservateurs se recrutent plutôt dans les communes rurales parmi les jeunes en cours de formation et les plus âgés à domicile, alors que les radicaux se différencient par des revenus modestes et une expérience scolaire jugée négativement.

Des variables sans effet ?

Les facteurs régionaux et linguistiques, l'âge, le niveau de formation et le vécu de l'expérience scolaire, la situation professionnelle, les attitudes sociopolitiques s'affirment comme les variables sous-jacentes aux divergences d'opinions observées sur l'école.

Initialement, nous pensions que plusieurs autres facteurs joueraient un rôle explicatif des différences de représentations. Nos résultats en relativisent l'influence, en tous cas par rapport à la problématique scolaire.

Le genre n'apparaît pas à lui seul comme un facteur explicatif de divergences d'opinions. Et cela, malgré le rôle prépondérant que jouent encore les femmes dans le domaine éducatif.

Surprenant aussi le fait que le degré de proximité et d'intensité du lien par rapport à l'institution scolaire, ce qu'on pourrait appeler la connivence vis-à-vis de l'école, n'exerce pas d'influence manifeste : élèves, parents d'élèves ou personnes sans contact avec l'école ne se différencient guère sur le plan des opinions.

Des variables contextuelles comme la taille de la commune de résidence, le degré de tertiairisation du canton ou la présence d'une université ne semblent pas non plus orienter de manière déterminante les attitudes des répondants.

Que ces facteurs ne constituent pas des variables explicatives de premier plan ne signifie évidemment pas qu'ils sont sans importance. D'abord parce que les divisions sociales à la source des divergences d'opinions que nous avons constatées n'ont de validité attestée que par rapport aux données que nous avons recueillies, analysées et présentées. Il est tout aussi probable que certains facteurs soient englobés par les variables explicatives (par exemple le degré de proximité et d'intensité du lien avec

l'école est fortement corrélé à l'âge). Et puis surtout, nous avons pris le parti de faire ressortir sur la base de l'observation d'attitudes différenciées, les clivages sociaux qui leur sont le plus systématiquement associés. Loin de nous la prétention à l'exhaustivité !

Opinions unanimes

Il est des opinions qui sont partagées par tellement d'individus, qui sont si fortement répandues au sein d'une population, qu'elles sont considérées comme faisant l'unanimité.

Ces opinions désignent les points d'ancrage d'un large consensus social par rapport au thème étudié. Elles spécifient les principes ou les valeurs auxquels presque tout le monde tient, qui sont communément reconnus par les membres d'une collectivité. Cet ample accord social leur confère une certaine stabilité, elles paraissent, selon toute vraisemblance, moins volatiles que d'autres opinions. L'expression « majorité écrasante » est généralement utilisée pour qualifier l'étendue de leur implantation sociale.

Cette expression prend une double signification, à la fois quantitative et qualitative. Elle signifie d'une part qu'un très grand nombre d'individus partagent les mêmes opinions. D'autre part, cette formule laisse entendre que celles-ci se situent hors des clivages qui divisent habituellement la population en genres, en générations, en catégories socioprofessionnelles, en classes de revenus, etc.

Fixer le seuil du taux de répondants nécessaire à partir duquel on peut dire qu'une opinion partagée peut être considérée comme véritablement unanime comprend évidemment une part d'arbitraire. Ici, nous avons défini deux critères sélectifs. Premièrement, le sujet doit avoir enregistré un taux de répondants élevé; c'est pourquoi seules les questions dont le taux de non-réponses est inférieur ou égal à la marge d'erreur, soit 2.6%, ont été retenues. Deuxièmement, nous avons décidé parmi ces questions à fort taux de réponse de qualifier d'unanimes les opinions partagées par au moins quatre répondants sur cinq (80%).

Le questionnaire comprenait une centaine de questions ou d'affirmations auxquelles les personnes interrogées devaient répondre par une prise de position (degré d'accord ou choix entre plusieurs options alternatives). Le tableau 8.1 montre que dix d'entre elles ont enregistré des concentrations de répondants correspondant aux critères fixés, parmi lesquelles quatre affirmations affichent même un taux d'adhésion qui dépasse les 90% des répondants.

Tableau 8.1 :

Opinions unanimes

<i>Opinion</i>	<i>% accord</i>
L'enseignement obligatoire doit offrir à tous les élèves des chances égales (Q17b)	95.1
Le devoir des parents est de faire de leur mieux pour leurs enfants, même si cela leur demande des sacrifices (Q52a)	94.9
La scolarité obligatoire doit permettre aux élèves de trouver leur voie selon leurs compétences (Q17a)	93.1
Notre société favorise toujours plus les gens qui ont déjà le pouvoir et la fortune (Q52g)	91.3
Plus une personne est instruite, plus elle a la possibilité de choisir son travail (Q19f)	88.9
L'intérêt de l'élève pour les programmes qu'il doit suivre influence fortement sa réussite scolaire (Q18k)	86.4
A qualifications égales, ceux qui fournissent le plus d'efforts doivent être mieux rémunérés (Q52j)	86.1
Le soutien de ses parents influence fortement la réussite scolaire d'un élève (Q18h)	86.0
Il est normal que les gens qui ont une bonne formation gagnent plus (Q52k)	85.4
La conjoncture est une cause importante du chômage en Suisse (Q50a)	85.3

L'exigence d'égalité des chances scolaires

L'exigence d'égalité des chances de tous les élèves face à l'école est plébiscitée. Avec 95.1% des répondants donnant leur accord à cette proposition, elle partage – avec le sens du dévouement parental – le premier rang dans le classement des opinions unanimes.

En conformité avec l'idéal démocratique, ce qui semble être majoritairement demandé par les participants à cette étude, c'est une égalité formelle devant une école qui par ailleurs, pour 93.1% des répondants, « doit permettre aux élèves de trouver leur voie selon leurs compétences ».

De nombreuses analyses l'ont montré, cette égalité formelle ne garantit aucunement une équité réelle, car comme l'a relevé Pierre Bourdieu : « (...) *pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la*

culture »². Et personne ne semble dupe de cet effet, car nous vivons dans une société où la perception des inégalités tend à se renforcer puisque les nantis y paraissent toujours plus favorisés pour 91.3% des répondants. Est-il d'ailleurs scandaleux que l'institution scolaire participe à la reproduction des inégalités socioculturelles ?

A l'évidence non, si cette contribution se fait sur une base acceptable et massivement acceptée, c'est-à-dire en référence à sa fonction centrale d'inculcation de savoirs et de savoir-faire³. Il va donc de soi pour 88.9.% des répondants que le niveau d'instruction détermine les possibilités de choix professionnel et il s'avère aussi tout à fait « normal », pour un peu plus de quatre personnes sur cinq, que la rémunération soit corrélée au niveau de formation.

La réussite scolaire ? D'abord une question de famille et d'élève !

L'unanimité se fait donc autour d'une conception de la scolarité obligatoire qui doit garantir une égalité formelle d'accès et de traitement à des élèves pour lesquels on admet que l'identification de différences de compétences scolaires entraîne des conséquences éducatives, professionnelles et économiques. Et c'est le facteur de la réussite scolaire qui joue le rôle déterminant de sélection des élèves.

La réussite scolaire des élèves peut être influencée de deux façons unanimement reconnues comme déterminantes : le soutien apporté à l'élève par ses parents et l'intérêt de l'élève lui-même pour les programmes. Ces deux affirmations, qui recueillent respectivement 86.0% et 86.4% des avis exprimés, dissocient complètement la réussite scolaire de l'école elle-même ! Elles subordonnent la réussite scolaire à des facteurs familiaux et personnels, abstraction faite que « *la réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par le système scolaire selon ses propres critères et procédures d'évaluation* »⁴.

Relevons par ailleurs que ces affirmations sont révélatrices d'une évolution plus générale des mentalités.

La grande importance accordée au soutien familial dans la réussite scolaire de l'élève est caractéristique de l'évolution du rôle que les familles entendent jouer par rapport à l'école. Au cours des vingt-cinq dernières années, les rapports entre les familles et l'école se sont profondément transformés. D'une situation dans laquelle la famille et l'école faisaient figure d'univers indépendants, relativement clos et qui agissaient sur des terrains clairement différenciés par rapport aux enfants (la première comme instance éducative, la seconde comme institution enseignante), elles ont vu leurs champs et leurs compétences d'action s'étendre. Elles se retrouvent donc si ce

² Bourdieu P., L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, VII, 1966, p. 336.

³ Hutmacher W., *L'école ne sert pas qu'à instruire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993.

⁴ Perrenoud P., La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, 34/4, 1989, p. 237.

n'est systématiquement en concurrence, tout au moins en demeure de devoir partager certains enjeux comme celui de la réussite de la socialisation⁵.

Le rôle de parent implique d'ailleurs des devoirs, voire des sacrifices pour le bien des enfants. La maternité et la paternité s'assortissent donc de prises de responsabilités et de sens du dévouement. Le bien-être de la progéniture passe avant celui des géniteurs. Tel est le sens de l'affirmation qui concentre sur elle le deuxième plus fort taux d'adhésion de toute l'enquête. Ainsi, malgré toutes les observations et analyses montrant les bouleversements qui touchent et transforment la famille depuis un quart de siècle, celle-ci reste sur le plan symbolique une valeur centrale et consensuelle.

Quant à l'accent mis sur l'intérêt personnel de l'élève, il s'avère complémentaire de la valorisation de la famille. Il atteste de l'importance prise par l'individualisme et le repli sur l'autour de soi (couple, famille, amis) dans les représentations, ainsi que dans les comportements collectifs et individuels observés dans tous les pays occidentaux⁶.

Minoritaires au sein de l'opinion publique

Conventionnellement, et c'est aussi le cas ici, les résultats des enquêtes par sondage sont d'abord utilisés pour dégager les tendances lourdes, pour mettre en évidence les opinions majoritaires. Or l'intérêt de l'étude des opinions au sein d'une population réside évidemment aussi dans la possibilité de « *donner une tangibilité, voire visibilité aux conceptions minoritaires, aux positions volatiles qui ne pèsent pas lourd* »⁷.

Aucune des dix opinions unanimes présentées précédemment n'obtient l'adhésion de la totalité des personnes interrogées. Pour chacune un ensemble plus ou moins important d'individus se distingue en adoptant un point de vue différent et minoritaire par rapport à la grande masse des répondants. Qui sont ces personnes aux opinions peu communes ? S'agit-il d'individus isolés ou bien présentent-ils certaines caractéristiques identiques ? Ne partagent-ils rien d'autre qu'une opinion minoritaire sur une question déterminée ou bien défendent-ils collectivement un ensemble d'options ayant une certaine consistance ?

C'est ce que nous avons essayé de déterminer en examinant les caractéristiques des individus ayant adopté des positions minoritaires par rapport à sept des dix opi-

⁵ Montandon C., Favre B., Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois in : Perrenoud P., Montandon C. (éd.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales, 1988.

⁶ Hatchuel G., *Les grands courants d'opinions et de perceptions en France, de la fin des années 70 au début des années 90*, Paris, CRÉDOC, 1992; Riffault H., L'évolution des valeurs en Europe, *Futuribles*, décembre, 1993, pp. 3-14.

⁷ Lazar J., *L'opinion publique*, Paris, Sirey, 1995, p. 130.

nions unanimes⁸, afin de voir dans quelle mesure ils présentaient des profils spécifiques.

Trois ensembles de minoritaires

Pour chacun des sept items, nous avons isolé les individus ayant adopté le point de vue contraire à la majorité. Nous avons systématiquement comparé toutes les réponses et caractéristiques de ces répondants aux moyennes de l'échantillon et nous avons relevé les différences significatives. A l'issue de ces opérations, nous avons constaté que des profils ainsi dégagés de groupes minoritaires relatifs à des questions différentes se ressemblaient beaucoup sur certains points, que ces ensembles différents présentaient des intersections pour prendre une image mathématique. Ce qui signifie que certaines prises de position sur des sujets différents convergent et révèlent les mêmes fractures dans l'opinion, elles discriminent donc globalement de la même manière les répondants.

C'est le cas pour les affirmations relatives aux fonctions de l'école d'égalisation des chances ou d'orientation des élèves selon leurs compétences.

Les opposants à l'affirmation « Notre société favorise toujours plus les gens qui ont déjà le pouvoir et la fortune » et les personnes qui ne considèrent pas la conjoncture comme une cause importante du chômage en Suisse partagent de nombreux points communs.

Enfin, les groupes minoritaires déterminés par les réponses aux trois autres questions présentent aussi des similitudes entre eux.

Les trois portraits ci-après présentent donc les caractéristiques particulières et communes des individus se situant dans les intersections de ces ensembles de réponses, leurs dénominateurs communs. Cela ne signifie ni que tous les individus ayant ces caractéristiques ont les mêmes opinions, ni que ceux qui partagent ces points de vue présentent tous ces types-là de profil. Il faut plutôt considérer ces portraits comme des indicateurs de tendance. Ils désignent trois sous-ensembles minorisés au sein de l'opinion publique suisse.

Fonctions de l'école : l'opposition d'une élite libérale

Parmi les 96 personnes en désaccord avec la proposition « La scolarité obligatoire doit permettre aux élèves de trouver leur voie selon leurs compétences » et les 68 répondants réfutant

⁸ Nous n'avons retenu que les affirmations auxquelles correspondent des possibilités de réponse dichotomiques (oui/non, d'accord/pas d'accord), soit les questions 17a, 17b, 50a, 52a, 52g, 52j et 52k. Les questions 18h, 18k et 19f offrant des possibilités de réponse nuancées ont été écartées pour cette analyse, car cela n'a pas la même signification de soutenir, par exemple, qu'un facteur a une *petite* influence ou n'en a *aucune* sur la réussite scolaire des élèves; les tenants de l'un ou de l'autre point de vue n'occupent pas la même position idéologique par rapport à la majorité accordant une *grande* influence au même facteur.

l'affirmation « L'enseignement obligatoire doit offrir à tous les élèves des chances égales », les positions socioprofessionnelles supérieures et dirigeantes sont sur-représentées. Ces répondants minoritaires sont jeunes (ils ont entre 25 et 34 ans), ils ont suivi ou suivent encore une formation supérieure (université ou école professionnelle spécialisée), ils vivent seuls ou en couple, ils n'ont pas de contacts avec des enfants ou des jeunes en cours de scolarisation. En Suisse romande, ce sont plutôt des hommes, alors qu'en Suisse alémanique et en Suisse italienne ce sont plutôt des femmes.

De manière générale, ils relativisent les effets décisifs de l'instruction, notamment sur les possibilités de choix professionnel, sur les avantages de revenu ou sur l'influence politique. Ils sont plus nombreux à être défavorables à l'attribution de moyens accrus pour les activités culturelles et de loisirs pour les jeunes. Ils pensent que les parents n'ont pas assez d'influence sur la définition des objectifs de l'enseignement.

Ils estiment que l'on dépense trop pour la santé publique. Ils s'opposent plus nettement que la moyenne des répondants à l'idée de réduire les différences entre les salaires. Ils sont plus défavorables que la moyenne à l'embauche prioritaire des suisses quand les emplois sont rares.

Ces caractéristiques en font une jeune élite libérale et élitaire.

Société en crise et repli des jeunes étrangers

Les jeunes de 15 à 24 ans sont sur-représentés parmi les 120 répondants qui ne croient pas à un accroissement des inégalités de revenu et de pouvoir, ainsi que chez ceux pour qui la conjoncture ne constitue pas une cause déterminante de chômage en Suisse (204 personnes). Beaucoup sont de nationalité étrangère. Ils ont donc souvent fait une partie de leur scolarité ailleurs qu'en Suisse. Beaucoup sont encore en formation, ceux qui travaillent sont souvent ouvriers ou agents subalternes. Les moyens financiers du ménage dans lequel ils vivent sont modestes. Les résidents de Suisse italienne sont sur-représentés dans ce groupe.

Ils sont plutôt favorables à ce que l'école développe la préparation à l'exercice d'un métier. Ils sont plus nombreux que la moyenne à avoir de mauvais souvenirs de l'école primaire. Ils disent ne pas s'intéresser aux débats sur l'école.

Ils attribuent plus volontiers le chômage à la paresse des individus qu'à l'évolution technique. Ils sont peu critiques à l'égard de la société et se situent plus à droite et moins à gauche que la moyenne des répondants.

Ce sont donc des jeunes étrangers défavorisés et hyperconformistes.

Les professions de l'humain contre la méritocratie

Le troisième ensemble regroupe des minoritaires en désaccord avec les trois affirmations suivantes : « Le devoir des parents est de faire de leur mieux pour leurs enfants, même si cela leur demande des sacrifices » (71 répondants), « A qualifications égales, ceux qui fournissent le plus

d'efforts doivent être mieux rémunérés » (190 répondants) et « Il est normal que les gens qui ont une bonne formation gagnent plus » (201 répondants).

Les femmes d'âge moyen résidant en Suisse romande et en Suisse italienne sont sur-représentées dans ces minorités. Beaucoup sont enseignantes ou exercent une profession paramédicale, sociale ou éducative. Elles demandent plus de moyens pour les loisirs des jeunes. Elles considèrent aussi qu'on ne dépense pas assez pour les assurances sociales et pour l'instruction publique. Ces personnes estiment que l'école doit plutôt privilégier le développement chez les élèves du respect d'autrui, du sens critique, de la curiosité et de l'ouverture aux autres cultures. Elles, qui étaient nombreuses à avoir de bons résultats à l'école primaire, s'affirment très majoritairement défavorables à la sélection des élèves selon leurs performances scolaires. Elles ne sont cependant pas convaincues que l'école réduit les inégalités sociales. Elles ne croient pas non plus que l'instruction ait une efficacité sur les préjugés. L'économie leur paraît avoir trop d'influence sur l'école, à l'inverse des élèves qui n'en ont pas assez à leur goût.

Ce sont des professionnelles de l'humain humanistes.

Jeune élite libérale et élitaire, jeunes étrangers défavorisés et hyperconformistes, professionnelles de l'humain humanistes d'âge moyen, tels sont les profils des trois groupes qui adoptent des positions ultraminoritaires au sein de l'opinion publique helvétique autour de questions scolaires.

Ces trois ensembles sont symptomatiques, ce sont un peu les figures emblématiques d'une société entrée en divergence.

Divergence(s)

Globalement, l'opinion publique suisse jette un regard désabusé sur son système d'enseignement et de formation : pas de remise en question fondamentale, mais nulle trace d'enthousiasme excessif.

Les divergences d'opinion révélant une diversité de différences et de tensions sociales sont caractéristiques des sociétés postindustrielles contemporaines qui s'avèrent aussi des sociétés de consommation, massifiées et globalisées, où prévaut l'individualisme. Ce sont des sociétés qui sont entrées en divergence, à la fois fortement anomiques et en voie d'atomisation⁹. C'est pour cela que l'on peut affirmer que la jeune élite libérale et élitaire, les jeunes étrangers défavorisés hyperconformistes, ainsi que les professionnelles de l'humain humanistes en sont les figures emblématiques. Les premiers défendent un modèle de société totalement anomique, c'est-à-dire une société débarrassée de normes et d'appareils contraignants, et qui ne connaît plus qu'une seule « règle », celle du libre marché. Les deuxièmes illustrent les laissés pour compte des mutations sociales en cours. Non seulement ils n'ont pas les bonnes qualifications pour pouvoir s'insérer dignement dans la société, mais en plus ils n'en maîtri-

⁹ Nous utilisons ici par analogie les sens physique (réaction atomique en chaîne) et mathématique (série dont la somme des termes ne tend vers aucune limite) de la notion de divergence.

sent pas les codes. A leurs yeux, cette société est chaotique, pour la contester ils en appellent donc à l'ordre et adoptent volontiers des idées réactionnaires. Les troisièmes constituent le principal foyer de résistance aux idées et aux influences du premier groupe. Ce groupe s'affirme contre l'élitisme et la méritocratie, contre le pouvoir croissant de l'économie et pour une démocratisation de la société par les assurances sociales et l'instruction publique, contre l'anomie par la défense de valeurs humanistes.

Ces trois figures n'illustrent donc pas seulement les acteurs et les enjeux autour desquels la problématique éducative pourrait se cristalliser dans les années à venir, mais aussi les questions soulevées désormais par le devenir même des sociétés entrées en divergence.

Annexes

Bibliographie

- Alternative Solidaire, *Quand le marché fait école*, Lausanne, En Bas, 1996.
- Amos J., Ecole, économie et marché in : Gonon P., Oelkers J. (Hrsg.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung*, Bern, Peter Lang, 1993, pp. 77-95.
- Ballion R., *La bonne école*, Paris, Hatier, 1991.
- Ballion R., Importance de l'opinion dans l'analyse du fonctionnement du système éducatif in : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (éd.), *Evaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, OCDE, 1994, pp. 149-155.
- Baudelot C., Establet R., *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.
- Bell D., La dynamique des sociétés, *Sciences Humaines*, 56, 1996, pp. 32-35.
- Bidou C., Dagnaud M. et al., *Les couches moyennes salariées. Mosaïque sociologique*, Paris, Ministère de l'Urbanisme et du Logement, 1983.
- Billig M., Racisme, préjugés et discrimination in : Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1984, pp. 449-472.
- Bottani N., Pellegrin J.-P., De la gestion de l'innovation à l'innovation dans la gestion : éléments pour une reformulation des politiques de l'éducation, *Education et recherche*, 4/2, 1982, pp. 124-135.
- Bourdieu P., L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, VII, 1966, pp. 325-347.
- Bourdieu P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- Bourdieu P., L'opinion publique n'existe pas in : *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980, pp. 222-235.
- Bourdieu P., *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.
- Cacouault M., Œuvrard F., *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1995.
- Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1995.
- Chambon M., La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux, *Revue française de pédagogie*, 92, 1990, pp. 31-39.
- Champagne P., *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris, Minuit, 1990.
- Cherkaoui M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1986.
- Dagnaud M., La classe « d'alternative », réflexion sur les acteurs du changement social dans les sociétés modernes, *Sociologie du Travail*, XXIII-4, 1981, pp. 384-405.
- Dagnaud M., Mehl D., Décideurs et sous-élite : distance et connivence, *Sociologie du Travail*, XXVII-2, 1985, pp. 122-136.

- Deconchy J.-P., Systèmes de croyances et représentations idéologiques in. Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1984, pp. 331-356.
- De Ketele J. M., Représentation qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire, *Les Sciences de l'Education*, 2 & 3, 1981, pp. 58-95.
- De Puy J., Gros D., Zimmermann E., *La perception de la campagne médiatique et des professions de la santé par le grand public*, Genève/Lausanne, IPSO/ISH, 1992.
- De Queiroz J.-M., *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995.
- Deschamps J.-C., Lorenzi-Cioldi F., Meyer G., *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves ?*, Lausanne, P.-M. Favre, 1982.
- Doise W., Palmonari A. (éd.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986.
- Dubet F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.
- Dubet F., Pourquoi va-t-on à l'école ?, *Sciences Humaines*, 76, 1997, pp. 20-24.
- Dubet F., Martucelli D., Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue française de sociologie*, XXXVII, 1996, pp. 511-535.
- Dufour A., Volatier J.-L., *L'évolution des différences d'opinions entre groupes socio-démographiques*, Paris, CRÉDOC, 1993.
- Favre B., Montandon C., *Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1989.
- Gather Thurler M., L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991.
- Germann R. E., Frutiger A., Les experts et la politique, *Revue suisse de sociologie*, 4/2, 1978, pp. 97-127.
- Gilly M., Psychosociologie de l'éducation in. Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1984, pp. 473-494.
- Gilly M., Les représentations sociales dans le champ éducatif in : Jodelet D. (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 1989, pp. 363-386.
- Girod R. et al., *L'école et la vie*, Aarau/Frankfurt am Main, Verlag Sauerländer, 1977.
- Goblot E., *La barrière et le niveau*, Paris, P.U.F., 1967 (éd. originale 1925).
- Gros D., Glaisen M., Amos J., *Formation scolaire et professionnelle. Rapport UniVox « Education et enseignement » 1995*, Genève/Zurich, Service de la recherche en éducation & GfS-Forschungsinstitut, 1996.
- Habermas J., *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.
- Habermas J., *L'espace public*, Paris, Payot, 1993.
- Haeusler L., *Image de l'école et des enseignants. Qu'attendent les Français de l'enseignement ?*, Paris, CRÉDOC, 1987.
- Halbwachs M., *Esquisse d'une psychologie des classes sociales*, Paris, Librairie Marcel Rivière & Cie, 1955.

- Hassenforder J. (éd.), *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP & L'Harmattan, 1990.
- Hatchuel G., *Les grands courants d'opinions et de perceptions en France, de la fin des années 70 au début des années 90*, Paris, CRÉDOC, 1992.
- Hutmacher W., Le passeport ou la position sociale ? in : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (éd.), *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE, 1987, pp. 228-256.
- Hutmacher W., *L'école dans tous ses états. Des politiques d'enseignement aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1990.
- Hutmacher W., *L'école ne sert pas qu'à instruire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993.
- Hutmacher W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1993.
- Hutmacher W., Gros D., *Attentes, priorités et attitudes à l'égard de l'école. Rapport UniVox « Education et enseignement » 1993*, Genève/Adliswil, Service de la recherche sociologique & GfS-Forschungsinstitut, 1994.
- Hutmacher W., Levy M.-T., Lire et écrire : attentes parentales et appréciation de l'école, *Journal de l'enseignement primaire*, 20, 1989.
- Hutmacher W., Osiek F., *Professions enseignantes : statut social et attractivité. Rapport UniVox « Education et enseignement » 1994*, Genève/Zurich, Service de la recherche en éducation & GfS-Forschungsinstitut, 1996.
- Jodelet D., Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie in. Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1984, pp. 357-378.
- Jodelet D. (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 1989.
- Joye D., Levy A., Vers une analyse de la stratification sociale en Suisse, *Revue suisse de sociologie*, 20/2, 1994, pp. 405-437.
- Kellerhals J., Montandon C., *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.
- Lautrey J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, P.U.F., 1986.
- Lazar J., *L'opinion publique*, Paris, Sirey, 1995.
- Le Bon G., *Psychologie des foules*, Paris, P.U.F., 1991 (éd. originale 1895).
- Lefebvre H. *La présence et l'absence. Contribution à la théorie des représentations*, Tournai, Casterman, 1980.
- Magnin C., Au nom du père : démocratie, discipline sociale et instruction publique, *Equinoxe*, 11, 1994, pp. 145-158.
- Massart V., Chappuis J.-M., Marc P., Des perceptions des fonctions de l'école par les enseignants, *Education et recherche*, 7/1, 1985, pp. 79-99.
- Melich A. (éd.), *Les valeurs des Suisses*, Berne, P. Lang, 1991.

- Mendras H., *La seconde révolution française 1965-1984*, Paris, Gallimard, 1994.
- Meynaud H., Duclos D., *Les sondages d'opinion*, Paris, La Découverte, 1985.
- Minc A., *L'ivresse démocratique*, Paris, Gallimard, 1995.
- Mongin O., Quand règne l'opacité. Les malentendus de la démocratie d'opinion, *Esprit*, 3-4, 1995, pp. 59-76.
- Montandon C., Les incertitudes de la culture scolaire, *Education et recherche*, 11/1, 1989, pp. 92-106.
- Montandon C., *L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1991.
- Montandon C., La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 101, 1992, pp. 105-122.
- Montandon C., Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants, *Revue française de sociologie*, XXXVII-2, 1996, pp. 263-285.
- Montandon C., Perrenoud P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.
- Monteil J. M., Mailhot L., Eléments d'une représentation sociale de la formation : analyse d'une enquête auprès d'une population de formateurs, *Connexions*, 51, 1988, pp. 9-26.
- Moradpour E., *Ecole et jeunesse, esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois 1846-1961*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1981.
- Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1984.
- Moscovici S., *L'âge des foules*, Bruxelles, Complexe, 1991.
- Mugny G., Carugati F., *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, DeVal, 1985.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique**, *Examens des politiques nationales d'éducation : Suisse*, Paris, OCDE, 1991.
- Office fédéral de la statistique, *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse*, Berne, Office fédéral de la statistique, 1993.
- Office fédéral de la statistique, *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*, Berne, Office fédéral de la statistique, 1995.
- Osiek-Parisod F., « C'est bon pour ta santé ! ». *Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1990.
- Ozouf J., L'opinion publique : apologie pour les sondages in : Le Goff J., Nora P. (éd.), *Faire de l'histoire III. Nouveaux objets*, Paris, Folio, 1986, pp. 294-314.
- Pellegrin M.-L.**, Représentation et/ou énonciation ?, *Société*, 41, 1993, pp. 319-326.
- Perrenoud P., Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques, *Revue suisse de sociologie*, 4/1, 1978, pp. 131-179.
- Perrenoud P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1984.
- Perrenoud P., L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs in : Société suisse pour la recherche en éducation (éd.), *L'efficacité des systèmes de formation*, Neuchâtel et Zollikofen, SSRE-SGBF, 1992, pp. 269-288.

- Pinçon M., Pinçon-Charlot M., Classes moyennes, enjeux culturels et trajectoires sociales, *Les Cahiers de l'Animation*, V, 53, 1985, pp. 3-12.
- Plaisance E., Vergnaud G., *Les sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1993.
- Poglia E., *Politique et planification de l'éducation en Suisse*, Berne, Peter Lang, 1983.
- Regli P. (éd.), *Regards sur l'école*, Berne, EDMZ, 1986.
- Reich R., *L'économie mondialisée*, Paris, Dunod, 1993.
- Riesman D., *La foule solitaire*, Paris, Arthaud, 1964.
- Sauvy A., *L'opinion publique*, Paris, P.U.F., 1977.
- Schubauer-Leoni M. L., *Indicateurs de la formation : attentes et attitudes, recherche méthodologique*, Berne, Office fédéral de la statistique, 1991.
- Singly F. de, Elias et le romantisme éducatif. Sur les tensions dans l'éducation contemporaine, *Cahiers internationaux de Sociologie*, 99, 1995, pp. 279-291.
- Stemmelen E., Symboliques et structures dans l'opinion publique, *Futuribles*, janvier, 1984, pp. 65-79.
- Stoetzel J., *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 1963.
- Tarde G., *L'opinion et la foule*, Paris, P.U.F., 1989 (éd. originale : 1901).
- Touraine A., *La société post-industrielle*, Paris, Denoël, 1969.
- Touraine A., La renaissance de l'opinion publique, *Libération*, 26 mai 1994.
- Trier U. P. (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen*, Aarau, SKBF, 1995.
- Troutot P.-Y., Montandon C., Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique in : Perrenoud P., Montandon C. (éd.), *Qui maîtrise l'école ?*, Lausanne, Réalités Sociales, 1988, pp. 133-153.
- Vuille M., *L'évaluation interactive*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1992.
- Weinberg A., Peut-on classer les Français ?, *Sciences Humaines*, Hors Série 10, 1995, pp. 6-9.

L'enquête : fiche technique

Choix méthodologiques

Aussi surprenant que cela puisse paraître au premier abord, étudier l'état de l'opinion publique n'implique pas inéluctablement la réalisation d'une enquête ou, pour reprendre l'usage du terme le plus courant, d'un sondage d'opinion. Les recherches relatives aux opinions, aux attitudes, aux représentations, aux mentalités, aux valeurs constituent des pans entiers de la psychologie sociale, de l'histoire, de la science politique, de la sociologie qui ne privilégient pourtant pas systématiquement l'enquête d'opinion comme technique de récolte de données, mais recourent aussi à l'observation plus ou moins directe et plus ou moins impliquée des comportements des acteurs, à la réalisation de procédures expérimentales avec des sujets choisis, à l'utilisation de différents documents (textuels, iconographiques, sonores, cinématographiques, statistiques, etc.) issus de multiples sources.

Chaque manière de recueillir des informations présente des avantages et des inconvénients, aucune n'est en tout point parfaite. Le choix que nous avons opéré d'avoir recours à une enquête d'opinion a été dicté par le souci d'atteindre et d'interroger des individus appartenant aux milieux sociaux les plus variés, y compris ceux que l'on n'interroge pas ou qui ne se font pas entendre habituellement au sujet de l'éducation, de l'école, de l'enseignement et de ses agents, c'est-à-dire majoritairement des personnes dont la scolarité a été courte ou qui ont suivi des filières de formation peu valorisées et qui n'osent souvent pas se prononcer spontanément sur ces thèmes, sans doute parce qu'elles craignent d'être une fois de plus jugées, notées, évaluées !

En Suisse lorsque l'on veut mener à bien une recherche à l'échelle nationale sur le système de formation, on est inéluctablement confronté à la difficulté que ce système n'est pas uniforme et qu'il présente des différences notables d'un canton à l'autre. Afin de limiter les problèmes qui pourraient découler de cette diversité, il a fallu décider de concentrer l'investigation sur la scolarité obligatoire – degrés primaires et secondaires 1 – parce que c'est la phase qui présente le moins d'hétérogénéité d'une région à l'autre, d'un canton à l'autre. De plus c'est aussi la partie de la formation que la quasi totalité de la population connaît directement pour en avoir fait l'expérience. La scolarité obligatoire a, en outre, été au cours des trente dernières années l'objet des changements les plus conséquents, les plus rapides et les plus divers. Changements qui ont été différemment compris et interprétés au sein de la population.

Questionnaire et récolte des données empiriques

Pour recueillir les informations, nous avons eu recours à une enquête téléphonique par questionnaire. Le choix de récolter les données par enquête téléphonique s'est imposé pour des raisons d'ampleur quantitative et d'étendue géographique de l'échantillon retenu : il s'agissait d'interroger 1400 personnes de toutes les régions du territoire suisse. Ce choix a été

facilité par la grande fiabilité attestée de cette technique de récolte des données¹; il a aussi été privilégié pour son excellent rapport qualité/prix.

Le questionnaire spécifique qui a finalement été utilisé pour cette enquête a été conçu en français. Son contenu, ses formulations et ses traductions en allemand et en italien ont été soumis à des spécialistes de la recherche en éducation et de l'enseignement. Deux tests préalables ont permis d'évaluer l'intérêt et la compréhensibilité des questions, la durée du temps moyen de questionnement, ils ont aussi aidé à la détermination des questions potentiellement les plus discriminantes.

Le questionnaire a été conçu de façon à être adapté de manière optimale aux conditions d'enquête par téléphone; il articule outre des données personnelles sur les répondants, des questions relatives à cinq thématiques : les objectifs de l'éducation scolaire (questions 11, 12, 17 & 52c); le guidage du système d'enseignement (questions 14, 29, 30, 32, 45 & 46); les processus éducatifs (questions 16, 18, 20, 21, 22, 23, 35, 37 & 40); les effets de la formation (questions 13, 19, 33, 34, 50f & 52k); la société contemporaine (questions 50, 52, 53, 55, 56 & 57).

La récolte des données a été effectuée par un institut spécialisé et équipé de laboratoires téléphoniques informatisés. Elle s'est déroulée au début de l'année scolaire 1994-1995, c'est-à-dire entre le 29 août et le 22 septembre 1994.

Echantillon final et représentativité

L'échantillon final compte 1401 répondants². Le taux de réussite, c'est-à-dire le rapport entre le nombre de répondants final et le nombre de personnes effectivement sollicitées pour participer à l'enquête, est de 47.1%³. Il s'agit d'un échantillon constitué aléatoirement, il a été effectué par tirage au hasard à partir de l'annuaire électronique des PTT. De manière à avoir des nombres suffisants de répondants romands et surtout tessinois, nous avons conçu un échantillon disproportionnel sur la base des trois régions linguistiques⁴, mais seules les analyses portant strictement sur le facteur régional sont faites à partir des données non pondérées. Toutes les autres utilisent un échantillon pondéré : L'échantillonnage a été construit, pour chaque région, sur des quotas de sexe et d'âge conformes à la représentativité de l'univers de référence selon les informations statistiques issues du recensement fédéral de la population de 1990 (univers de référence : population résidente âgée de 15 à 64 ans inclusivement).

Les hommes représentent 50.8% (n = 712) des répondants et les femmes 49.2% (n = 689).

¹ Farago P., Zeugin P., The telephone survey: a valid and reliable research method for the social sciences, *Revue suisse de sociologie*, 19/2, 1993, pp. 445-462.

² Pour un seuil de confiance à 95%, nous avons donc les marges d'erreur suivantes :
 – échantillon total : +/- 2.6%
 – échantillon alémanique (n = 701) : +/- 3.7%
 – échantillon romand (n = 500) : +/- 4.4%
 – échantillon tessinois (n = 200) : +/- 6.9%.

³ Cela signifie que 2974 adresses véritablement utilisables ont été nécessaires pour effectuer les 1402 enquêtes.

⁴ Auxquelles correspondaient évidemment des versions adaptées du questionnaire.

La ventilation par tranches d'âges est la suivante :

• 15-24 ans :	20.4%	(n = 286)
• 25-34 ans :	24.6%	(n = 345)
• 35-44 ans :	22.0%	(n = 308)
• 45-54 ans :	18.3%	(n = 256)
• 55-64 ans :	14.8%	(n = 207)

En ce qui concerne le contexte de résidence des répondants, nous avons adopté la définition administrative de la ville en vigueur dans notre pays, à savoir que toute commune suisse comptant 10'000 habitants ou plus est considérée comme une ville. En 1992⁵, en moyenne 42.2% de la population suisse totale résidaient dans une ville. Notre échantillon est tout à fait représentatif de ce point de vue, puisqu'il comprend 41.5% (n = 581) de répondants habitant en contexte citadin.

En revanche, en ce qui concerne l'origine des personnes interrogées, dans l'échantillon final les personnes d'origine étrangère sont proportionnellement moins nombreuses qu'elles ne devraient être (12.2% (n = 171) des répondants pour 17.7% de la population dans l'univers de référence). Ce déficit s'explique sans doute essentiellement pour des raisons linguistiques, puisque, au total, environ un refus sur six de répondre à l'enquête a été justifié par des difficultés de compréhension de la langue.

L'échantillon final est composé à 64.9% (n = 908) de personnes exerçant une activité professionnelle, à 14.5% (n = 203) de personnes en cours de formation, à 15.1% (n = 212) de personnes exerçant une activité ménagère à domicile, à 3.8% (n = 54) de personnes au bénéfice d'une rente vieillesse, maladie ou invalidité et à 1.6% (n = 22) de personnes au chômage.

La répartition des personnes actives par professions se présente ainsi :

• manœuvres, ouvriers non qualifiés et qualifiés	8.7%	(n = 79)
• agents subalternes	15.2%	(n = 138)
• petits indépendants manuels et non manuels	10.4%	(n = 94)
• employés qualifiés, cadres inférieurs	30.5%	(n = 277)
• corps enseignant	6.9%	(n = 63)
• professions paramédicales, sociales, éducatives	8.5%	(n = 77)
• cadres moyens	8.3%	(n = 75)
• cadres supérieurs, professions libérales, dirigeants	11.6%	(n = 105)

La représentativité de ces données est difficile à établir. A partir de ces huit catégories socioprofessionnelles initiales, nous avons élaboré pour certaines analyses cinq couches socioprofessionnelles par regroupement : les ouvriers et agents subalternes (n = 217), les petits indépendants (n = 94), les employés qualifiés et cadres inférieurs ou moyens (n = 352), les enseignants et les professions paramédicales, sociales et éducatives (n = 140), enfin les cadres supérieurs, les milieux dirigeants et les professions libérales (n = 105).

Pour ce qui concerne la composition des ménages des personnes interrogées, la structure de l'échantillon est conforme à celle de la population résidante pour ce qui est du

5 Source : *Bilan démographique des communes suisses 1991/92*, Berne, OFS, 1993.

nombre de personnes vivant dans le même ménage : 14.3% (n = 200) des répondants vivent seuls, 26.5% (n = 371) des répondants vivent dans un ménage de deux personnes, 18.6% (n = 260) des répondants vivent dans un ménage comptant trois personnes, 26.3% (n = 368) des répondants vivent dans un ménage de quatre personnes et 13.8% (n = 193) vivent dans un ménage de cinq personnes ou plus. Pour 0.5% (n = 7) des répondants, l'information manque.

La plupart des répondants (58.4%, n = 814) ont des enfants. Les parents sont donc très largement représentés dans l'échantillon final. Et un parent sur deux (n = 366) l'est d'un enfant en cours de scolarité obligatoire au moment de l'enquête, ce qui n'a rien d'étonnant vu le thème abordé. Parmi les répondants n'étant pas parent d'élève, on peut relever que les trois quarts sont en contact fréquent avec des enfants ou des jeunes, soit parce que les répondants eux-mêmes sont des jeunes encore en formation, soit parce qu'ils ont de tels contacts dans le cadre de leur profession, de leur famille ou de leurs activités de temps libre. L'échantillon final comprend donc essentiellement des personnes en contacts très fréquents avec des apprenants.

Cent-huit personnes interrogées (soit 7.7% de l'échantillon final) ont refusé de répondre au sujet du revenu mensuel brut du ménage dans lequel elles vivent. Il n'est pas possible d'estimer vraiment la représentativité des informations que nous avons recueillies. Tout au plus peut-on relever d'une part que l'Office fédéral de la statistique avance, pour 1994, un salaire helvétique moyen brut (primes et gratifications comprises) de 4'823 francs par mois⁶. D'autre part, nous pouvons constater que nos informations ne divergent pas complètement par rapport aux données recueillies dans le cadre de l'enquête effectuée en 1990 sur les revenus et la consommation des ménages suisses (ERC90) par l'Office fédéral de la statistique, si ce n'est que les bas revenus sont nettement moins représentés dans notre échantillon :

Répartition des répondants par tranches de revenus

<i>Tranche de revenus</i>	<i>notre enquête</i>	<i>enquête ERC90</i>
moins de 2'500 francs	4.9% (n = 64)	13.4%
2'500-4'999 francs	31.4% (n = 405)	29.0%
5'000-7'499 francs	33.5% (n = 433)	29.6%
7'500-9'999 francs	17.8% (n = 230)	16.3%
10'000 francs et plus	12.5% (n = 161)	11.7%

Précisons enfin les caractéristiques scolaires des répondants.

Le niveau initial de formation a été déterminé par la dernière école ou institution de formation que les répondants ont fréquentée *et* terminée au moment de l'enquête⁷.

La comparaison de notre échantillon aux données de l'Office fédéral de la statistique⁸ atteste que sa représentativité par degrés est assez bonne, malgré une légère sur-représentation de personnes ayant effectué des études longues :

⁶ Source : *Tribune de Genève*, 27 juin 1996.

⁷ En conséquence les personnes encore en cours de formation initiale sont classées dans l'institution non pas qu'elle fréquentent au moment de l'enquête, mais dans la précédente.

Niveau de formation des répondants et de la population

<i>Niveau</i>	<i>échantillon</i>	<i>population</i>
scolarité obligatoire	17.9% (n = 250)	19.0%
secondaire II	58.2% (n = 813)	60.3%
tertiaire	23.8% (n = 333)	20.7%

Une très importante majorité de l'échantillon a effectué sa scolarité et sa formation initiale en Suisse (86.4%, n = 1210). La proportion des répondants ayant été formés principalement à l'étranger est de 8.6% (n = 121); ce sont majoritairement des répondants qui sont de nationalité étrangère. Le taux des personnes ayant fréquentés deux contextes scolaires – suisse et étranger – est de 5.0% (n = 70) et il y a dans ce sous-échantillon un peu plus de Suisses que d'étrangers qui ont fait cette expérience.

L'échantillon final sur lequel reposent les analyses est donc d'une bonne fiabilité générale puisque d'un point de vue strictement statistique il est représentatif en ce qui concerne les facteurs de sexe, d'âge, de contexte de résidence, de composition du ménage et de niveau de formation. Il offre aussi des informations de bonne qualité pour ce qui touche à l'activité, à la profession et au revenu des répondants.

⁸ Niveau de formation la plus poussée achevée par les 25-64 ans selon le *Mémento statistique de la Suisse*, édition 1994.

Questionnaire et distribution des réponses

6. Globalement gardez-vous plutôt un bon (1) ou un mauvais (2) souvenir de...

(TOUS)

a	l'école primaire?	(1)	87.4%
		(2)	12.6%

N = 1'382

(TOUS)

b	l'école secondaire obligatoire?	(1)	83.8%
		(2)	16.2%

N = 1'358

(Seulement ceux qui sont allés au-delà de l'école obligatoire)

c	la formation post-obligatoire?	(1)	88.5%
		(2)	11.5%

N = 1'125

7. A l'école primaire diriez-vous que vos résultats étaient plutôt...

(1)	bons	55.6%
(2)	moyens	41.5%
(3)	faibles	2.9%

N = 1'398

8. Et à la fin de la scolarité obligatoire (à 15-16 ans) diriez-vous que vos résultats étaient plutôt...

(1)	bons	53.6%
(2)	moyens	42.3%
(3)	faibles	4.1%

N = 1'387

Passons maintenant à des questions plus générales sur *l'école et la formation*.

11. S'il fallait choisir, vous préféreriez que l'école développe *plutôt* chez les enfants et les jeunes...

a	(1) le respect de l'autorité ou	15.1%
	(2) le respect d'autrui?	84.9%
b	(1) le sens du devoir ou	52.4%
	(2) le sens critique?	47.6%

N = 1'304

N = 1'253

d	(1) la personnalité ou	76.6%	
	(2) le goût de l'effort personnel?	23.4%	
			N = 1'289
e	(1) la curiosité de découvrir par soi-même ou	67.4%	
	(2) la préparation à l'exercice d'un métier	32.6%	
			N = 1'318
f	(1) le respect des traditions et des mœurs du pays	22.9%	
	(2) ou l'ouverture aux autres cultures?	77.1%	
			N = 1'262
12. Pensez-vous que l'école doit se soucier des inégalités sociales entre élèves?			
	(1) oui	83.8%	
	(2) non	16.2%	
			N = 1'385
13. A votre avis, aujourd'hui l'école obligatoire...			
	(1) réduit les inégalités sociales	28.1%	
	(2) n'a pas d'effet sur les inégalités sociales	42.2%	
	(3) augmente les inégalités sociales	29.7%	
			N = 1'265
14. Estimez-vous que l'on devrait attribuer plus de moyens financiers que maintenant...			
a	à la recherche scientifique?	(1) oui 63.8%	
		(2) non 36.2%	
			N = 1'308
b	à la scolarité obligatoire?	(1) oui 68.1%	
		(2) non 31.9%	
			N = 1'344
c	aux activités culturelles et de loisirs pour les jeunes?	(1) oui 77.2%	
		(2) non 22.8%	
			N = 1'369
d	à la formation permanente?	(1) oui 86.9%	
		(2) non 13.1%	
			N = 1'358

16. A votre avis pour évaluer les élèves, faut-il tenir compte *principalement* de leurs résultats ou *principalement* de leurs progrès personnels?

- | | |
|--|-------|
| (1) principalement de leurs résultats | 25.4% |
| (2) principalement de leurs progrès personnels | 74.6% |

N = 1'362

17. Dites-moi pour chacune des trois affirmations suivantes si vous êtes d'accord (1) ou pas d'accord (2) avec...

a La scolarité obligatoire doit permettre aux élèves de trouver leur voie selon leurs compétences

- | | |
|------------------|-------|
| (1) d'accord | 93.1% |
| (2) pas d'accord | 6.9% |

N = 1'390

b L'enseignement obligatoire doit offrir à tous les élèves des chances égales

- | | |
|------------------|-------|
| (1) d'accord | 95.1% |
| (2) pas d'accord | 4.9% |

N = 1'391

c Avant toute chose la scolarité obligatoire a pour devoir de sélectionner les élèves selon leurs performances scolaires

- | | |
|------------------|-------|
| (1) d'accord | 39.7% |
| (2) pas d'accord | 60.3% |

N = 1'369

18. Selon vous les facteurs que je vais vous citer ont-ils une grande influence (1), une petite influence (2) ou aucune influence (3) sur la réussite d'un élève à l'école?

a l'environnement social et culturel du quartier où il vit

- | | |
|----------------------|-------|
| (1) grande influence | 66.4% |
| (2) petite influence | 27.1% |
| (3) aucune influence | 6.5% |

N = 1'392

b le nombre d'élèves dans sa classe

- | | |
|----------------------|-------|
| (1) grande influence | 54.5% |
| (2) petite influence | 37.1% |
| (3) aucune influence | 8.4% |

N = 1'387

c	le niveau de formation de ses parents			
	(1) grande influence	53.4%		
	(2) petite influence	36.6%		
	(3) aucune influence	10.0%		
				N = 1'389
d	la sévérité de ses enseignants			
	(1) grande influence	45.6%		
	(2) petite influence	44.3%		
	(3) aucune influence	10.1%		
				N = 1'383
e	son sens de l'effort			
	(1) grande influence	79.5%		
	(2) petite influence	18.6%		
	(3) aucune influence	1.9%		
				N = 1'389
f	le fait d'être d'origine étrangère			
	(1) grande influence	35.1%		
	(2) petite influence	37.4%		
	(3) aucune influence	27.5%		
				N = 1'368
h	le soutien de ses parents			
	(1) grande influence	86.0%		
	(2) petite influence	12.7%		
	(3) aucune influence	1.2%		
				N = 1'394
i	la qualité de l'école qu'il fréquente			
	(1) grande influence	73.3%		
	(2) petite influence	22.2%		
	(3) aucune influence	4.5%		
				N = 1'387
j	la qualité du matériel scolaire qu'il peut utiliser (livres, etc.)			
	(1) grande influence	52.3%		
	(2) petite influence	38.0%		
	(3) aucune influence	9.7%		
				N = 1'387

k	son intérêt pour les programmes qu'il doit suivre		
	(1) grande influence	86.4%	
	(2) petite influence	12.1%	
	(3) aucune influence	1.5 %	
			N = 1'388

19. Voici maintenant quelques opinions au sujet des effets de l'instruction. Dites-moi pour chacune ce que vous pensez (d'accord (1) pas d'accord (2) ça dépend (3))

a	Plus une personne est instruite, moins elle a de préjugés		
	(1) d'accord	34.5%	
	(2) pas d'accord	55.3%	
	(3) ça dépend	10.2%	
			N = 1'390

b	Plus une personne est instruite, plus elle peut imposer ses opinions aux autres		
	(1) d'accord	59.2%	
	(2) pas d'accord	31.5%	
	(3) ça dépend	9.3%	
			N = 1'396

c	Plus une personne est instruite, mieux elle est payée		
	(1) d'accord	72.8%	
	(2) pas d'accord	17.7%	
	(3) ça dépend	9.5%	
			N = 1'393

d	Plus une personne est instruite, meilleure est sa santé		
	(1) d'accord	15.6%	
	(2) pas d'accord	77.3%	
	(3) ça dépend	7.0%	
			N = 1'389

e	Plus une personne est instruite, plus on lui confie des responsabilités		
	(1) d'accord	72.8%	
	(2) pas d'accord	17.1%	
	(3) ça dépend	10.1%	
			N = 1'394

f	Plus une personne est instruite, plus elle a la possibilité de choisir son travail		
	(1) d'accord	88.9%	
	(2) pas d'accord	7.9%	
	(3) ça dépend	3.3%	
			N = 1'396
g	Plus une personne est instruite, plus elle a d'influence politique		
	(1) d'accord	51.1%	
	(2) pas d'accord	35.7%	
	(3) ça dépend	13.2%	
			N = 1'392
h	Plus une personne est instruite, plus elle est égoïste		
	(1) d'accord	28.8%	
	(2) pas d'accord	57.2%	
	(3) ça dépend	14.0%	
			N = 1'392

20. Est-ce que vous avez l'impression que l'école donne aujourd'hui plus ou moins d'importance à *l'acquisition de connaissances* qu'il y a 10 ans?

(1) plus d'importance	64.2%
(2) moins d'importance	18.8%
(3) cela n'a pas changé	17.0%
	N = 1'287

21. Avez-vous l'impression que l'école donne aujourd'hui plus ou moins d'importance au *développement personnel des élèves* qu'il y a 10 ans?

(1) plus d'importance	67.1%
(2) moins d'importance	18.2%
(3) cela n'a pas changé	14.7%
	N = 1'301

22. Pensez-vous qu'il faudrait diminuer, maintenir ou augmenter le temps que les élèves passent chaque jour à l'école?

(1) diminuer	13.0%
(2) maintenir	78.7%
(3) augmenter	8.3%
	N = 1'353

23. Etes-vous favorable à un allégement des programmes scolaires?

- | | |
|---------|-------|
| (1) oui | 22.0% |
| (2) non | 78.0% |

N = 1'341

29. Dans votre canton, diriez-vous que le système scolaire...

- | | |
|--|-------|
| (1) est bien comme il est | 33.2% |
| Passer a la question 32 | |
| (2) pourrait être en partie amélioré | 56.3% |
| (3) devrait être profondément transformé | 10.6% |

N = 1'319

30. A quel niveau prioritairement?

- | | |
|----------------------------|-------|
| (1) primaire | 45.4% |
| (2) secondaire obligatoire | 54.6% |

N = 786

32. Selon vous, qui prend les décisions concernant...

a l'école primaire

- | | |
|---|-------|
| (1) la Confédération | 9.1% |
| (2) le Canton | 58.9% |
| (3) la Commune | 17.5% |
| (4) l'établissement d'enseignement lui-même | 14.4% |

N = 1'326

b l'école secondaire obligatoire

- | | |
|---|-------|
| (1) la Confédération | 11.0% |
| (2) le Canton | 67.9% |
| (3) la Commune | 10.7% |
| (4) l'établissement d'enseignement lui-même | 10.4% |

N = 1'297

c la formation professionnelle en apprentissage

- | | |
|---|-------|
| (1) la Confédération | 34.5% |
| (2) le Canton | 51.7% |
| (3) la Commune | 2.8% |
| (4) l'établissement d'enseignement lui-même | 11.1% |

N = 1'280

d	les écoles secondaires post-obligatoires		
	(1) la Confédération	25.1%	
	(2) le Canton	62.9%	
	(3) la Commune	4.2%	
	(4) l'établissement d'enseignement lui-même	7.8%	
			N = 1'259

e	l'université		
	(1) la Confédération	67.7%	
	(2) le Canton	25.1%	
	(3) la Commune	0.7%	
	(4) l'établissement d'enseignement lui-même	6.5%	
			N = 1'265

33. Par rapport à il y a 20 ans de votre point de vue est-ce que le niveau des élèves en fin de scolarité obligatoire (15-16 ans)

(1) a baissé	23.9%
(2) est resté le même	22.6%
(3) a augmenté	53.5%

N = 1'323

34. Pensez-vous que les élèves rencontrent actuellement plus de difficultés durant leur scolarité obligatoire qu'il y a 20 ans?

(1) oui	72.7%
(2) non	27.3%

N = 1'348

35. Je vais vous lire des raisons qui sont parfois données pour expliquer les difficultés que les élèves ont à l'école. Vous me dites avec lesquelles vous êtes d'accord?

a	il y a trop d'élèves par classe	
	(1) oui, je suis d'accord	48.5%
	(2) non, je ne suis pas d'accord	51.5%

N = 1'365

b	la discipline s'est relâchée	
	(1) oui, je suis d'accord	79.0%
	(2) non, je ne suis pas d'accord	21.0%

N = 1'390

c	les programmes scolaires sont trop chargés			
	(1) oui, je suis d'accord	44.5%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	55.5%		
				N = 1'323
e	il y a eu trop de réformes			
	(1) oui, je suis d'accord	47.3%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	52.7%		
				N = 1'285
f	les parents s'occupent de moins en moins de leurs enfants			
	(1) oui, je suis d'accord	70.8%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	29.2%		
				N = 1'367
g	les élèves ne sont pas assez suivis à l'école			
	(1) oui, je suis d'accord	44.3%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	55.7%		
				N = 1'308
h	les enseignants n'ont plus d'autorité			
	(1) oui, je suis d'accord	58.1%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	41.9%		
				N = 1'335
i	le matériel d'enseignement est de mauvaise qualité			
	(1) oui, je suis d'accord	9.9%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	90.1%		
				N = 1'289
j	les exigences de l'école ont augmenté			
	(1) oui, je suis d'accord	74.9%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	25.1%		
				N = 1'361
k	les manières d'enseigner ne sont pas satisfaisantes			
	(1) oui, je suis d'accord	34.1%		
	(2) non, je ne suis pas d'accord	65.9%		
				N = 1'253

37. Voici un certain nombre d'opinions au sujet des enseignants. Dites-moi à chaque fois si vous êtes d'accord (1) ou pas d'accord (2) avec :

- | | | | |
|---|---|-------|-----------|
| a | Beaucoup d'enseignants ne sont pas suffisamment motivés par leur métier | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 65.4% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 34.6% | |
| | | | N = 1'338 |
| b | Les enseignants s'occupent trop de l'instruction et pas assez de l'éducation des élèves | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 53.5% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 46.5% | |
| | | | N = 1'347 |
| c | La plupart des enseignants font de leur mieux dans l'intérêt des élèves | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 74.4% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 25.6% | |
| | | | N = 1'340 |
| d | Les enseignants sont trop tenus par les programmes | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 72.2% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 27.8% | |
| | | | N = 1'335 |
| e | On devrait payer les enseignants selon la qualité de leur travail | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 65.3% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 34.7% | |
| | | | N = 1'366 |
| f | L'échec des élèves, c'est d'abord l'échec des enseignants | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 25.0% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 75.0% | |
| | | | N = 1'369 |
| g | En général, les enseignants sont très qualifiés | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 78.7% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 21.3% | |
| | | | N = 1'338 |
| h | Il y a trop de femmes dans l'enseignement | | |
| | (1) oui, je suis d'accord | 8.5% | |
| | (2) non, je ne suis pas d'accord | 91.5% | |
| | | | N = 1'359 |

i	Les enseignants sont surchargés		
	(1) oui, je suis d'accord	44.5%	
	(2) non, je ne suis pas d'accord	55.5%	
			N = 1'354

38. A votre avis, dans votre canton quel est approximativement le revenu mensuel moyen (brut) d'un enseignant primaire quand il débute?

(1)	moins de 2'500 francs par mois	1.5%	
(2)	de 2'500 à 4'999 francs par mois	64.2%	
(3)	de 5'000 à 7'499 francs par mois	32.4%	
(4)	de 7'500 à 9'999 francs par mois	1.4%	
(5)	10'000 ou plus francs par mois	0.5%	
			N = 1'328

40. Pensez-vous que les milieux que je vais vous citer, ont une influence trop grande (1) normale (2) ou trop (3) sur la définition des objectifs de l'enseignement obligatoire?

a	l'économie		
	(1) trop grande	25.7%	
	(2) normale	58.9%	
	(3) trop faible	15.4%	
			N = 1'334
b	les autorités religieuses		
	(1) trop grande	16.1%	
	(2) normale	58.5%	
	(3) trop faible	25.4%	
			N = 1'319
c	les enseignants		
	(1) trop grande	17.3%	
	(2) normale	63.1%	
	(3) trop faible	19.6%	
			N = 1'347
d	les milieux scientifiques		
	(1) trop grande	11.9%	
	(2) normale	54.3%	
	(3) trop faible	33.9%	
			N = 1'304

e	les milieux culturels		
	(1) trop grande	8.1%	
	(2) normale	43.5%	
	(3) trop faible	48.4%	
			N = 1'323
f	les parents d'élèves		
	(1) trop grande	16.5%	
	(2) normale	46.7%	
	(3) trop faible	36.8%	
			N = 1'353
g	les autorités politiques		
	(1) trop grande	41.0%	
	(2) normale	45.4%	
	(3) trop faible	13.6%	
			N = 1'335
h	les élèves		
	(1) trop grande	12.1%	
	(2) normale	45.5%	
	(3) trop faible	42.4%	
			N = 1'320
45. De manière générale, les débats politiques concernant l'école et la formation vous intéressent-ils...			
	(1) beaucoup	36.3%	
	(2) un peu	47.3%	
	(3) pas du tout	16.4%	
			N = 1'398
46. A part la formation, les pouvoirs publics doivent faire face à diverses tâches. A votre avis est-ce qu'on dépense trop (1), ce qu'il faut (2) ou pas assez (3) pour...			
a	l'instruction publique		
	(1) trop	6.2%	
	(2) ce qu'il faut	52.9%	
	(3) pas assez	40.9%	
			N = 1'351
b	l'économie publique et l'encouragement aux entreprises		
	(1) trop	18.9%	
	(2) ce qu'il faut	49.7%	
	(3) pas assez	31.4%	

			N = 1'286
c	les assurances sociales (AVS, AI, chômage...)		
	(1) trop	13.5%	
	(2) ce qu'il faut	46.5%	
	(3) pas assez	40.0%	
			N = 1'353
d	la défense nationale et l'armée		
	(1) trop	63.3%	
	(2) ce qu'il faut	32.6%	
	(3) pas assez	4.1%	
			N = 1'371
e	la santé		
	(1) trop	15.7%	
	(2) ce qu'il faut	41.0%	
	(3) pas assez	43.4%	
			N = 1'369
f	la justice et la police		
	(1) trop	19.4%	
	(2) ce qu'il faut	60.1%	
	(3) pas assez	20.5%	
			N = 1'336

Nous allons maintenant aborder quelques sujets d'actualité.

50. Je vais vous lire quelques raisons que l'on peut entendre au sujet des personnes au chômage en Suisse. Pour chacune d'elle, dites-moi si c'est pour vous une raison importante ou non. Les personnes sont au chômage en Suisse...

a	à cause la conjoncture		
	(1) oui, raison importante	85.3%	
	(2) non, raison pas importante	14.7%	
			N = 1'385
c	par paresse ou mauvaise volonté d'une bonne partie d'entre elles		
	(1) oui, raison importante	34.0%	
	(2) non, raison pas importante	66.0%	
			N = 1'384
d	parce qu'il y a beaucoup d'injustice dans notre société		
	(1) oui, raison importante	43.7%	
	(2) non, raison pas importante	56.3%	

			N = 1'377
e	à cause de l'évolution technique		
	(1) oui, raison importante	77.9%	
	(2) non, raison pas importante	22.1%	
			N = 1'391
f	parce que beaucoup d'entre elles sont mal formées		
	(1) oui, raison importante	50.5%	
	(2) non, raison pas importante	49.5%	
			N = 1'387
g	parce qu'il y a beaucoup d'étrangers en Suisse		
	(1) oui, raison importante	32.8%	
	(2) non, raison pas importante	67.2%	
			N = 1'373
h	à cause du manque de volonté politique de résorber le chômage		
	(1) oui, raison importante	53.1%	
	(2) non, raison pas importante	46.9%	
			N = 1'358
i	à cause du départ des entreprises à l'étranger		
	(1) oui, raison importante	74.8%	
	(2) non, raison pas importante	25.2%	
			N = 1'376
52. Etes-vous plutôt d'accord (1) ou plutôt pas d'accord (2) avec ces affirmations?			
a	Le devoir des parents est de faire de leur mieux pour leurs enfants, même si cela leur demande des sacrifices		
	(1) plutôt d'accord	94.9%	
	(2) plutôt pas d'accord	5.1%	
			N = 1'391
b	Quand les emplois sont rares, on devrait inviter les gens à prendre une retraite anticipée		
	(1) plutôt d'accord	77.4%	
	(2) plutôt pas d'accord	22.6%	
			N = 1'371
c	Pour que la société fonctionne normalement tout le monde ne peut pas réussir à l'école		
	(1) plutôt d'accord	58.6%	
	(2) plutôt pas d'accord	41.4%	
			N = 1'361

d	Les différences entre les salaires devraient être moins grandes		
	(1) plutôt d'accord	69.2%	
	(2) plutôt pas d'accord	30.8%	
			N = 1'381
e	Les idées qui s'imposent au cours du temps sont généralement les meilleures		
	(1) plutôt d'accord	47.1%	
	(2) plutôt pas d'accord	52.9%	
			N = 1'347
g	Notre société favorise toujours plus les gens qui ont déjà le pouvoir et la fortune		
	(1) plutôt d'accord	91.3%	
	(2) plutôt pas d'accord	8.7%	
			N = 1'382
h	Quand les emplois sont rares les employeurs devraient embaucher en priorité des suisses		
	(1) plutôt d'accord	45.2%	
	(2) plutôt pas d'accord	54.8%	
			N = 1'366
i	Les hommes d'affaires sont plus utiles à la société que les intellectuels		
	(1) plutôt d'accord	34.1%	
	(2) plutôt pas d'accord	65.9%	
			N = 1'326
j	A qualifications égales, ceux qui fournissent le plus d'efforts doivent être mieux rémunérés		
	(1) plutôt d'accord	86.1%	
	(2) plutôt pas d'accord	13.9%	
			N = 1'370
k	Il est normal que les gens qui ont une bonne formation gagnent plus		
	(1) plutôt d'accord	85.4%	
	(2) plutôt pas d'accord	14.6%	
			N = 1'378

53. A propos de politique, par rapport à la majorité de la population suisse, vous sentez-vous plus à droite, plus à gauche ou dans la moyenne?

(1) plus à droite	13.2%
(2) dans la moyenne	46.3%
(3) plus à gauche	25.9%
(4) ne se situe pas	14.6%

N = 1'376

55. Avec laquelle de ces trois affirmations vous sentez-vous le plus en accord?

- | | |
|--|-------|
| (1) Notre société a ses défauts comme n'importe quelle autre. Fondamentalement je n'ai cependant que peu de critiques à formuler | 19.6% |
| (2) Il est nécessaire que notre société s'adapte aux temps actuels | 56.4% |
| (3) Notre société ne peut plus être améliorée par des réformes isolées. Le seul moyen est de la changer en profondeur | 24.0% |

N = 1'373

56. (Actifs seulement)

Si vous avez le choix entre 3% d'augmentation de salaire (1) ou une semaine de vacances supplémentaire (2), que choisissez-vous?

- | | |
|--|-------|
| (1) augmentation de salaire | 23.0% |
| (2) semaine de vacances supplémentaire | 77.0% |

N = 890

57. Dans les années à venir, la diffusion des ordinateurs va encore modifier nos conditions de vie et de travail. Avez-vous peur de cette évolution?

- | | |
|---------|-------|
| (1) oui | 30.9% |
| (2) non | 69.1% |

N = 1'387

Le Programme national de recherche 33 (PNR 33) pose la question de l'efficacité du système de formation dans son ensemble et dans ses partitions, compte tenu notamment de l'évolution démographique et technologique et des problèmes posés par le plurilinguisme en Suisse.

Le travail de recherche porte sur les institutions et les processus de formation et sur les effets qu'ils produisent. Des exemples montrent comment la recherche peut aider à accroître le potentiel de flexibilité et d'innovation dans les systèmes de formation, à contribuer à la capacité d'évaluation et d'auto-évaluation des systèmes de formation et à rendre l'action pédagogique plus efficace.

Quelle est l'opinion des Suisses sur l'école ? La population suisse en a-t-elle un bon ou mauvais souvenir ? Quels sont les accents à mettre ? En quoi consistent les forces et les faiblesses de l'école ? Faudrait-il dépenser plus d'argent ou moins d'argent pour les besoins de l'école ? Ces questions et un tas d'autres sont été posées à 1400 habitants, entre 15 et 65 ans, des trois régions linguistiques suisses. Ce livre présente les résultats de l'enquête.