

Recherches

Plus réel
que le réel,
le symbolisme



La revue du M.A.U.S.S.
semestrielle

N° 12, 2^e semestre 1998



LA DÉCOUVERTE/M.A.U.S.S.

par Simon Laflamme

LA CLASSE SOCIALE, ENCORE ET TOUJOURS

La plupart des théories en sociologie de l'éducation s'entendent pour expliquer la performance scolaire, l'attitude à l'égard de l'école ou les aspirations professionnelles par référence à la classe sociale d'origine. Toute personne issue de milieu défavorisé devrait réussir moins bien à l'école, être moins encline à fréquenter les établissements d'enseignement, et même avoir des ambitions plus modestes.

Cette position est soutenue de deux façons. Ou on considère que les jeunes des milieux modestes disposent de moins d'atouts que les autres, mais n'en conçoivent pas moins des stratégies qui, même si elles les éloignent de l'école, les conduisent dans des voies qu'ils estiment profitables — c'est la thèse d'un individualisme méthodologique à la Boudon [1979]. Ou bien on juge que le milieu scolaire est aménagé en fonction des intérêts des classes privilégiées et qu'il ne peut répondre aux besoins des jeunes des classes populaires qui, de toute façon, ne disposent pas des moyens de tous ordres dont jouissent les jeunes des milieux favorisés; l'école repousserait ainsi plus ou moins activement les individus issus des catégories sociales inférieures — c'est la thèse d'un marxisme à la Bourdieu [1966, 1967, 1974] et à la Passeron [Bourdieu, Passeron, 1964, 1970]. Dans un cas, donc, les jeunes en viennent à contourner délibérément un système d'éducation après avoir évalué la situation; dans l'autre, ils sont plus ou moins victimes d'un système d'exclusion. La grande majorité des travaux dans le domaine se situent quelque part entre ces deux options [voir par exemple, Mortimore, 1986; Jeanjean, 1978; Musgrave, 1965; Cherkaoui, 1986; Mifflin, 1982].

Il s'agit de thèses archi-connues, sur lesquelles il n'est pas besoin d'insister; de thèses qui en outre font encore autorité, comme on le voit dans des manuels récents [par exemple, *Sociologie de l'éducation* chez A. Colin, 1992]. Parfois le propos est quelque peu tempéré, mais ne va jamais jusqu'au rejet du principe de l'influence de l'origine sociale [cf. Girod, 1989].

Ainsi, dans cet esprit, plus un jeune est issu d'une classe sociale élevée, plus ses ambitions devraient être grandes, ses compétences linguistiques meilleures et ses performances supérieures. Or, plusieurs études que nous avons menées au cours des dernières années ne confirment pas cette hypothèse.

1. Cet article reprend en partie le chapitre VIII d'un livre écrit en collaboration avec Ali Reguigui [1997] et conforte ses positions en rappelant les conclusions auxquelles sont parvenus d'autres travaux.

DES RÉSULTATS QUI INVITENT À LA SUSPICION

Dans l'une de nos enquêtes (dont les résultats sont restitués *in* Laflamme, Dennie, 1990), nous avons découvert que les francophones minoritaires du nord de l'Ontario présentaient dans une très large majorité de hautes aspirations scolaires et professionnelles, à tous les niveaux de scolarité, mais surtout aux niveaux de l'école élémentaire et du secondaire, et ce, quelles que soient leurs origines sociales. Interrogés au milieu de la huitième année de scolarité, 93,9% des jeunes avaient l'intention de faire des études postsecondaires; au terme de leurs études secondaires, soit au milieu de la douzième et de la treizième année, ils étaient respectivement 93,4% et 97,3% à caresser le projet de s'inscrire dans des programmes de niveau postsecondaire. Des proportions aussi importantes ne peuvent évidemment pas être expliquées en fonction d'une variable indépendante comme celle du statut socio-économique de la famille. Si l'on se penche sur les aspirations professionnelles, on trouve bien une certaine influence de la profession du père et de celle de la mère, mais les corrélations sont très faibles : $r = 0,21$ avec $p < 0,001$ dans le premier cas et $r = 0,16$ avec $p < 0,001$ dans le second. Les analyses montraient, en fait, que ces aspirations répondaient à une logique qui débordait largement celle de la classe sociale.

Dans une autre recherche, nous nous interrogeons sur l'influence de la classe sociale sur les aspirations scolaires, professionnelles et salariales chez les jeunes inscrits au collège ou à l'université. Les corrélations étaient également faibles.

	Corrélation entre la situation de la famille d'origine et les aspirations de l'enfant inscrit au postsecondaire		
	Aspirations scolaires	Aspirations professionnelles	Aspirations salariales
Occupation de la mère	0,13 ¹ **	0,05 ²	0,06 ²
Occupation du père	0,21 ¹ ***	0,11 ² **	0,15 ² ***
Niveau d'éducation de la mère	0,18 ¹ ***	0,16 ¹ ***	0,09 ¹ *
Niveau d'éducation du père	0,18 ¹ ***	0,13 ¹ **	0,09 ¹ *
Revenu familial	0,21 ¹ ***	0,10 ² *	0,21 ² ***
1. Coefficient de Spearman 2. r de Pearson * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$			

Dans cette même étude, nous comparions en outre les attitudes des anglophones majoritaires et celles des francophones minoritaires dans une société traversée par les moyens de communication de masse. Les analyses permettaient de constater les limites de la thèse d'un déterminisme en termes

de classe sociale en même temps qu'elles laissaient entrevoir des affinités entre des groupes sociologiquement distincts. Elles permettaient de conclure que l'effet de la classe est à la fois réel et indéfinissable, que la spécificité ethnique est à la fois marquante et inopérante, que le sexe établit entre les personnes des distinctions et des similitudes, que l'ensemble des jeunes qui évoluent dans les institutions postsecondaires subissent les effets d'une société qui tend à uniformiser les comportements, sans jamais pour autant annuler les conditions de possibilité de leur spécificité [Laflamme, 1994].

Enfin, une autre série de travaux [Laflamme, Berger, 1988, 1991-92; Laflamme, Reguigui, 1997] nous a montré que la compétence linguistique, les erreurs de langue autant que l'aptitude à produire des idées n'avaient que peu de rapport avec la classe sociale. Elle a permis d'observer des formes communes de production des messages, qui se manifestaient comme des fusionnements de discours dans les sociétés de communication de masse. Elle a mis en évidence la généralisation des discours fragmentés, inorganiques aussi bien chez les anglophones que chez les francophones — 93,3 % des textes francophones et 82,4 % des textes anglophones n'avaient de structure que formelle, c'est-à-dire qu'ils ne faisaient pas état d'une logique des idées —, mais elle a aussi révélé la subsistance de quelques formes spécifiques de la culture et de la position sociale de chacun des deux groupes linguistiques. En outre, elle a révélé qu'il était plus difficile pour celui qui appartient au groupe majoritaire de prendre ses distances dans l'expression des idées par rapport à la culture dominante des *mass media* — ce qui, en fin de compte, signifie que, dans le cadre d'une inégalité entre les deux groupes sociaux, les anglophones se fondent plus dans la culture mass-médiatique que les francophones.

Ces résultats sont donc loin de conforter les théories qui entendent expliquer, en fonction de l'origine de classe, le devenir de l'élève, quand ce n'est pas l'organisation de toute la société. Ils invitent au contraire à une remise en question des thèses fondamentales de la sociologie de l'éducation, notamment de celles qui abordent les phénomènes dans une perspective marxisante.

UNE SOCIÉTÉ TROP COMPLEXE POUR LA THÉORIE DES CLASSES SOCIALES

Il est fort probable que la situation des années soixante, et même celle des années soixante-dix — périodes où ces thèses ont connu leur apogée — n'aurait pas permis de faire de telles observations. On peut, en effet, concevoir que la discrimination selon l'origine familiale ait, à cette époque, été fortement marquée, ou qu'elle ait été plus aiguë que maintenant. Structure sociale et système d'éducation auraient été tels que les déterminants liés à la position sociale de la famille auraient eu une influence prépondérante. La formation scolaire aurait largement consisté en une transmission des savoirs auxquels auraient été prédisposés les jeunes issus des milieux les

mieux nantis. Et cette affinité entre la classe sociale et le système d'éducation aurait été rendue possible à cause des caractéristiques de la structure sociale. Dans ces années-là, la socialisation relevait essentiellement de la famille, et les familles appartenaient à des classes sociales dont les frontières étaient relativement bien définies, assez bien en tout cas pour que nombre de chercheurs y voient des ensembles non perméables. Et le phénomène était d'autant plus évident pour une société reposant de longue date sur une tradition de division sociale, ce qui était le cas en Europe. L'enfant des classes dominantes grandissait dans le discours tenu au sein de ces mêmes classes, ce qui le coupait fortement des autres discours. Il participait, par ailleurs, d'une société où la classe privilégiée ralliait les autres classes sociales par sa position de force dans la structure globale et non pas la généralisation de son *habitus*, au sens de Bourdieu, de son « historicité », dirait Touraine. L'école, en accord avec cette position de force — aussi bien comme productrice de compétences qu'en tant que véhicule de l'idéologie dominante —, servait fortement, mais non exclusivement, la reproduction de la classe dont la position politique était dominante. Mais elle servait aussi la reproduction d'une société qui valorisait le travail et avait besoin de certaines formations auxquelles correspondaient des positions prisées par la classe dominante. La reproduction de classe était rendue possible, et non inéluctable, par un effet de tradition, par une division particulière de la société en classes et par une limitation des facteurs de socialisation. Moins les facteurs de socialisation sont nombreux, plus il est possible de reproduire les valeurs et les positions sociales d'une génération à l'autre.

Il faut noter cependant que le discours d'un groupe particulier est rarement à ce point réductible à ce seul groupe qu'il ne puisse trouver d'écho dans les autres groupes. La concentration des idées dans une société n'est possible que si elle a pour corollaire une déconcentration des biens, ce qui est loin de renvoyer aux observations des chercheurs, en Europe comme en Amérique, qui adhèrent à la thèse selon laquelle la richesse tend à circuler à l'intérieur de groupes restreints. Et même dans ce cas, les idées ne seront normalement pas circonscrites à un groupe. Et surtout pas dans une société de communication de masse. En fait, toute concentration des biens doit s'accompagner d'une déconcentration des idées. Le marxisme a bien aperçu ce phénomène qu'il a vite expliqué par un effet d'aliénation des groupes dominés à l'idéologie des groupes dominants — conséquent en cela avec lui-même, car il ne peut concevoir de discours explicatif qu'en rapport avec les intérêts économiques. Bourdieu a, lui aussi, très bien compris l'importance des idées dans l'organisation sociale; il a même ajouté à la doctrine marxiste la thèse que les idées sont elles-mêmes déterminantes des mécanismes de reproduction de classe; mais il ne s'est pas démarqué de la thèse marxiste qui établit un lien entre l'intérêt économique objectif et le discours. Le phénomène, en réalité, est beaucoup plus complexe, comme l'ont démontré les théories anti-utilitaristes [voir Caillé, 1989, 1994; Godbout, 1992] ou la perspective relationnelle [voir Laflamme, 1992]. Bourdieu a

aperçu un peu de cette complexité; et c'est pour cela qu'il a été obligé de remanier la structure sociale imaginée par Marx. Les classes, chez lui, ne sont plus distinguées strictement en fonction du capital économique, elles le sont aussi en fonction du capital culturel. Mais le nouvel aménagement ne règle pas la question de la complexité des divisions et des non-divisions de la société moderne. On retrouve, en effet, dans les schémas bourdieusiens de tels chevauchements entre les diverses catégories sociales que la thèse n'a de valeur que comme caricature. Caricature n'est pas mensonge, mais exagération des traits saillants; parcelle de vérité mais aussi déformation du réel. Les individus riches en capital culturel tendent à aimer les chats plutôt que les chiens ou le whisky plutôt que le champagne; mais bon nombre aiment aussi les chiens ou le champagne; ils tendent à voter à gauche plutôt qu'à droite, mais il en est aussi beaucoup qui votent à droite.

Les schémas de ce type placent devant des réalités ambiguës parce qu'ils ne saisissent pas réellement les facteurs qui déterminent l'action sociale, ou plutôt la logique de circulation de l'information dans les sociétés contemporaines. Ces schémas présentent un univers du social où les relations sont unilatérales, les devenirs inéluctables, où l'explication repose sur la prise en considération d'une cause unique, de laquelle on fait tout dériver. La sociologie est unilatérale en ce qu'elle fabrique là des acteurs sociaux presque totalement déterminés par la structure sociale, elle-même dépeinte essentiellement d'après la division en classes sociales. Elle ne prend en compte les acteurs sociaux — ou plutôt les agents, comme elle les nomme de façon symptomatique — qu'en tant qu'ils sont déterminés par la classe sociale. Chez Bourdieu, on parle bien d'« intériorisation de l'extériorité » et d'« extériorisation de l'intériorité » pour montrer que les acteurs ne sont pas de simples choses qui obéissent docilement à un ensemble organisationnel omnipotent, mais sans jamais faire place à une logique dialectique où l'on verrait les humains se socialiser, subir en même temps que construire leur société et leur histoire. En cela, Bourdieu soutient tout à fait une thèse néofonctionnaliste à la Jeffrey Alexander [1982] où l'on admet l'existence d'acteurs sociaux mais pour mieux souligner la prédominance de la structure, et où il n'y a pas de place réelle pour l'histoire ailleurs que dans un *habitus* qui en est en même temps l'affirmation et la négation, pas de place pour l'analyse des dynamiques complexes entre les biens, les idées et les personnes. Bourdieu ne peut pas faire autrement, car s'il faisait place à une telle interprétation, il serait confronté à un acteur social exposé à de multiples sources de détermination et, donc, à un milieu qui dépasse le cadre de la famille ou de la classe sociale d'origine². Il ne serait même pas en

2. Dans une logique marxiste, J.-C. Chamboredon et J. Prévost [1973] disent que les enfants des classes favorisées disposent de jeux éducatifs et de livres en tous genres, que leurs mères, qui ont souvent beaucoup étudié, sont à même de les aider dans leur apprentissage. H. J. Leichter [1978], qui lui n'observe pas une nette discrimination en termes de classe sociale, note que, dans les milieux populaires, certains parents savent utiliser des matériaux didactiques originaux comme les circulaires ou les affiches publicitaires.

mesure de prendre en considération les classes sociales telles qu'il les imagine, car elles disparaîtraient sous l'effet de la reconnaissance de la complexité du social.

Ce genre de sociologie de l'éducation parle d'un agent qui n'est pas socialisé dans une société où interviennent les *mass media* ; ou elle en parle comme si les moyens de communication de masse n'avaient pas d'incidence réelle sur la structure sociale, comme s'ils n'étaient qu'un autre élément de la structure de domination capitaliste. Elle ne peut les comprendre — sans les analyser — que comme des facteurs de renforcement de l'idéologie dominante et de consolidation de la structure capitaliste. Ils sont forcément seconds par rapport à la société telle qu'elle la conçoit.

En fait, dans la société dont elle parle, les moyens de communication de masse — entre autres — n'ont pas eu le temps de transformer la société suffisamment pour que l'observateur chaussé de lunettes marxisantes découvre que la société n'est pas divisée en classes distinguées par leur rapport à la production ou à l'idéologie. Elle parle d'une société où l'imaginaire marxiste peut encore ne pas rencontrer l'évidence d'une société de consommation mass-médiatisée, d'une forme de circulation des informations qui ébranle tous les rapports classiques. Pour une telle sociologie, les moyens de communication ne sont précisément que des moyens dont la classe dominante peut se servir pour parvenir à ses fins. Elle ne voit pas que les sociétés sont transformées par les *mass media*, que, dans la société de consommation, c'est toute la circulation de l'information qui est modifiée, que le mouvement de celle-ci est loin de suivre les corridors étroits de la classe sociale et loin d'évoluer de la classe dominante vers la classe dominée : elle ne voit pas que ce mouvement est multidirectionnel.

Il n'y a pas que le rôle des moyens de communication de masse qui échappe à cette sociologie ; il y a aussi tout ce qui agit déjà dans les sociétés avant le règne des *mass media* et qui rend impossible la stricte division en classes sociales à partir uniquement du rapport à la production économique ou à la possession des biens et services : tout ce qui produit la division sociale est multiforme et le social procède aussi de l'homogénéisation, par-delà les inégalités économiques et les phénomènes d'aliénation. L'information qui s'adresse à tous, les messages qui viennent de toutes parts, tout cela lui échappe : la condition variée des personnes qu'on côtoie dans la vie quotidienne, de celles qu'on rencontre au gré des événements..., tous ces messages ne peuvent rester, dans une société de communication de masse, confinés à des cercles fermés, où les idées ne circulent qu'entre pareils ; pas plus que tout ce qui ne provient pas de la famille ou de la classe sociale n'est nécessairement interprété à la lumière de l'idéologie de la classe d'appartenance. Si tel était le cas, il n'y aurait jamais eu de Mai 68 ; il n'y aurait pas, non plus, de liens entre les classes sociales, c'est-à-dire qu'elles ne partageraient rien. On ne verrait pas les riches et les pauvres chanter les mêmes chansons, soutenir les mêmes politiciens, s'opposer au sexisme ou au racisme, trouver belle telle vedette de l'écran...

Il ne s'agit pas de soutenir qu'il n'y a pas de différences sociales engendrées par le statut socio-économique ; il s'agit de dire que la vision marxisante ne peut pas en rendre compte, et surtout pas dans la société contemporaine. En fait, même dans la société des années soixante/soixante-dix, les médias avaient déjà commencé à accroître les sources de socialisation, mais la sociologie de l'éducation ne pouvait pas le voir, car les œillères marxistes plaçaient l'analyste devant une vérité partielle : celle de la reproduction de la classe sociale ; cette observation, si fragmentaire fût-elle, suffisait pour confirmer toute la sociologie de l'époque.

Les moyens de communication de masse ont cette étrange faculté, compte tenu de ce qu'en ont fait les Occidentaux, d'uniformiser le social en même temps que d'y créer des distinctions. Ils exposent un grand nombre d'individus au même message, et en cela, ils permettent à chacun d'entendre des messages qui ne proviennent plus seulement de l'enceinte familiale. En outre, ils ne font pas que délivrer des informations, ils véhiculent aussi une façon de communiquer grâce à laquelle les sources s'apparentent et, donc, peuvent se diversifier. Le modèle explicatif de la sociologie de l'éducation empêchait, et empêche encore, d'accéder à ces réalités.

La société des mass media homogénéise et supprime la logique de la classe sociale, en n'annulant pas la multiplicité, en laissant vivre la diversité. L'homogénéisation est possible parce que la diversité l'est également. L'homogénéisation consiste moins en l'expansion d'une idée qu'en l'extension d'un mode de production et de reproduction des idées. Ce mode particulier, c'est l'isolation des messages. Ce mode isole les idées et ne tend pas à les inscrire dans une logique plus vaste ; il rend donc possible la juxtaposition d'idées contradictoires. La juxtaposition n'est pas l'unique mode : le conflit entre les idées est tout à fait possible, notamment quand une idée vient à être menacée par d'autres. Mais, dans la société contemporaine, c'est assez rare et cela tend à être ponctuel. La plupart du temps, les idées existent les unes à côté des autres et ne sont pas propres à un groupe social qu'on pourrait définir en termes de classe. En fait, c'est la configuration du milieu qui n'est plus la même. Les idées contradictoires cohabiteront parce qu'elles seront aussi reliées par ailleurs à des idées qui ne le sont pas. La société de communication de masse « pluralise » les messages, les idées communicables, sans les intégrer dans des systèmes ; elle les « pluralise » précisément parce que leur mode d'être n'est pas la synthèse, parce que les idées ont peu à voir les unes avec les autres. Et c'est pourquoi l'organisation logique des idées est si difficile, même chez les étudiants de l'Université.

De la société des années soixante à celle d'aujourd'hui, on n'est pas passé d'une société non égalitaire à une société égalitaire, d'une société divisée en classes sociales à une société sans classes. On est en fait sorti du champ empirique où la perspective marxisante pouvait encore avoir quelque pertinence : on est passé à une société « déclassée », où la division sociale est à repenser, où la division ne procède plus des déterminants économiques

par eux-mêmes, ou seulement d'eux. Ce n'est pas que la sociologie de l'éducation de type bourdieusien n'ait pas vu que la société était plus démocratique qu'il n'y paraissait ; c'est que le modèle marxiste la voyait comme il ne pouvait que la voir, c'est-à-dire dans une vision économiciste, à laquelle avait été ajoutée une approche culturelle qui, cependant, n'était que le pendant de l'autre. En Amérique, la sociologie de l'éducation a recouru à des modèles tout à fait comparables — logiques de la prédisposition ou de la détermination par la famille et la classe sociale. Elle a bien suivi en cela la tradition européenne. La société qui lui a échappé n'est pas celle d'une démocratie montante : la société des années quatre-vingt-dix n'est pas plus démocratique que celle des années soixante ou soixante-dix, elle est différente. Autre, au point qu'un modèle marxiste peut de moins en moins en rendre compte, et qu'elle oblige la sociologie à prendre en considération la complexité des déterminants sociaux et historiques, et le rôle des moyens de communication qui modifient les formes de la division du social.

COMMUNICATION DE MASSE : SEGMENTATION ET GÉNÉRALISATION DES MESSAGES

Le fait que l'origine familiale n'ait pas d'influence vraiment significative sur l'aptitude à produire des idées s'explique beaucoup moins par les caractéristiques de la population observée que par la façon dont la société mass-médiatisée fait circuler l'information à l'intérieur comme à l'extérieur des milieux scolaires : segmentation des messages et généralisation du rapport aux médias de masse. La société produit ainsi des gens relativement informés mais dont les connaissances sont fugaces et dispersées. En même temps, elle invite les gens à communiquer, mais cette communication consiste plutôt en l'adoption d'une position la plupart du temps déjà proposée par la société, qu'en l'organisation ou la production de connaissances [Berger, Laflamme, 1994]. Ce qui se répercute dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Elle a aussi pour corollaire la marginalisation des rares médias qui ne diffusent pas des messages parcellaires et autorisent un discours analytique. C'est ainsi que le livre doit se tenir à la périphérie de la télévision comme média usuel ou que sa forme doit tendre à recréer les contenus détachables et les ensembles brefs. Que le rapport au livre s'établisse en fonction de la forme globale de la circulation de l'information, c'est-à-dire de la segmentation des messages. Dans certains domaines, où la forme segmentée ne constitue pas un obstacle à la performance (dans la technologie par exemple), l'école parvient même à produire des individus avec des compétences importantes. Dans d'autres, l'école réussit moins bien. Mais c'est moins le fait du système d'éducation que celui de la société. La forme segmentée ne se présente pas non plus comme un absolu ; c'est pourquoi on peut entendre des cris d'alarme qui dénoncent la difficulté de la production du savoir. Le savoir inorganique côtoie le savoir structuré, et

ils se critiquent l'un l'autre. Et la critique est réelle, ce n'est pas une simple illusion. La critique de la conscience segmentée n'est pas qu'un simulacre, le fait d'une pseudo-conscience comme le pense Baudrillard [1970], simple mécanisme qui permet aux citoyens de la société de consommation de se croire libres, de se croire consommateurs lucides. Baudrillard, peut-être encore mieux que McLuhan [1968], a bien vu que la société de communication de masse avait transformé la pensée, pas seulement au plan des contenus mais aussi au plan de la forme, et par-delà la simple correspondance du message et du média. Mais, si perspicace soit-il, Baudrillard en est venu à mettre en scène une loi du devenir humain et à ne plus porter attention aux mécanismes de la circulation des idées. Il n'y a plus vu qu'une forme qui menait l'humanité consommatrice tout entière à sa perte.

Baudrillard a raison sur plusieurs points : la pensée a changé, de nouvelles formes de pensée se sont généralisées, le libre arbitre ou l'esprit critique sont souvent des illusions qui favorisent au contraire le déploiement de la logique consommatrice. Mais il n'y a pas que cela : l'homme n'échappe pas à son historicité ; et les médias, même s'ils généralisent les contenus de pensée, voire même les formes de connaissance, ou de la production de connaissance, ne sont pas la seule source de socialisation. L'homme est toujours en train de faire son histoire, il n'est donc pas inscrit dans une loi du devenir, pas plus à la Marx qu'à la Baudrillard. Et l'histoire humaine n'est pas uniforme : on y trouve des historicités variées liées au fait que, par exemple, les divers groupes d'âge n'ont pas le même rapport aux médias ou à la famille ; et ce sont ces historicités particulières qui font les débats des sociétés. Les qualifier de chimériques ne relève que d'un jugement de valeur, comme le fait un marxiste quand il parle d'aliénation à propos de la conscience ouvrière qui n'est pas révolutionnaire. Mais la mass-médiatisation fait partie de cette historicité ; et dans la mesure où la société rend possible le discours segmenté et des écoles qui ne permettent pas d'acquérir les compétences nécessaires à l'écrit ou au discours organique, l'humanité en est désormais tributaire.

Mais son sort dépend aussi de sa capacité à intervenir sur le phénomène, à produire autre chose et à faire son autocritique. La communication fragmentaire fait maintenant partie de son histoire, et c'est son histoire actuelle ; mais son histoire de demain passe aussi par tout ce qu'elle est par-delà ou en deçà de cette fragmentation — par exemple dans *le paradoxe de la diversification de l'individu pensant et de l'homogénéisation de la production des idées*.

Les sources de détermination sont nombreuses dans la société de communication de masse, mais les *mass media généralisent les discours*. C'est dans ce cadre qu'il faut interpréter, par exemple, les différences et les similitudes observées entre les anglophones et les francophones. Les deux groupes n'ont pas la même historicité, et l'histoire de l'humanité contemporaine ne commence pas avec les mass media qui, toutefois, font corps aujourd'hui avec elle. Parce qu'ils ont une position sociale différente, parce que le monde

francophone n'est pas le monde anglophone, et parce que, par ailleurs, ils partagent des valeurs, des opinions et des goûts, et se rapportent à des médias comparables, francophones et anglophones sont à la fois semblables et différents. Cette historicité propre et cette histoire partagée font que celui qui s'assimile le plus à la culture de masse, ce n'est pas celui qui est minoritaire mais celui-là même qui la produit, l'anglophone. Car la culture de masse aliène les langues, elle rend difficile la production d'idées, elle favorise la pure reproduction d'idées déjà produites. Les mass media étant pour une large part la production des anglophones, être anglais, c'est n'être exposé qu'à la culture dominante, mass-médiatique, et, donc, n'avoir guère de latitude en dehors de la culture dominante. Être minoritaire, c'est connaître un plus grand affranchissement par rapport à la culture de masse, mais seulement dans la mesure où la culture de sa langue a une certaine marge de manœuvre par rapport à la culture dominante. Ce qui ne peut se faire que dans une faible proportion parce que, dans une société où le message diffusé est soumis à la culture de masse, les messages du dominé tendent à s'aligner sur la logique des mass media plus que sur la logique proprement anglaise qui n'en est en fait que le produit le plus manifeste. C'est dans le livre que se trouve la plus grande source de production d'information autonome. C'est donc là que subsiste un peu de pensée « libre », la possibilité pour la culture de ne pas s'exprimer selon le modèle de la communication de masse. Mais le livre circule à la périphérie...

L'ÉCOLE ET LA PRODUCTION DES IDÉES

Les modèles qui expliquent la performance des étudiants par référence à l'origine de classe laissent toujours poindre à l'horizon un lieu d'intervention politique : si les plus démunis réussissent moins bien que les mieux nantis, il n'y a qu'à travailler à un rééquilibrage des ressources. Or, dans la mesure où la performance ne s'explique plus par l'origine familiale, les lieux d'intervention politique ne sont pas bien clairs. Quoi qu'il en soit, dans la mesure où le but de l'éducation est l'acquisition de compétences (linguistiques notamment) et la transmission d'outils de production d'information et de pensée, on peut concevoir une action spécifique de l'école, *une politique de l'éducation*. Ainsi, dans le cas du français, ce n'est pas essentiellement la langue qui pose problème : c'est la pensée, et c'est l'institution scolaire qui peut donner des outils de pensée. Se positionner par rapport à l'école, c'est prendre une position morale, politique. Or, l'école doit être le lieu où se rompt le processus d'homogénéisation pour le francophone comme pour l'anglophone, le lieu où la langue forme ce qui peut produire la langue, le lieu où s'enseigne la langue qui rend possible la pensée, pas seulement la langue qui a déjà pensé, où la pensée est déjà véhiculée sans qu'on ait à la penser. L'école doit, autant que faire se peut, s'éloigner de la culture de masse, de la séduction du message de masse. On ne

produit des idées que dans une langue, l'école doit correspondre à l'apprentissage d'une langue par laquelle la pensée peut se produire. Et la pensée, c'est la différence; la multitude des langues au sein desquelles se produisent des idées, c'est l'éloignement de la culture de masse — sinon l'impossibilité de cette culture —, c'est l'obligation de communiquer de la pensée qu'on a produite et non du déjà-pensé. Si la segmentation de la pensée homogénéise les populations, l'école doit enseigner à produire des idées destinées à être communiquées à d'autres, à la fois semblables et différents mais qui sachent eux aussi produire des pensées organiques seules capables d'empêcher une totale assimilation à la culture dominante et de limiter l'hégémonie des moyens de communication de masse.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER J., 1982, *Theoretical Logic in Sociology*, University of California Press, Berkeley.
- BOUDON R., 1979, *L'Égalité des chances*, A. Colin.
- BAUDRILLARD J., 1970, *La Société de consommation : ses mythes, ses structures*, Denoël.
- BOURDIEU P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie* n° 7.
- 1967, « Système d'enseignement et système de pensée », *Revue internationale des sciences sociales* n° 19.
- 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 5, n° 1.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants ou la culture*, Éditions de Minuit.
- 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit.
- CAILLÉ A., 1989, *Critique de la raison utilitaire*, La Découverte.
- 1994, *Don, intérêt et désintéressement*, La Découverte/MAUSS.
- CHERKAoui M., *Sociologie de l'éducation*, PUF (« Que sais-je ? »).
- CHAMBOREDON J.-C., PRÉVOST J., 1973, « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie* n° 14.
- JEANJEAN C., 1978, « Les performances linguistiques des enfants de milieu dit défavorisé et la mesure des aptitudes scolaires : la situation de test », in CRESAS, *Le Handicap socio-culturel en question*, éditions ESF, Paris.
- GIROD R., 1989, *Problèmes de sociologie de l'éducation*, Delachaux et Niestlé, Genève.
- GODBOUT J. T. (en collab. avec CAILLÉ A.), 1992, *L'Esprit du don*, Boréal/La Découverte, Montréal/Paris.
- LAFLAMME S., 1994, « Origine sociale, aspirations et homogénéisation. Enquête auprès des étudiants et des étudiantes du postsecondaire dans le nord-est de l'Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario* n° 6.
- 1992, *La Société intégrée. De la circulation des biens, des idées et des personnes*, Peter Lang, New York/Bern.

- 1995, *Communication et émotion. Essai de microsociologie relationnelle*, L'Harmattan.
- et BERGER J., 1988, « Compétence linguistique et environnement social », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, n° 4; 1991-2, « Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social », *Revue du Nouvel-Ontario* n° 13-14; 1994, « Altérité, médiation, consensus et communication », in SCHRYER C., STEVEN L., CORBEIL R. (sous la dir de), *Vers une langue intégrée aux programmes*, Université Laurentienne, Sudbury.
- et DENNIE D., 1990, *L'Ambition démesurée. Enquête sur les aspirations et les représentations des étudiants et des étudiantes francophones du nord-est de l'Ontario*, Institut franco-ontarien/Prise de parole, Sudbury.
- et REGUIGUI A., 1997, *Deux groupes linguistiques, une communication de masse*, L'Harmattan.
- LEICHTER H. J., 1978, « Families and Communities as Educators : some Concepts of Relationship », *Teachers College Record*, vol. 79, n° 4.
- MCLUHAN M., 1968, *Pour comprendre les médias*, Seuil.
- MIFFLEN F. J. et S. C., 1982, *The Sociology of Education : Canada and beyond*, Det-selig Enterprises, Calgary.
- MORTIMORE P. et J., 1986, « Education and Social Class », in ROGERS D. (sous la dir. de), *Education and Social Class*, The Farmer Press, Barcombe.
- MUSGRAVE P. W., 1965, *The Sociology of Education*, Methuen & Co, Londres.