

Contribution pour le Séminaire préparatoire
au Sommet Mondial pour le Développement Social
(Copenhague, mars 1995)

LE DÉVELOPPEMENT PEUT-IL ÊTRE SOCIAL ?

*Pauvreté, chômage, exclusion
dans les pays du Sud.*

Royaumont, 9-11 janvier 1995

**"LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE ET DES POLITIQUES
D'AJUSTEMENT STRUCTUREL SUR LES ECOLES DU SUD"**

Rémi/CLIGNET

ORSTOM

MINISTÈRE
DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES

Fonds Documentaire IRD



010024442

LES CONSEQUENCES DE LA CRISE ET DES POLITIQUES D'AJUSTEMENT STRUCTUREL SUR LES ECOLES DU SUD

REMI CLIGNET
ORSTOM

Dans la mesure où les politiques d'ajustement structurel suivies dans de nombreux pays du Sud ont modifié aussi bien les structures du marché de l'emploi que les relations hiérarchiques des groupements domestiques, ces mêmes politiques ont modifié les fonctions objectives et subjectives de l'école. Ces politiques ont modifié non seulement les gains que les élèves tirent du transfert des connaissances assuré par l'école, mais elles ont aussi transformé, quoique plus lentement, les représentations que les divers catégories sociales se font du monde scolaire.

En s'appuyant sur des données tirées de la Guinée, de Madagascar, et à un degré moindre du Bénin, trois cas exemplaires, (l'ajustement y est particulièrement brutal puisqu'il s'est accompagné d'un changement de régime et d'orientations idéologiques), le propos du présent article est d'abord de souligner la divergence croissante des comportements et des attitudes pertinentes des divers protagonistes. Mais le propos est aussi de souligner la nécessité de repenser les types de recherches entreprises en matière de sociologie de l'éducation et notamment d'introduire des dimensions temporelles spécifiques dans les analyses conduites dans ce domaine. En d'autres termes, l'article vise à souligner pourquoi et comment il est impossible de faire des progrès dans les remèdes proposés contre les maux d'un certain néo-libéralisme, tant que les chercheurs ne remettent pas en cause la logique qui a présidé à leurs travaux dans une période de développement et d'affluence.

Les Dimensions Multiples de l'Ajustement Structurel

A court terme, les politiques d'ajustement structurel se traduisent d'abord par la stagnation ou la baisse des crédits alloués à l'Education Nationale. Cette stagnation ou cette baisse sont supposées réduire d'autant la qualité de l'enseignement offert aux élèves, dans la mesure où elles empêchent la construction de nouvelles salles de classe pour satisfaire la demande supplémentaire causée par la croissance démographique, l'entretien des salles et du matériel existants, ou encore l'acquisition de manuels et de guides pédagogiques. En outre, cette qualité est également affectée du fait que les départs à la retraite du personnel enseignant sont retardés et qu'ils ne sont pas nécessairement accompagnés d'une campagne de recrutement de nouveaux maîtres ou de nouvelles institutrices. Du coup, le ratio élèves/enseignants tend

à s'accroître, même si les effets de cet accroissement ne sont pas uniformément négatifs en ce qui concerne toutes les disciplines¹.

En outre, le ralentissement de l'activité économique qu'entraîne le désengagement de l'Etat d'un grand nombre de secteurs sociaux et économiques entraîne une baisse correspondante du nombre des occupations qualifiées auxquelles les élèves ayant complété des cycles d'études déterminés avaient accès. De même, il y a une baisse parallèle des salaires auxquels les populations du niveau d'instruction correspondant peuvent prétendre. Mais s'il y a baisse des profits moyens que les individus peuvent tirer de leur expérience scolaire, la relation supposée exister entre diplômes et trajectoires professionnelles devient surtout plus diversifiée. De fait, il y a variabilité accrue 1) du temps dont a besoin une promotion donnée de diplômés pour entrer dans le marché du travail, et a fortiori pour trouver un emploi correspondant à leur formation, 2) des métiers et postes de travail des membres d'une même promotion, et 3) des salaires et traitements que ceux-ci gagnent effectivement.

En bref, les chocs à court terme qui accompagnent les politiques d'ajustement structurel accroissent l'incertitude des bénéfices que les uns et les autres escomptent tirer de l'acquisition de capital intellectuel. L'accroissement de ces incertitudes se solde par une variabilité accrue des stratégies éducatives adoptées par les groupements domestiques.

Variabilité des stratégies éducatives parentales

De nombreux observateurs s'accordent à affirmer que les politiques d'ajustement structurel se sont soldées par la déscolarisation des générations affectées, c'est-à-dire par une baisse ou une stagnation significatives des taux de fréquentation scolaire. Ces observations sont cependant trompeuses à plus d'un titre.

En premier lieu, la décision d'enlever des enfants de l'école publique ou de ne pas les y envoyer relève de deux motivations distinctes. D'un côté, les décisions parentales peuvent résulter d'une diminution des ressources qu'ils peuvent affecter à l'habillement et à la nourriture de leurs enfants comme au paiement des fournitures scolaires et aux droits d'écolage, lesquels varient d'ailleurs significativement d'une circonscription scolaire à l'autre, en tout cas à Madagascar. De l'autre, les mêmes décisions peuvent être inspirées par le désir d'accroître les ressources familiales en faisant entrer certains enfants ou la totalité d'entre eux dans le marché du travail. Ces deux motivations engendrent des migrations distinctes. La première se solde éventuellement par l'envoi de la totalité des enfants ou de certains d'entre eux vers des collectivités

¹. A Madagascar, la réussite moyenne en mathématiques des élèves de dernière année du système primaire public est d'autant meilleure que le nombre de leurs condisciples est élevé, ce qui souligne l'importance des travaux de Cherkhaoui (1979) qui montre que l'influence de la taille d'une classe sur les résultats obtenus par une population scolaire varie également en fonction de la discipline et des caractéristiques socio-culturelles des élèves. L'influence du nombre d'élèves n'est cependant pas linéaire et passé un certain seuil, comme le montre Delorme (1993), les élèves ont tendance à ne faire que de la mémorisation grossière.

où les coûts de la vie et de la scolarisation sont moins élevés, la seconde par l'envoi de tous les enfants ou du moins certains d'entre eux vers des milieux où les marchés du travail, formels ou informels, sont suffisamment actifs pour faciliter l'emploi des enfants comme domestiques dans leurs groupes domestiques d'accueil. A Cotonou, par exemple, les enfants accueillis dans les familles des travailleurs "déflatés" du secteur public béninois ont moins de chances que les enfants de ces familles d'accueil de fréquenter l'école, et ce, surtout si ce sont des filles qui servent de bonnes à leurs hôtes. En résumé, la déscolarisation ne touche pas de la même manière (a) les enfants résidant dans leur famille d'origine et ceux envoyés au loin, (b) les garçons et les filles et c) les aînés et les cadets. De plus, les différences entre garçons et filles dépendent de la complexité relative de l'économie locale et de l'impact de cette dernière sur le fonctionnement des groupes domestiques. Par exemple, dans la mesure où les parents guinéens sont plus nombreux à penser que leurs filles vivront en ville plutôt que leurs fils (97 pour cent contre 75 pour cent), on peut penser que ceux des parents envisageant les migrations de leurs filles vers la ville ont des comportements plus positifs à l'égard de la scolarité de ces dernières, notamment en ce qui concerne leur abandon en cours d'études². De même, aînés et cadets ne subissent pas les mêmes pressions suivant l'influence du milieu ambiant sur les gros investissements familiaux. Plus une famille dépense en termes de logement, notamment du fait du caractère récent de son installation, plus on demande souvent aux aînés de contribuer aux ressources du groupe domestique et plus leurs cadets ont de chances de gravir les échelons de la hiérarchie académique pour atteindre les classes du secondaire.

En deuxième lieu, l'incertitude croissante des gains que les familles escomptent tirer de la scolarisation de leurs enfants en incitent certaines d'entre elles à accroître plutôt que décroître leurs investissements éducatifs et à placer certains de ces enfants dans des écoles privées ayant une bonne réputation, notamment du fait de leur taux de réussite aux examens. Dit autrement, non seulement la déscolarisation touche les écoles publiques plutôt que les écoles privées, mais en outre, la différence entre les taux de fréquentation des deux types d'institution diminue d'autant plus rapidement que les droits d'écolage augmentent davantage dans le cas du premier type que du deuxième type d'écoles³.

En troisième lieu, les stratégies éducatives familiales sont de plus en plus différenciées, les parents dispersant les risques qu'ils prennent en ce qui concerne leurs investissements éducatifs en fonction du sexe et de l'ordre de

² . Il faut sans doute distinguer les effets de l'urbanisation de ceux des migrations dans ce domaine. Les parents nés sont plus souvent capables et/ou anxieux que ceux ayant fait l'expérience de la mobilité de restaurer chez leurs enfants un style de vie et une morale traditionnelle. Le comportement plus moderne des familles rurales mobiles n'est pas propre à l'Afrique. Donzelot (1982) explique bien comment certains fermiers français ont préféré garder leurs fils à la ferme et envoyer leurs filles à l'école urbaine pour permettre à ces dernières de s'adapter au marché du travail urbain.

³ . Ceci est pratiquement vrai dans les pays francophones du sud, puisqu'aussi bien les tours et détours de la culture laïque héritée de la puissance coloniale amènent les gouvernements locaux à redistribuer les maigres crédits alloués à l'éducation nationale entre les deux types d'institutions

naissance de leurs enfants comme de l'intelligence et des dons imputés à ces derniers ou comme des reproches qu'ils se font à eux mêmes s'agissant des choix effectués dans le passé⁴. Ainsi certains garçons ou certaines filles fréquentent-ils l'école publique, parce que leurs parents veulent éviter des incidents avec la puissance publique, d'autres, l'école des missions parce que celle-ci a la réputation de "pousser" ses élèves au niveau supérieur, et d'autres l'école coranique pour éviter ou compenser la pollution morale imputée à une école de nature européenne. "Si j'ai trois garçons, j'en mets un à l'école coranique, un dans un atelier et l'autre à l'école du quartier", cette réflexion d'un des parents interviewé par Husson (1993 : 305) sert à souligner que les familles africaines ne jugent plus l'efficacité des formations offertes en fonction de leur seul statut juridique, mais aussi de la réputation des écoles et de la réussite de leurs élèves.

En résumé, si les politiques d'ajustement structurel ont effectivement miné l'adéquation autrefois attribuée à la relation entre la formation et l'emploi, il n'en reste pas moins que la différenciation des stratégies éducatives qui en résulte opère autant au sein des familles qu'entre elles. Plus que jamais, il convient donc de souligner que les choix éducatifs sont faits par les parents autant que par leurs enfants, que ces choix sont autant dictés par la quête de légitimité et notamment par les modèles d'héritage dominants dans les groupes de référence familiaux (notamment l'origine ethnique et la religion) que par la recherche de rationalité, et enfin que le défi posé par l'analyse est d'évaluer comment les références faites à la légitimité varient en fonction des contraintes et des possibilités offertes par l'environnement économique et de leurs dynamiques respectives. Husson (1993 : 282) a raison de voir la formation comme un investissement inter-générationnel permettant aux parents de se projeter sur leurs enfants et de les obliger à réaliser plus tard des transferts en leur faveur. Il n'en reste pas moins que ces parents doivent choisir dans lequel (lesquels) de leurs enfants ils doivent investir et que leur sélection est inspirée aussi bien par le souci de faire les choses comme il faut que par des facteurs d'opportunité.

La Variabilité des relations entre comportements et attitudes

Mais si les stratégies éducatives familiales deviennent aussi différenciées, c'est que les parents ne réagissent pas seulement aux résultats objectifs du monde scolaire qu'ils sont à même d'observer, mais aussi aux opinions que l'ensemble du monde adulte nourrit à l'égard de ce monde. Eventuellement parents, les adultes sont aussi parties prenantes du monde économique. En tant que tels, ils ont des attentes éventuellement contradictoires à l'égard des fonctions que l'école devrait remplir. Le fait est que les attentes adultes en tant que parents et en tant qu'acteurs sociaux ou économiques ne coïncident pas nécessairement. Le fait est surtout que les uns et les autres ne savent pas comment harmoniser les orientations symboliques et instrumentales qu'ils voudraient voir l'école prendre. Ils n'attachent donc pas la même importance relative à la transmission du patrimoine culturel

⁴ . Pour des analyses de cas de la répartition des investissements familiaux parmi différents enfants, voir Caldwell (1982), Gérard (1992) et Warnier (1993)

d'une part, et à la création d'un nouvel environnement, de l'autre. De même, ils ne savent pas comment harmoniser les fonctions de mobilité et d'intégration sociale dont ils voudraient que l'école soit investie. D'un côté, ils voudraient que la scolarité des élèves permette à ces derniers d'acquérir des compétences qui leur permette de monter dans l'échelle sociale en émigrant de la campagne vers la ville pour y entrer dans des emplois qualifiés du secteur moderne. De l'autre, ils voudraient que l'école facilite l'adaptation de ces mêmes élèves aux problèmes de leur environnement majoritairement rural.

L'étude menée en Guinée (1994) pour le compte du Ministère de la Coopération sur une évaluation de la demande "externe" d'enseignement primaire et sur les fonctions que des responsables locaux de projets de développement économique et sociale attribuent à la scolarisation à ce niveau illustre bien ces diverses contradictions. Ceci pour quatre raisons. Tout d'abord, ces responsables sont unanimes à vouloir que l'école contribue à la transmission du patrimoine culturel et assure aux élèves des compétences essentielles pour leur insertion dans la vie active, sans voir pour autant que ces deux fonctions sont éventuellement mutuellement exclusives. De fait, quand on demande à ces responsables d'identifier les valeurs qu'ils voudraient voir transmettre par l'école, plus des trois quarts d'entre eux soulignent l'importance qu'ils attachent à la culture traditionnelle, alors que 16 pour cent seulement mettent avant la culture scientifique et technique dont dépend pourtant aussi bien le développement économique du pays que la mobilité individuelle des élèves qui leur sont confiés. Dit simplement, ces responsables soulignent davantage les fonctions reproductrices de l'école que ses fonctions innovatrices. Ils privilégient le passé au détriment du présent et du futur, encore que les emprunts faits à la culture restent sélectifs et qu'ils varient selon les pays étudiés. En Guinée, 4 pour cent seulement des responsables de projet font spontanément référence à l'utilité d'enseigner les langues nationales, enseignement auquel s'opposent d'ailleurs de nombreux parents des régions de Kindia et de Nzerekore qui pensent qu'il vaut mieux faire porter l'effort sur l'apprentissage du français (Martin et Ta Ngoc Chau, 1993). De plus, l'importance relative accordée à l'enseignement des langues nationales varie en fonction de la diffusion de ces dernières. Contrairement à la Guinée où la diversité ethnique et linguistique justifie a contrario l'emploi du français comme langue d'enseignement, la majorité des élèves malgaches et de leurs enseignants s'accordent à trouver les programmes de malgache faciles et adaptés, le français étant considéré par contre comme trop sélectif par rapport aux besoins de l'école primaire.

Par ailleurs, moins de la moitié des responsables guinéens cités en référence ne voient aucune contradiction entre les fonctions d'insertion immédiate des élèves dans la vie active confiées à l'école et la préparation de certains de ces élèves à la réussite dans le secondaire ou le supérieur. De fait, plus de la moitié de ces responsables nient le fait que la contribution principale de l'école au développement passe par la formation d'élites. Leur position sur ce point diffère aussi bien de celle des parents d'élèves que de celle de ces élèves eux-mêmes. Une écrasante majorité de parents guinéens sont contre la suppression des redoublements, ce qui signifie bien qu'ils considèrent la scolarité comme l'occasion de hiérarchiser les talents des uns et des autres et de trier ceux qui sont capables d'avancer le plus rapidement possible. Ce souci

ne les empêche pas d'être très nombreux à espérer voir leurs enfants accéder à des positions de cadres supérieurs ou moyens ou à des professions libérales, et ce, indépendamment de leur propre niveau d'instruction. D'ailleurs la majorité de ces élèves eux-mêmes voudraient aller le plus haut possible dans l'échelle académique. Le cas n'est pas unique. A Madagascar aussi, le désir d'aller jusqu'à l'université caractérise la quasi-totalité des élèves du primaire et est indépendant de leurs résultats.

De même, toujours à Madagascar, alors que moins de 55 pour cent des maîtres interrogés dans une enquête récente du ministère de la coopération insistent sur la contribution de l'école quant à l'adaptation des élèves aux tâches de la vie quotidienne, 32 pour cent seulement estiment que la scolarité garantit l'accès à un emploi sûr. Les doutes ressentis par les maîtres malgaches se retrouvent amplifiés chez les directeurs d'écoles locales dont la majorité travaillent seuls au sein de villages marginaux. Le pourcentage de ces directeurs croyant que les connaissances acquises à l'école sont directement utiles dans la vie quotidienne n'est plus que de 39 pour cent. De même, le pourcentage de ces directeurs jugeant que l'école offre un moyen d'avoir un emploi sûr tombe à 17 pour cent. Une infime minorité de ces deux types de protagonistes estiment que les parents portent une grande attention à la fréquentation scolaire de leurs enfants (13 pour cent chez les maîtres, 4 pour cent chez les directeurs). C'est que les parents eux mêmes doutent de l'utilité de l'école. Ainsi 40 pour cent seulement de ces parents pensent que la scolarité de leurs enfants permettra à ces derniers de bénéficier d'un niveau de vie plus élevé que celui dont jouit la génération adulte courante et pas moins de 53 pour cent d'entre eux estiment que l'école peut servir à confirmer les inégalités existantes et constitue donc avant tout un instrument de reproduction sociale.

De plus, si indépendamment de la nature des projets dont ils ont la charge, et de la région dont ils sont implantés, la majorité des responsables guinéens de projets pensent que l'école doit surtout adapter les élèves aux problèmes de l'environnement et de la santé de leur communauté immédiate, pratiquement seuls, les responsables de projets de développement économique situés dans la capitale guinéenne soulignent les contributions possibles du milieu scolaire à l'acquisition de compétences économiques chez les élèves. Ce qui revient à dire que la perception des fonctions de socialisation que peut exercer l'école privilégie les aspects sociaux plutôt qu'économiques de ces fonctions. Ce qui confirme la nature conservatrice plutôt que "développementaliste" que les adultes donnent à l'institution scolaire de base. Si on tient compte des variations dans les questions posées, le phénomène est le même à Madagascar. Ainsi, les deux tiers des maîtres malgaches pensent que l'école est un instrument de développement social, alors que plus des trois quarts d'entre eux estiment que c'est surtout un moyen de promotion sociale. Chez les directeurs d'école qui vivent dans des conditions plus isolées, ces deux proportions tombent à 45 et 58 pour cent, respectivement. Non seulement le corps enseignant malgache privilégie donc uniformément les fonctions sociales de leurs activités professionnelles, mais leurs attitudes en la matière sont fonction de l'environnement où ils opèrent.

Enfin les études malgaches et guinéennes mettent en lumière la banalité des réformes proposées par les responsables de projets de développement et a fortiori par les adultes pour améliorer l'école. Certes, les uns et les autres

voient bien le rôle que peut jouer cette institution comme courroie de transmission des valeurs et des techniques symbolisées par leur propre projet. Certes, ils voient aussi comment l'école peut leur permettre de concrétiser et d'adapter les principes directeurs des actions qui leur sont confiées. Certes, inversement, ils voient aussi comment les participants à ces projets peuvent s'associer aux enseignants pour "ouvrir les fenêtres" de l'école sur le monde extérieur et aider à focaliser l'enseignement des diverses disciplines autour d'un même thème fédérateur immédiatement accessible à tous.

Pourtant, on ne peut qu'être surpris par la banalité des recommandations faites pour améliorer la qualité de l'enseignement. Tous s'accordent à dire qu'il faut renforcer la formation initiale et continue des maîtres, sans distinguer les effets modestes de la première de ces formations de l'influence plus intense des stages de perfectionnement et sans voir que l'influence de tels stages dépend de leur contenu. De même, ils recommandent le renforcement de l'équipement scolaire. Toujours à Madagascar, bien que l'analyse montre que c'est davantage l'utilisation effective que la possession de livres, de dictionnaires ou d'instruments de mesure qui compte, les décideurs nationaux et internationaux font peu de cas des distinctions sous-jacentes. De plus, les mêmes décideurs négligent le fait que les effets du matériel pédagogique varient en fonction du modèle d'apprentissage qu'il contribue à valoriser. Pour donner un exemple, l'utilisation de dictionnaires et de papier/crayon contribue plus souvent à améliorer les performances des élèves, que la possession de manuels, sans doute parce que les deux premiers types de matériel stimulent les conduites d'exploration caractéristiques d'un apprentissage actif.

Dans le cas de la Guinée comme dans celui de Madagascar, on est surtout frappé par le caractère stéréotypique de certaines réponses concernant les améliorations qu'on pourrait apporter à l'école. L'étude guinéenne frappe ainsi par la nature strictement académique de ses références à la scolarisation des filles. Cette nature artificielle symbolise sans doute la diffusion d'une idéologie féministe d'origine occidentale qu'il ne faut pas contrecarrer. Elle symbolise aussi surtout l'insensibilité générale aux fonctions de socialisation exercées par les mères de famille. Ignorer ces fonctions condamne les familles comme les écoles à recommencer les mêmes activités de formation pour chaque génération, puisque les enseignants et les familles ne travaillent que rarement dans le même sens et que l'école est avant tout un lieu de malentendu.

Pour donner un autre exemple de réponses stéréotypiques, tiré, celui-ci du cas de Madagascar, une infime minorité de parents déclarent retenir les enfants à la maison pour que ceux-ci puissent aider au travail du groupe domestique, soucieux qu'ils sont apparemment de donner une image positive de leur attachement à l'école, alors qu'une majorité des élèves déclarent, quant à eux, aider les parents au travail des champs, parce que les stéréotypes moraux mettent en valeur le respect du à la génération adulte.

Discussion et conclusions.

Dans la mesure où la crise et les politiques d'ajustement structurel auxquelles celle-ci a donné naissance ont miné l'adéquation entre la formation et l'emploi, les événements qui ont suivi ont mis en cause le caractère universel des fonctions attribuées aux systèmes scolaires nés de la colonisation.

Notre première démarche a donc consisté à examiner la différenciation croissante des orientations des principaux groupes de protagonistes du monde scolaire (utilisateurs des produits de l'école, directeurs d'établissement, enseignants, parents d'élèves) à l'égard du rôle que l'école devrait jouer. De plus, notre démarche a également consisté à montrer comment cette différenciation varie en fonction de la complexité socio-économique des régions ou des pays étudiés.

Nous avons ainsi montré que chaque catégorie d'acteurs nourrit une vision distincte de la place à donner dans les programmes scolaires à la reproduction ou la perpétuation de la culture et de la tradition et à l'adaptation aux exigences matérielles du milieu immédiat. Dit autrement, les uns et les autres n'ont pas la même vision de la place à donner à l'histoire et à l'économie ou à la science appliquée, ou aux leçons à tirer du passé et à celles qu'enseigne le présent ou le futur. Mais notre analyse nous a aussi permis de constater que ces visions distinctes ne donnent pas nécessairement naissance, en parallèle, à des stratégies didactiques autonomes. Les uns et les autres s'en tiennent souvent aux vœux pieux et aux clichés.

Dans de telles conditions, la première conclusion à tirer de nos observations porte sur les dangers d'une analyse globalisante du milieu scolaire. Le concept d'"éducation nationale" est ainsi une notion trompeuse du fait des variations idéologiques évoquées ici comme des variations dans les modes d'acquisition et de rétention des connaissances et des pratiques transmises par l'école. Non seulement chaque pays adopte implicitement ou explicitement des variantes au modèle que le colonisateur a laissé derrière lui, mais en outre, ces variantes ne sont pas les mêmes suivant les régions, la nature urbaine ou rurale de l'environnement ou les principales catégories socio-culturelles. La notion d'éducation nationale est davantage un idéal ou un mythe qu'une réalité empirique. Encore faut-il expliquer comment et pourquoi les pouvoirs publics finissent par adapter les pratiques éducatives aux contingences locales.

Du coup, dire que l'école contribue à l'exclusion des parents n'a plus de sens ou n'en a peut-être jamais eu tant qu'on ne cherche pas à identifier les dimensions de cette exclusion et à en évaluer l'importance (Husson, 1993). Ainsi, on n'a que trop rarement cherché à mesurer la durée, la forme, et la sélectivité des connaissances ou des pratiques retenues au fil des ans par les promotions successives des différents secteurs scolaires. On n'a que trop rarement cherché à mesurer les connaissances et les pratiques que les générations successives d'adultes retiennent de leur passage à l'école, combien de temps elles le retiennent et sous quelle forme. On n'a donc a fortiori que trop rarement cherché à évaluer la dynamique de cette rétention sélective tant en

fonction du niveau et du taux de développement de la société globale qu'en fonction des diverses phases du cycle économique.

Pourtant, ce type d'analyse permettrait de mieux comprendre les variations géographiques et temporelles de la distance que l'expérience scolaire produit entre parents et enfants afin de mieux la réduire. En laissant de côté ce problème, les chercheurs en sciences sociales continuent de traiter le contenu de l'enseignement comme une "boîte noire", ce qui contribue à perpétuer l'ordre existant.

Dans la confusion actuelle qui caractérise ce que les uns et les autres attendent d'une formation, dans les variations qui caractérisent l'accent placé sur une formation morale plutôt que cognitive ou sur une formation sur le tas dans le secteur informel plutôt que livresque, il est donc indispensable de créer une banque de données sur ce que les uns et les autres considèrent comme des expériences didactiques réussies (Delorme et al, 1994). La contribution des sciences sociales serait alors d'offrir un cadre théorique suffisamment large pour rendre compte de la variété de ces expériences et des conditions dans lesquelles elles peuvent être généralisées à d'autres lieux et d'autres saisons. On ne peut ainsi que regretter que les historiens et les sociologues n'aient pas suffisamment médité sur les leçons qu'on peut tirer des analyses de Durkheim sur les effets des modes de division du travail et de leurs dynamiques sur la scolarité et le fonctionnement des écoles. La crise conjoncturelle a le mérite de faire exploser le mythe concernant la valeur universelle et invariante de ce qui est transmis par l'école. Elle devrait donc permettre d'attaquer enfin de front la question de comprendre comment le niveau et le taux de développement économique influent sur le développement scolaire. L'école ne contribue pas toujours au développement social ou économique. Il est d'autant plus nécessaire d'identifier les conditions dans lesquelles elle le fait.