

**François DUBET, Marie DURU-BELLAT, Antoine VERETOUT, *Les sociétés et leur école :
Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010.**

La thèse centrale de l'ouvrage :

Les trois sociologues¹ analysent méthodiquement les relations entre les sociétés et leurs écoles, afin de définir ce qu'il est raisonnable d'attendre de l'éducation scolaire. Ce faisant, ils s'attaquent à un mythe, une croyance fortement ancrée dans la société française, la méritocratie. L'exigence des Français à l'égard de l'école est en effet très forte. L'école n'y est pas seulement considérée comme créatrice de « capital humain » et de compétences. On pense qu'elle est capable de transformer les sociétés, de les rendre plus justes et plus solidaires, qu'elle permet la réduction des inégalités sociales, d'accroître la mobilité et la cohésion sociale. Les auteurs mènent une comparaison des systèmes scolaires et des sociétés pour savoir « dans quelles conditions il est réaliste et sage d'attendre autant du développement [de l'école] », et « par quels mécanismes et dans quelles conditions les systèmes scolaires sont en mesure d'affecter positivement l'intégration et la cohésion des sociétés »².

Il en ressort qu'**il existe une certaine distance entre les sociétés et leur école. Les sociétés ne donnent pas à l'école exactement la même place et la même fonction. La divergence est la règle**³. L'école n'est pas le clone ni le simple produit de la société. Des sociétés relativement proches peuvent avoir des systèmes scolaires différents. Il n'est pas rare que des systèmes scolaires soient plus inégalitaires que leur société. Les valeurs promues par l'école ne sont pas forcément identiques à celles de la société si elles ne sont pas relayées par l'entreprise, les familles, les médias ... Il existe des articulations paradoxales entre les deux entités. La figure la plus nette de cette situation est celle des Etats-Unis où les valeurs promues à l'école sont bienveillantes envers l'élève, tandis que celles défendues par la société sont davantage centrées sur la concurrence et la compétition. La société américaine est cohésive et inégalitaire alors que son école est plutôt moins inégalitaire et moins cohésive⁴. Les sociétés allemandes et françaises se ressemblent beaucoup en termes d'inégalités sociales, d'intervention publique, la cohésion sociale y est modérée, mais l'école allemande est bien plus inégalitaire que l'école française.

Les **relations entre les systèmes scolaires et les sociétés** sont donc complexes. L'intégration sociale et l'intégration scolaire sont relativement étanches. Les auteurs refusent la vulgate suivante : penser qu'il faut davantage développer l'éducation scolaire parce qu'elle est bonne en soi. Ils rejettent à la fois la thèse du volontarisme scolaire (la vision d'une école changeant la société) et celle de la reproduction sociale mécanique.

Mais l'absence d'homologie entre les sociétés et leurs écoles ne signifie pas que les deux systèmes sont parfaitement indépendants. Comme l'ampleur des inégalités sociales ne suffit pas à déterminer celle des inégalités scolaires, c'est après l'école qu'il faut rechercher la clé de ces variations d'amplitude. Une école inégalitaire, mais dont les diplômes n'auraient pas beaucoup d'influence sur le destin professionnel des élèves ne serait pas un rouage de la reproduction des inégalités sociales. Inversement, une école égalitaire, mais avec des diplômes entraînant une stricte hiérarchie des emplois, jouerait un rôle déterminant dans la reproduction des inégalités car les classes sociales les plus favorisées jouiraient toujours d'un avantage scolaire décisif. Les auteurs

¹ François Dubet est directeur d'études à l'EHESS, Marie Duru-Bellat est professeur à Sciences-Po Paris, Antoine Véréout est ingénieur d'étude à l'université de Bordeaux 2.

² Les sociétés et les systèmes scolaires sont définis par un ensemble d'indicateurs : leur intégration (leur degré d'inégalité, sociale et scolaire, le dynamisme du marché du travail, le taux de scolarisation ...) et leur cohésion (les valeurs qui font lien : le capital social et la confiance, le climat scolaire). On ne compare que des pays ayant le même niveau de développement.

³ A l'exception de quelques pays scandinaves. Il n'y a que dans ces sociétés de taille restreinte que l'on retrouve exactement les mêmes caractéristiques sociales et culturelles dans l'école et dans la société : dynamisme du marché du travail et dynamisme scolaire, faibles inégalités sociales et faibles inégalités scolaires, même adhésion aux valeurs à l'école comme dans la société ...

⁴ La société canadienne ressemble à la société américaine, mais son école est beaucoup moins inégalitaire. Le Japon, inégalitaire, a une école comptant parmi les plus égalitaires.

construisent une nouvelle variable « **l'emprise du diplôme** », évaluant le rôle des certifications scolaires dans la position sociale des individus. De manière générale, **plus l'emprise du diplôme est forte, plus les inégalités scolaires sont grandes**⁵. Alors que l'on pense *a priori* qu'une société reposant sur une école méritocratique est plus juste qu'une société organisant la simple transmission des positions sociales par héritage, une emprise forte des diplômes contribue au développement des inégalités scolaires. « En ce sens le mérite joue contre la justice » : l'emprise scolaire est un multiplicateur de l'influence des inégalités scolaires sur les inégalités sociales. En effet, quand les élèves et les familles savent que tout leur avenir social se détermine à l'école, ils font tout pour optimiser leurs chances et accentuent ainsi la concurrence entre les élèves, entre les filières, entre les établissements, « puisque les diplômes valent avant tout par leur rareté relative, leur capacité de distinction et la hiérarchisation des compétences, réelles ou supposées, des individus qu'ils sont censés garantir ». Chacun a intérêt à se distinguer de « la masse », or, à ce jeu, les familles les plus aisées s'en sortent le mieux. Par conséquent, **non seulement l'emprise scolaire creuse les inégalités scolaires, mais elle accentue aussi la reproduction sociale**⁶. Le diplôme est décrit comme « **une double peine** ». En France, « nous avons longtemps cru que le diplôme bousculerait la reproduction « aristocratique » des positions sociales entre les générations, mais plus cette croyance a été forte, plus elle a accru l'emprise du diplôme, et plus celui-ci est devenu le vecteur essentiel de la reproduction sociale ».

La massification de l'enseignement ne change rien à la situation puisque les diplômes les plus largement distribués sont pris dans une spirale de dévaluation qui invite à poursuivre des études de plus en plus longues (ce qui avantage les familles aisées). Ceux qui sont dépourvus de diplôme voient leur sort se dégrader sensiblement.

Seule l'Allemagne échappe partiellement à cette « loi » négative de l'emprise des diplômes. Alors que les inégalités scolaires et l'emprise du diplôme y sont élevées, les inégalités sociales et la reproduction sociale y sont relativement faibles. Cela s'explique par l'existence d'un système de formation professionnelle influent et efficace qui compense les inégalités scolaires. Les ouvriers allemands sont plus qualifiés et mieux payés, ils connaissent une mobilité professionnelle plus élevée que celle des ouvriers français. **L'emprise scolaire est donc d'autant plus prégnante que les systèmes de formation professionnelle initiale et tout au long de la vie sont moins développés.**

L'emprise scolaire a également un effet négatif sur la cohésion de la société. Le climat se tend quand la vie scolaire devient une compétition continue dont chaque étape est décisive (avec une focalisation sur les examens et les concours, sur les épreuves sélectives ...). L'emprise scolaire accentue un rapport instrumental à l'école, aux dépens des dimensions proprement éducatives et culturelles. Les acteurs deviennent des « consommateurs » de l'école.

Voici le paradoxe développé tout au long de l'ouvrage (ou, autrement dit, les effets pervers de la méritocratie) : les effets de l'éducation sont, au niveau individuel, positifs, mais la somme de ces bénéfices individuels ne se transforme pas en avantages collectifs, car les bénéfices que les uns tirent de l'éducation accentuent les handicaps et les désavantages des autres. Plus l'emprise scolaire est forte, plus les évidences individuelles se heurtent aux mécanismes collectifs. Entre 15 à 25 % des élèves sont considérés comme étant en échec scolaire dans les sociétés de l'OCDE : « ce socle d'échec relativement stable est comme la part maudite de la conjonction de la scolarisation de masse et de l'emprise scolaire ». Les auteurs soulignent « **les illusions et les impasses du modèle de l'égalité des chances méritocratique** ». Quand on pense que l'école est capable de produire un ordre social juste, on accroît le paradoxe décrit. « L'égalité des chances déçoit, car non seulement les vainqueurs de la compétition scolaire sont presque toujours les mêmes, mais le sort des vaincus se dégrade mécaniquement ». On aide « les élèves bons et méritants issus des quartiers les plus défavorisés », mais ce qui est bon pour les élèves qui entrent dans ces dispositifs est totalement négatif pour ceux qui n'y accèdent pas (les élites potentielles de ces quartiers défavorisés les fuient

⁵ Et quand les sociétés sont déjà très inégalitaires, cette emprise est encore plus forte.

⁶ Définie comme le fait que les enfants bénéficient très largement des avantages dont leurs parents avaient déjà hérité.

et la ségrégation se renforce⁷ : ce qui est juste pour les individus ne l'est pas nécessairement pour la société).

Les auteurs concluent qu'il **n'est pas raisonnable de tout attendre de l'éducation scolaire**⁸. **Une meilleure école suppose qu'elle n'ait pas le monopole de la formation. Ils proposent de mettre en place des systèmes de formation professionnelle alternatifs**, afin que les individus puissent faire valoir d'autres mérites que ceux que l'école sanctionne, multiplier et diversifier les opportunités de jouer leurs chances. « Aucun système de sélection n'étant parfaitement juste, on pourrait atténuer cette injustice en multipliant les systèmes de sélection, à condition que chacun d'eux mobilise des critères différents ». Un système éducatif allégé d'une partie de son emprise sur le destin des individus permettrait le développement de l'éducation morale, esthétique, culturelle, civique, sociale. Ils plaident pour un autre modèle de justice sociale, portant moins sur l'égalité des chances que sur la réduction des inégalités entre les positions sociales elles-mêmes : dans une société où les revenus, les statuts et les conditions de vie sont relativement proches⁹, l'école pourrait davantage développer sa dimension éducative.

Les suites de l'ouvrage :

« Ce que nous craignons, c'est un enfermement dans une logique élitiste. La sortie, chaque année, de près de 150 000 jeunes dépourvus de qualifications, nous scandalise moins que l'idée qu'il faudrait toucher notre système de concours d'entrée dans les grandes écoles et qui pourrait, oh scandale !, faire " baisser le niveau " de quelques centaines de polytechniciens. Or si notre avenir dépend des élites, il dépend plus encore du niveau de la très grande majorité des élèves qui seront, ouvriers, employés, chargés des services à la personne... et qui seront aussi les acteurs d'une vie démocratique. On peut craindre que les politiques actuelles ne renversent pas ce tropisme élitiste, y compris en proposant aux plus méritants des élèves défavorisés de rejoindre demain l'élite. Le problème majeur, c'est les autres élèves »¹⁰.

Résumé des différentes parties (version longue) :

Intégration et cohésion :

Les auteurs décrivent les sociétés et les écoles par ces deux variables. Une société est d'autant plus intégrée que les inégalités y sont faibles¹¹. La cohésion est définie comme les attitudes, les valeurs et les dispositions favorables à la coopération, à la solidarité entre individus, à la confiance et à la tolérance. Les sociétés les plus intégrées ne sont pas nécessairement les plus cohésives. En France, les inégalités sont sensiblement plus élevées à l'école que dans la société, alors que les attitudes fondant la cohésion sont relativement plus négatives à l'école que dans la société.

Les systèmes éducatifs :

Partout, les systèmes éducatifs remplissent au moins deux fonctions essentielles : 1) sélectionner et hiérarchiser les élèves en leur délivrant des connaissances et des qualifications ouvrant à des emplois et des positions sociales. 2) une transmission culturelle d'un ensemble de normes, de valeurs et d'attitudes. L'école socialise, éduque et promeut des valeurs et des attitudes.

Pour décrire les systèmes éducatifs, les auteurs reprennent les indicateurs et les résultats des enquêtes PISA (notamment le taux de scolarisation et le niveau académique acquis par les élèves). Ils

⁷ Mécanisme également décrit par W. J. Wilson, *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

⁸ C'est de l'économie que dépend l'emploi. On l'oublie parfois en France, car l'école y est perçue comme toute- puissante.

⁹ François Dubet, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil, 2010.

¹⁰ François Dubet, " Lorsqu'on attend tout de l'école, elle se sacralise et se paralyse ", *Le Monde*, 26 août 2010.

¹¹ L'intégration est définie comme la distribution objective des positions sociales (sont pris en compte les inégalités sociales et scolaires, de revenu, le taux d'emploi des femmes, les transferts sociaux, le niveau des élèves ...). Certaines sociétés acceptent des inégalités fortes (Etats-Unis) mais ont un plein emploi, d'autres acceptent une sécurité pour le plus grand nombre contre le chômage endémique d'une partie de la population (France).

confirment, après bien d'autres¹², que **plus la scolarité est longue et ouverte au plus grand nombre, plus les connaissances des élèves de 15 ans sont élevées**. « Plus on va à l'école, plus on apprend et plus on sait ». La thèse selon laquelle la massification de l'école se « paierait » par la baisse du niveau des acquis est aussi vieille que l'école elle-même et elle bénéficie d'un regain de popularité dans la France d'aujourd'hui. Le niveau de l'ensemble est d'autant meilleur que le vivier scolaire est large.

De même, **les inégalités scolaires ne découlent pas seulement des inégalités sociales**, comme on le pense spontanément. Les systèmes scolaires ne se bornent pas à refléter les inégalités sociales, mais ils les modèlent de manière spécifique. **Au sein de sociétés relativement identiques, certaines écoles accentuent les inégalités scolaires alors que d'autres en limitent la portée**. Par exemple, alors que la France est plus égalitaire que l'Irlande, les inégalités scolaires y sont plus fortes et l'influence du statut social des parents sur les acquis des élèves y est aussi plus prononcée. L'étude de ces variables par pays permet de dresser une typologie :

- Les pays ayant une intégration scolaire élevée (scolarisation et performances élevées) et de faibles inégalités scolaires : Canada, Corée, Finlande, Japon.
- Les pays à intégration scolaire élevée et inégalités scolaires moyennes : Australie, Autriche, Danemark, Norvège, Irlande, Pays-Bas, Suède, Suisse, Tchèque, Slovaquie et **France**.
- Les pays à intégration scolaire élevée et inégalités scolaires fortes : Allemagne, Belgique, Hongrie, Royaume-Uni, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande.
- Les pays à intégration scolaire faible mais inégalités scolaires faibles : Italie, Luxembourg, Pologne, Portugal, Grèce et Espagne¹³.

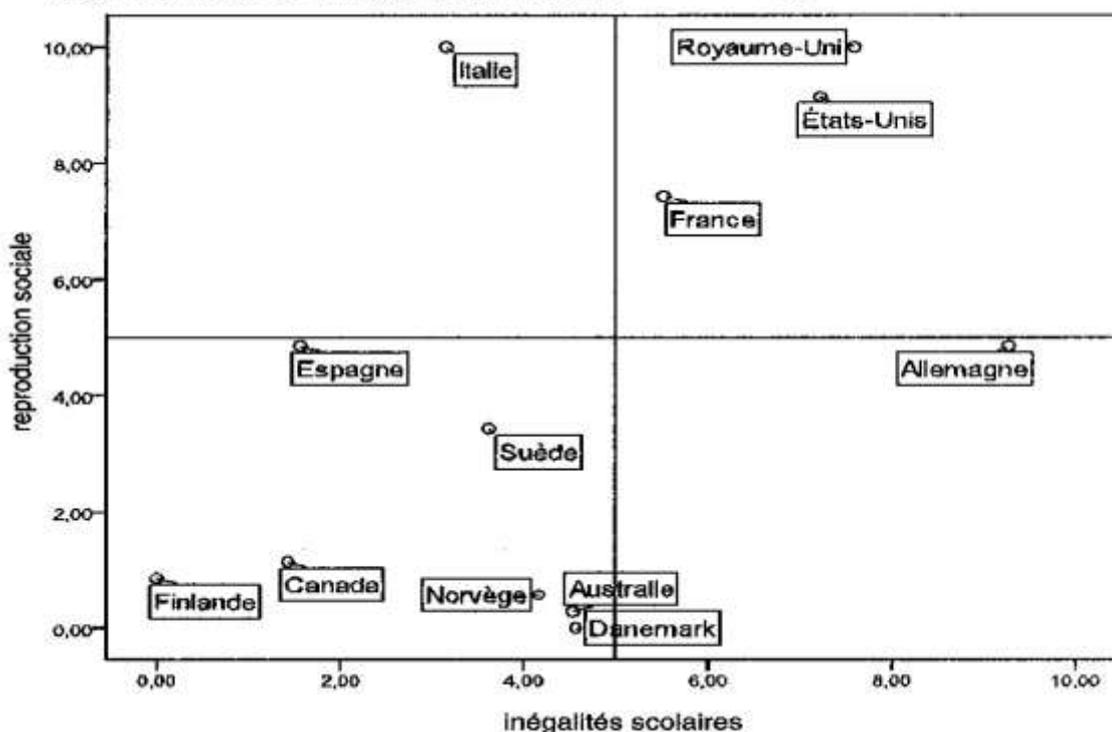
Il existe toujours un mécanisme de reproduction, mais il est d'ampleur variable. « Contrairement à une croyance un peu optimiste, s'il suffit d'ouvrir l'école pour que, globalement, le niveau monte, comme le suggère la corrélation positive entre taux de scolarisation et performances des élèves, ceci ne suffit certainement pas à réduire parallèlement les inégalités scolaires, qu'elles soient mesurées en termes d'écart de performances ou en termes d'influence de l'origine sociale sur ces performances ». **La France illustre bien cette conclusion** : de nombreux spécialistes confirment que l'école n'y est efficace que pour une partie des élèves¹⁴. Le taux de scolarisation n'est pas, comme tel, un facteur de réduction des inégalités scolaires, tout dépend de la manière dont l'école s'ouvre, est organisée, de ce que l'on y fait et de ce que les sociétés en attendent.

¹² Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil, 2009 ; et Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons, Elizaveta Bydanova, « Cohésion scolaire et politiques éducatives », *Revue française de pédagogie*, n°164, 2008, pp. 37-54.

¹³ Avec de grandes disparités régionales, cependant.

¹⁴ Voir les rapports de l'OCDE, 2003 par exemple. De même, Christian Baudelot et Roger Establet montrent que les élèves français de 15 ans sans retard scolaire présentent des acquis très bons, dépassant le niveau moyen des élèves des pays les mieux classés ; ce sont les élèves en retard qui tirent les performances françaises vers le bas.

GRAPHIQUE 18
Inégalités scolaires et reproduction sociale



Les auteurs mesurent ensuite la **cohésion scolaire**¹⁵ et analysent **des climats éducatifs différents**. Certains systèmes scolaires produisent un niveau élevé de cohésion et de confiance. En France, on note le couplage entre un faible sentiment d'intégration à l'institution scolaire et de bonnes relations avec les pairs. Plus les inégalités scolaires sont élevées, plus l'attachement à l'établissement et, dans une moindre mesure, plus la confiance envers les enseignants, sont faibles. En revanche, les inégalités scolaires ne sont pas corrélées avec les relations amicales entre élèves, ni avec le plaisir de travailler en groupe ou le jugement sur l'utilité de l'école.

Le financement de l'éducation : On observe ensuite une corrélation entre la part de la richesse nationale consacrée à l'éducation et les performances des élèves. Plus les pays consacrent une part élevée de leurs ressources à l'éducation, plus le taux de scolarisation est élevé et plus le niveau des élèves est bon. Cette tendance générale n'empêche pas une certaine dispersion : pour un effort budgétaire équivalent, la France a de moins bons résultats que la Finlande et surtout, de moins bons résultats que le Japon, qui consacre près de deux points de moins de PIB à l'éducation¹⁶. Il n'y a pas de corrélation nette entre la part de la richesse nationale consacrée à l'éducation et les inégalités scolaires : en moyenne, les pays les plus inégalitaires ne dépensent pas moins d'argent dans l'éducation que les pays égalitaires. La Finlande consacre environ 6 % de son PIB à l'éducation, autant que la France, bien plus inégalitaire.

La part des dépenses privées dans les dépenses totales d'éducation n'explique pas non plus la formation des inégalités scolaires (part élevée en Corée, égalitaire, comme aux États-Unis, inégalitaire). Ces conclusions sont naturellement valables uniquement pour les pays de l'OCDE, proches et riches (elles traduisent un effet de seuil : au-delà d'un certain niveau, ces ressources ne font plus les différences)¹⁷.

¹⁵ Définie par la confiance dans l'école, l'esprit de coopération, le bien-être des élèves, les perceptions des enseignants, le sentiment d'appartenance à l'institution, la croyance dans l'utilité de l'école, les dimensions de la confiance que les élèves peuvent avoir dans l'école, dans les enseignants, dans leurs camarades et en eux-mêmes

¹⁶ Sachant que, dans ce pays, le financement privé de l'éducation est plus important.

¹⁷ On aboutit à des conclusions différentes si on compare des pays pauvres et des pays riches (Jean-Jacques Paul, *Economie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, « Education 128 », 2007).

L'organisation de l'école :

Les auteurs explorent la manière dont les systèmes scolaires s'organisent, travaillent, entrent dans le cercle vertueux de l'association de l'efficacité et de l'égalité. Ils montrent que **la longueur du tronc commun¹⁸ est très favorable à l'égalité scolaire** (toute une classe d'âge est soumise assez longuement à la même formation). Cette corrélation est forte : **plus le tronc commun unifié est long, plus les inégalités scolaires sont faibles**. Et comme le niveau scolaire est aussi plus élevé dans les pays les plus égalitaires, le fait de garder ensemble et longtemps toute une classe d'âge est doublement positif. Aucun des pays ayant des filières différentes et hiérarchisées à l'âge de 14 ans ou plus tôt n'appartient au groupe des systèmes scolaires les plus égalitaires. Mais le tronc commun long est une condition nécessaire mais pas suffisante pour l'égalité scolaire : une fois atteint un certain seuil, il ne suffit plus à réduire les inégalités. « En dégageant précocement le bon grain de l'ivraie, alors que l'on sait que les inégalités sociales scolaires entre enfants sont très précoces, [le modèle de la séparation] fige et creuse les écarts ».

La ségrégation scolaire :

La manière dont on regroupe les élèves est susceptible de jouer un rôle décisif dans la formation des inégalités. La corrélation est significative entre l'ampleur des inégalités scolaires et le degré de ségrégation entre les établissements (mesure de la mixité scolaire et sociale, part du choix de l'école, taux de redoublement ...). « L'enjeu de la mixité des établissements n'est donc pas une chimère ». L'inégal degré de ségrégation des élèves apparaît comme un paramètre important de différenciation des systèmes éducatifs. Les classes de niveau accentuent les écarts entre les élèves. **La ségrégation des publics entre les établissements et entre les classes serait le paramètre le plus nettement associé à la formation des inégalités scolaires entre élèves** (d'autres études confirment que les systèmes où la sélection est précoce sont ceux où le poids des inégalités sociales sur les inégalités scolaires est le plus marqué. De même, il existe un lien entre de fortes inégalités scolaires et le règne du libre choix des écoles, ou encore avec un secteur privé fort). Dans les systèmes les plus égalitaires, le choix de l'école est régulé, la part du privé est faible.

Les sociétés et leur école :

Les auteurs montrent **l'absence de corrélation entre l'ampleur des inégalités scolaires et celle des inégalités de revenus**. Toutes les recherches sociologiques montrent qu'au niveau des individus les inégalités sociales entre les adultes déterminent les inégalités des acquis entre les élèves. Mais au niveau macrosociologique (national), l'ampleur de cette détermination varie amplement : les pays peuvent être très inégalitaires concernant les revenus et moins pour ce qui est des performances scolaires (et réciproquement). Les inégalités sociales entre parents ne se transforment donc pas automatiquement en inégalités scolaires entre enfants, contrairement à l'hypothèse de traduction mécanique des inégalités scolaires en inégalités sociales. Toutes les combinaisons sont possibles : la France et l'Allemagne associent de faibles inégalités de revenus et de fortes inégalités scolaires. Cette grande variété des situations a pour origine des systèmes scolaires procédant de constructions locales, engendrées par l'histoire économique, politique et sociale singulière de chaque pays.

Les styles éducatifs :

Les auteurs adoptent une analyse plus qualitative des systèmes éducatifs, pour estimer la valeur accordée à l'éducation dans les différents pays. **Les pays de tradition anglo-saxonne et scandinave** se distinguent par un style communautaire dans la place accordée à la vie de l'établissement (tradition protestante). Le modèle éducatif qui en découle privilégie l'expérience individuelle et les relations avec les pairs, alors que le modèle de transmission catholique place plus directement le croyant, puis l'élève, dans une relation d'obéissance au prêtre puis au maître, conçus comme des médiateurs entre le dogme et le fidèle, puis entre la connaissance et l'élève. Au

¹⁸ La scolarité avant la première orientation.

Royaume-Uni, l'école se veut une véritable communauté en soi, un lieu où les élèves sont confrontés à des programmes mais aussi à des valeurs sociales. Les écoles font preuve d'un esprit de corps très marqué (uniformes, assemblée tous les matins, nombreux clubs). On y note un souci plus affirmé de proximité avec la vie quotidienne (par des cours d'éducation à la santé, au monde des affaires, d'orientation professionnelle, d'éducation religieuse, ... et un souci d'une éducation utile). « Les enseignants sont davantage définis par leur pédagogie que par leurs savoirs et leur attachement à leur discipline ». Ils ont confiance dans les qualités innées des élèves. L'éducation y valorise fortement l'épanouissement individuel, l'apprentissage de la vie collective. L'éducation est « totale » et l'instruction *stricto sensu* n'est qu'un volet. L'école se présente comme une communauté d'expérience visant à produire des citoyens actifs et créatifs.

Les pays méditerranéens se caractérisent par une faible confiance envers les institutions politiques centrales et l'Etat, alors que le sentiment d'appartenance aux métropoles et aux régions y est souvent très intense, avec un attachement marqué aux liens locaux et familiaux. L'école est plus cohésive que la société et elle est aussi plus égalitaire que ce qu'impliqueraient les inégalités sociales. Aussi, on confie à d'autres institutions que l'école et à d'autres réseaux (famille, amis, clientèles, ...) le soin de distribuer les individus dans la hiérarchie sociale. Les enseignants sont très présents. Les humanités, les langues mortes, l'histoire de l'art et plus largement la dimension culturelle des études sont valorisées. On y développe la convivialité et le souci de chacun, la solidarité et l'entraide (par la recherche d'une meilleure homogénéisation des résultats des élèves). La scolarité secondaire est plus sélective et débouche sur une insertion des jeunes particulièrement difficile dans ces pays, y compris pour les plus diplômés. L'école, décrite par les enseignants comme « humaniste », n'augure pas forcément d'une société plus égale : « la communauté scolaire est d'autant plus accueillante qu'elle ne joue pas un rôle décisif dans la répartition des individus sur le marché du travail »¹⁹.

Le troisième cas regroupe des pays scolairement inégalitaires avec des traditions éducatives différentes (France, Belgique, Pologne, Allemagne et Hongrie). La France et la Belgique sont des pays républicains et de tradition catholique, plus sensibles à l'instruction et à la sélection qu'à l'expression des élèves et à la proximité avec les enseignants. La Pologne et l'Allemagne relèvent de la tradition du monde germanique privilégiant la sélection précoce et les humanités, mais aussi une plus grande proximité avec les élèves et un style de relations pédagogiques relativement « détendu ». Mais il existe également des points communs entre la France et l'Allemagne, comme le grand souci de la culture générale.

L'école française apparaît à l'observateur extérieur comme un lieu froid et purement fonctionnel, pas un lieu de vie mais un endroit « où les élèves viennent apprendre ». L'autre sujet d'étonnement est la forte coupure entre les tâches d'instruction et la « vie scolaire ». Les enseignants se définissent d'abord comme les spécialistes d'une discipline, la priorité est la transmission des savoirs et l'initiation à la culture nationale. Les auteurs décrivent « un mode d'organisation dans lequel les savoirs scolaires sont nettement distingués des savoirs non scolaires et familiaux, ceci dans un système hiérarchisé où une discipline ferme et un rythme d'apprentissage précis sont imposés aux élèves » par opposition à un modèle où les savoirs sont moins nettement « découpés », sont subordonnés à un projet pédagogique commun pouvant mobiliser les apports de disciplines variées (dans les deux premiers cas)²⁰.

La première vision traduit une conception universaliste du savoir et la conviction que l'école doit sélectionner les meilleurs. La justice consiste à favoriser l'accès à tous à ce savoir (conçu comme instrument de libération et de progrès collectif), en assurant sa diffusion uniformément sur le territoire et en évaluant sa maîtrise par des examens sanctionnant une juste compétition. L'objectif premier des élèves est l'acquisition de connaissances. Ils sont invités à travailler seuls. La seconde vision privilégie l'individualisation de l'enseignement, valorise la diversité, afin que chaque élève

¹⁹ 4 jours par semaine, l'école se termine à 13h30, elle « n'est donc pas toute leur vie ».

²⁰ Voir Basil Bernstein, « Class and pedagogies : visible and invisible », in Jerome Karabel, Albert H. Halsey (dir.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977 (trad. *Classes et Pédagogie*, Paris, OCDE).

développe ses potentialités. La justice consiste ici à tenir compte, localement, de la situation des élèves.

En Allemagne, on note la même méfiance qu'en France envers toute ouverture à la vie quotidienne, mais avec néanmoins un souci d'initiation précoce à la vie professionnelle qui n'existe pas en France où l'emprise de la « voie royale » domine totalement la hiérarchie des études. Le contexte allemand valorise le travail artisanal et industriel qualifié, défendu par des organisations professionnelles solides, où il existe de véritables filières professionnelles et une relative homogénéité salariale. Mais ce modèle de sélection précoce est actuellement remis en cause du fait des aspects inégalitaires et peu performants révélés par les récentes enquêtes PISA. En Allemagne, et encore plus en France, les élèves se sentent peu intégrés à leur école et peu confiants envers leurs enseignants : « ils sont indifférents, voire hostiles, à une école qui semble ne jamais vraiment les juger dignes d'être là »²¹. Alors que, dans la plupart des pays, l'école cherche à se lier aux communautés locales et aux parents, en France elle continue à s'en défier et à les tenir pour des « consommateurs » égoïstes et à considérer les employeurs comme des partenaires illégitimes.

Le Japon est présenté comme un système scolaire à part, caractérisé par une forte croyance dans les pouvoirs de la motivation (« si on veut, on peut »). Cela instaure une pression « et un stress d'autant plus fort que le système d'enseignement supérieur est, lui, très sélectif, certaines grandes universités ayant le monopole de l'accès aux emplois les plus prestigieux et les plus rémunérés, à l'instar des grandes écoles en France ». Les programmes scolaires y sont plus légers que dans la plupart des pays occidentaux. Les professeurs sont fortement impliqués dans le suivi des élèves : l'objectif est une éducation « totale », morale, intellectuelle et physique. L'école japonaise construit « un style d'excellence pour tous, couplé avec un modèle de sélection relativement brutal ». Bien souvent les élèves fréquentent deux écoles, l'école publique et les cours privés qui les placent dans une compétition précoce ». Tout se passe comme s'il y avait un double système de formation²². L'excellence des performances des élèves japonais mesurée par PISA tiendrait à cette école parallèle. Mais depuis 2008, avant la crise, ce système est décrit comme en grande difficulté.

Deux premières grandes conclusions émergent de cette analyse : **les sociétés et les systèmes scolaires entretiennent des relations distendues puisque tous les cas possibles se retrouvent dans notre échantillon.** Il n'y a pas de règle systématique en la matière et les systèmes scolaires bénéficient d'une autonomie relative par rapport aux sociétés. L'articulation des deux systèmes est bien plus complexe qu'on ne l'imaginait. Enfin, concernant la cohésion scolaire, « ce n'est pas parce que les styles éducatifs n'ont pas d'effets directs sur les performances et l'égalité des élèves qu'ils sont sans importance ».

Emprise de l'école et reproduction sociale :

Le lien entre les sociétés et leur école dépend de la valeur économique et sociale accordée aux titres scolaires. Les inégalités scolaires ont plus de chance de peser sur les inégalités sociales quand les sociétés croient aux diplômes et en font un facteur déterminant dans l'accès aux positions sociales : les acteurs ont en effet intérêt à accentuer une compétition scolaire dont l'enjeu est décisif. **Ce qui distingue les pays, ce sont moins les inégalités scolaires que le rôle qu'elles jouent dans le destin social des individus.** Il faut ainsi s'intéresser aux processus d'insertion et à la façon dont les jeunes « rentabilisent » leurs diplômes. **Le rôle de l'école est encadré par les structures économiques et les caractéristiques du marché du travail situées en aval de la scolarisation.** « Dans un pays comme la France, persuadé que seules les inégalités sociales affectant les parcours scolaires des élèves sont déterminantes dans le processus de reproduction sociale, ce constat doit être souligné avec vigueur ».

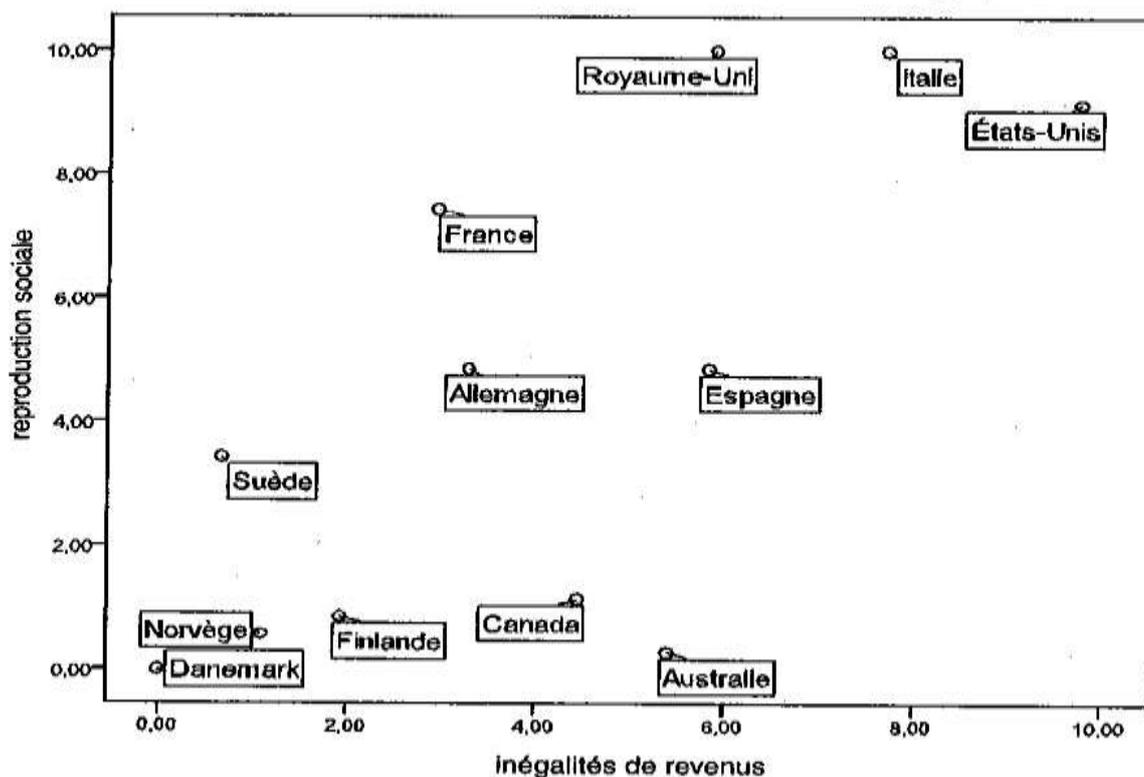
²¹ Voir François Dubet, *Les Lycéens*, ou Pierre Merle, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, PUF, 2005.

²² Voir Claude Lévi Alvarès, Manabu Sato (dir.), *Enseignement et Ecoles au Japon. Acteurs, systèmes et contexte*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2007.

Les familles développent une compétition scolaire intense pour assurer la position de leur enfant : dans ce cas, « les catégories les plus favorisées ont toutes les chances de gagner à ce jeu qui favorise la reproduction sociale ». Les acteurs ont individuellement intérêt à creuser les écarts scolaires qui se transforment en grandes différences sociales, à durcir la compétition pour s'assurer des avantages différentiels²³. « Il suffit de voir, en France par exemple, comment les acteurs recherchent les filières et les établissements les plus sélectifs pour se convaincre de la vraisemblance de ce raisonnement ». **Une forte emprise des diplômes est intéressante pour les plus diplômés, mais est pénalisante pour les « vaincus » du système scolaire. L'école française produit près de 70 % de bacheliers et en même temps 10 % de jeunes dépourvus de tout diplôme.**

La variable « emprise »²⁴ permet d'appréhender l'ampleur des avantages économiques apportés par un diplôme du supérieur. **Les sociétés à forte emprise sont tendanciellement les sociétés aux inégalités salariales les plus fortes. Moins le marché du travail est dynamique, plus l'emprise du diplôme est forte.** Les diplômes fonctionnent comme des droits d'entrée et peuvent rigidifier le marché, mais, de même, plus les possibilités sur le marché du travail sont rares, plus les diplômes s'avèrent utiles pour organiser le « rationnement » de l'accès aux places (phénomène de la « file d'attente »).

GRAPHIQUE 19
Inégalités de revenus et reproduction sociale



Plus l'emprise des diplômes est forte, plus les inégalités scolaires sont marquées : La corrélation entre les inégalités scolaires et l'emprise du diplôme révèle un des paradoxes du modèle méritocratique « plus on croit que l'école est en mesure de construire des inégalités justes

²³ Plus les familles s'engagent dans cette logique plus elles rigidifient les inégalités : les mieux placés feront tout pour maintenir leur position scolaire afin de reproduire leur position sociale et auront toute chance d'y parvenir du fait même de leurs avantages.

²⁴ Construite par l'agrégation de deux variables : 1) l'emprise du diplôme sur l'emploi, mesurée par le rapport entre le taux d'emploi des diplômés du supérieur et celui des individus ayant un diplôme inférieur au 2^{ème} cycle du secondaire. 2) l'emprise du diplôme sur les salaires, mesurée par le rapport du salaire moyen des diplômés du supérieur avec celui de individus ayant un diplôme inférieur au 2^{ème} cycle du secondaire (données OCDE entre 2002 et 2006). Plus la valeur de cette variable est élevée, plus les diplômes sont rentables en termes d'insertion et/ou de salaires sur le marché du travail.

en délivrant des diplômes inégaux, plus ces derniers doivent avoir d'emprise sur le destin professionnel des individus et, de ce fait, plus les inégalités scolaires sont fortes et se reproduisent, contredisant l'idéal méritocratique ». Dans une société purement méritocratique, les places sont censées découler uniquement du mérite scolaire et il n'y aurait aucune relation entre origine et place ; or aucun des pays étudiés ne correspond à ce schéma théorique. Ce constat interroge fortement l'idéologie méritocratique. Les pays à forte emprise ont généralement des systèmes éducatifs plus centralisés et plus hiérarchisés que les autres (avec des filières distinctes et nettement hiérarchisées), ce qui rend les diplômes plus lisibles aux yeux des employeurs, contribuant ainsi à leur rendement potentiel. L'emprise du diplôme est d'autant plus forte que le tronc commun est bref et que les filières hiérarchisées sont précoces. Plusieurs études montrent que la précocité de la sélection et la centralisation des systèmes éducatifs, définissant une hiérarchie nationale des qualifications scolaires, sont des signes clairs envoyés aux employeurs qui abandonnent alors à l'école la sélection et le tri des candidats à l'emploi. Dans ce cas, l'emprise du diplôme laisse peu de choix à ceux qui n'en n'ont pas.

En outre, le développement de la scolarisation pour que tous les élèves obtiennent des diplômes, et les plus élevés possibles, se heurte au paradoxe suivant : la dévaluation de la valeur sélective des diplômes les plus largement obtenus. **La valeur sélective et l'emprise du diplôme ne se démocratisent pas : elles se déplacent seulement vers le haut de l'échelle scolaire, ce qui valide la thèse de « l'inflation scolaire »** (qui, comme l'inflation monétaire, souligne la chute de la valeur des diplômes en fonction de leur diffusion). Plus les diplômes sont nombreux, plus la situation de ceux qui en sont privés se dégrade mécaniquement sur le marché du travail. « Ce mécanisme de forte emprise est caractéristique de la société française dans laquelle on croit volontiers que tout le destin des individus se joue dans leurs études ». La réussite par le biais du mérite scolaire y semble plus juste que la réussite par le mérite économique et professionnel : **la mobilité scolaire y est pensée comme l'alpha et l'oméga de la mobilité sociale** ». En France, on a longtemps fait comme si « rien ne bougeait après l'école ».

Ailleurs, la compétition scolaire peut être moins vive car on imagine que l'on peut toujours jouer d'autres cartes que celles de l'école et le style pédagogique y est plus favorable à la cohésion. Or, ailleurs, l'école n'est pas le seul appareil social chargé de distribuer les individus dans la structure des emplois : le système de formation professionnelle peut jouer un rôle décisif en atténuant les effets des inégalités scolaires. C'est le cas de l'Allemagne (où le paradoxe de fortes inégalités scolaires mais de faibles inégalités sociales peut s'expliquer par la nature des relations industrielles, par la qualité du système de formation professionnelle et les possibilités de mobilité au cours de la vie active qui réduisent les conséquences sociales des écarts creusés par l'école²⁵). **Quand l'école se voit attribuer la responsabilité d'être la seule ou la principale institution chargée de hiérarchiser les individus, les effets des classements scolaires sont beaucoup plus importants.**

En Suède, le niveau d'emprise est faible : cela renvoie à un niveau d'inégalités salariales relativement bas, à des relations sociales où les syndicats, influents, ont tendance à ne pas mettre en avant le critère du diplôme pour ne pas contrecarrer la mobilité professionnelle interne, tout en militant avec efficacité pour un éventail des salaires relativement resserré.

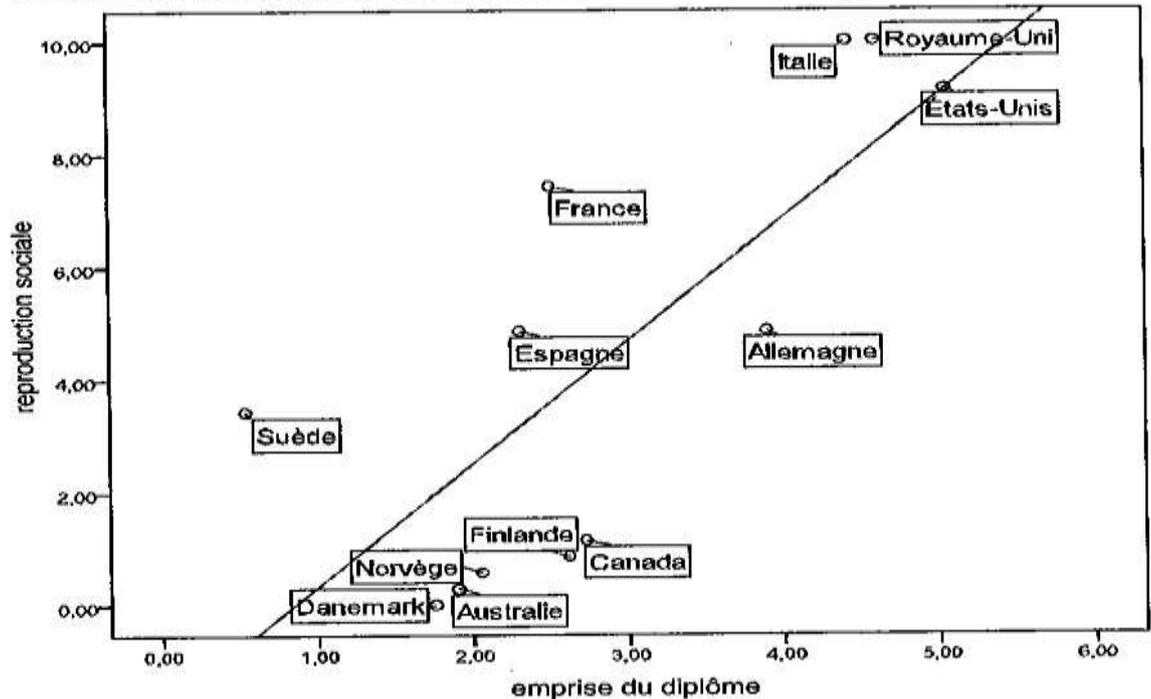
L'allocation des personnes dans les places de la société n'est pas toujours sous le contrôle total de l'institution scolaire (ce que seules des théories exclusivement centrées sur l'école ont pu ignorer).

Moins de 20 % de l'écart entre les gains des parents sont transmis aux enfants dans les pays nordiques, en Australie et au Canada ; en France ce taux est de 41 % contre environ 50 % en Italie, aux Etats-Unis ou au Royaume-Uni. Les auteurs montrent **une forte corrélation entre la**

²⁵ Voir les conclusions identiques de Marc Maurice, François Sellier, Jean-Jacques Sylvestre, *Politique de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, 1982 : sélectionnés plus tôt et de manière plus injuste par l'école, les ouvriers allemands s'en sortent cependant mieux que les ouvriers français, grâce à la qualité de leur formation et à un système de mobilité professionnelle plus ouvert parce que moins attaché au poids des diplômes de base.

reproduction sociale et l'emprise du diplôme sur l'emploi (quand les diplômes apportent de grands avantages, alors la transmission des salaires des parents aux enfants est plus prononcée)²⁶. Contre les analyses de Bourdieu et de Passeron²⁷, les auteurs montrent qu'on ne peut pas comprendre la reproduction en se cantonnant au monde scolaire. L'école produit des diplômes mais leur poids dépend de la rentabilité de ces titres scolaires.

Emprise du diplôme et reproduction sociale



La variable essentielle de l'analyse, ici, est l'emprise du diplôme car la reproduction sociale dépend plus de cette variable que des inégalités scolaires d'origine sociale. Au Royaume-Uni et aux États-Unis, l'école est très impliquée dans la reproduction sociale car elle combine inégalités scolaires fortes et forte emprise du diplôme (avec des inégalités de revenus marquées). Le rôle de l'école est plus faible dans les pays nordiques, en Australie et au Canada. La France est assez proche du modèle anglo-saxon, avec des inégalités scolaires non négligeables, une reproduction assez forte et une emprise moyenne du diplôme. **Les auteurs soulignent l'importance des singularités nationales.** En Allemagne, la société est plutôt plus juste que l'école. À l'inverse, la société italienne est moins juste que son école.

Emprise scolaire, cohésion et justice sociales :

En France, la croyance dans l'objectivité et la neutralité des diplômes est largement partagée. On pense que l'emprise scolaire est un facteur de cohésion des sociétés, on croit à la formation d'un ordre social juste commandé par l'école. Autant l'héritage direct des fortunes et des positions sociales peut paraître scandaleux, autant l'accès à l'emploi grâce aux diplômes n'est guère contesté, même si l'on déplore que les inégalités se reproduisent trop.

Plus l'emprise du diplôme est forte, plus la cohésion sociale est faible²⁸. Il existe donc une tension entre le rôle des diplômes et la cohésion des sociétés, soit « un constat surprenant, opposé aux croyances communes sur le rôle positif d'une méritocratie scolaire ». Cette analyse rejoint les

²⁶ Dans les pays nordiques, en Australie et au Canada, on observe une emprise du diplôme faible et une reproduction peu marquée (à l'opposé, le cas de l'Italie, des États-Unis ou du Royaume-Uni). L'Allemagne et la France sont dans une position intermédiaire (avec une forte reproduction mais une emprise du diplôme plus faible).

²⁷ *La Reproduction*, 1970.

²⁸ Même si le sens de la corrélation reste à déterminer : quand on a peu confiance dans les autres, on s'en remet aux diplômes pour embaucher, ou bien est-ce plutôt le fait que les diplômes soient tout-puissants qui mine la confiance ?

conclusions de Cécile Van de Velde²⁹: « comparés à d'autres jeunes, les jeunes Français paraissent extrêmement défiants et pessimistes : ils craignent le chômage, ont peur d'échouer dans leurs études, n'ont confiance ni en eux ni dans l'Etat, dont ils attendent tout et trop. Comme ces attentes sont déçues, ils perdent confiance tout en refusant que l'Etat soit moins présent. Cette faible confiance vient de ce qu'ils pensent que la totalité de leur avenir se joue dans la « perfection » de leurs parcours scolaires, alors que les jeunes danois ou anglais n'attendent pas tout de leurs études et savent qu'ils auront d'autres qualités à faire valoir et d'autres chances à jouer que celles que reconnaît et donne l'école ».

Le modèle méritocratique peut donc avoir des effets négatifs sur la confiance globale : c'est le cas quand la critique des inégalités sociales face à l'école est répandue, quand la longue période de massification scolaire n'a pas permis de réduire les écarts sociaux. Pire, les nouveaux concurrents scolaires peuvent être bien plus frustrés que ne l'étaient leurs parents auxquels la compétition scolaire était fermée. **Alors l'emprise scolaire est ressentie comme une double peine puisque l'échec scolaire anticipe un échec social.** L'élévation du niveau de formation avec l'inflation scolaire peut être aussi considérée, non pas comme une réponse fonctionnelle aux besoins de l'économie (« comme aiment à le croire nombre d'économistes »), mais bien plus comme une stratégie défensive, de préservation de son pré carré. Les diplômes fonctionnent alors comme des critères d'exclusion, frappant ceux qui en ont peu d'un stigmate d'incompétence professionnelle. Ainsi, peu importe que les diplômes confèrent des compétences professionnelles « réelles ». Ils fonctionnent d'abord comme un « signe » envoyé aux entreprises qui, par économie des procédures de sélection, et par foi dans la méritocratie, confirment la prédiction créatrice : il suffit de croire dans la valeur des diplômes pour que leur valeur soit réelle.

Le modèle méritocratique a « les yeux rivés sur les élites, sur les professions les plus qualifiées et, souvent, les plus fermées ». Les vainqueurs de la compétition scolaire ont intérêt à croire dans la justice et l'efficacité des diplômes alors que les vaincus ont intérêt à s'en défier : dans les sociétés méritocratiques le niveau de cohésion est plus faible que dans les sociétés plus ouvertes. L'éducation revêt une dimension avant tout utilitariste et individualiste : l'utilité escomptée des qualifications scolaires l'emporte sur toutes les autres dimensions de l'éducation, ce qui est délétère en termes de cohésion. La confiance excessive dans les diplômes rigidifie les relations professionnelles et dispense d'avoir confiance dans les personnes. Cela pèse sur « les relations de travail elles-mêmes dans la mesure où les certifications scolaires écrasent souvent les compétences et les formes de mérite dégagées dans le cadre du travail lui-même, par le jeu des postes réservés aux diplômés et les blocages de carrière pour les moins diplômés qui ne sont pas forcément les moins compétents³⁰ ».

Cette critique de l'emprise des diplômes ne signifie cependant pas « que les autres modes de distribution des individus sont nécessairement plus justes et plus efficaces. Ils privilégient les réseaux, les relations, les passe-droits, la densité et la fermeture du capital social. Ils peuvent privilégier l'héritage aux dépens du mérite ».

L'école est « une institution de justice participant aux représentations de la légitimité des inégalités sociales ». Les auteurs montrent que la perception des inégalités comme excessives ne reflète pas des inégalités sociales objectives. Les Etats-Unis sont très inégalitaires sans que les individus pensent que les inégalités sociales sont trop grandes. Les Français tolèrent mal les inégalités tout en étant faiblement inégalitaires. On observe la formation de jugements fortement indépendants des inégalités réelles. La **croissance dans le mérite** comme principe de justice essentiel conduit à tolérer de grandes inégalités dès lors que les épreuves qui sanctionnent ce mérite sont tenues pour équitables et ouvertes. **Plus on pense vivre dans une société récompensant le mérite, moins les inégalités paraissent trop grandes** : ce résultat est si net que l'on peut considérer que la

²⁹ *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, « Le lien social », 2008.

³⁰ Voir François Dubet et al., *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil, 2006 ; Marie Duru-Bellat, *le Mérite contre la justice*.

croissance dans le mérite est une idéologie permettant de faire accepter les inégalités sociales. L'idéologie méritocratique suppose que l'ampleur des inégalités n'est pas contestable dès lors qu'elle procéderait d'une compétition ouverte et équitable dans laquelle chacun pourrait faire valoir son talent, ses qualités et ses efforts.

Plus l'emprise scolaire est élevée, plus les inégalités sont perçues comme trop grandes (les inégalités de diplômes se transforment en inégalités de revenus et de positions sociales). **On observe une corrélation négative entre l'emprise et la variable mérite** : ce qui signifie que les sociétés dans lesquelles les diplômes sont indispensables ne sont pas les sociétés dans lesquelles les individus pensent volontiers que le mérite est récompensé. « **Tout se passe comme si les individus étaient d'autant moins dupes de la valeur du mérite scolaire qu'il exerce une grande influence** ». Plus l'emprise du diplôme est forte plus les vaincus de la compétition scolaire s'en sortent mal et moins ils croient dans le mérite (la seule exception est celle des Etats-Unis où la croyance dans le mérite est élevée en même temps que l'emprise scolaire y est relativement importante).

Les caractéristiques des systèmes scolaires affectent un peu moins la cohésion sociale que les caractéristiques économiques et sociales. L'emprise scolaire est à l'intersection de l'école et de la société. De même qu'une trop grande emprise du diplôme sur l'accès à l'emploi n'est pas bonne pour l'égalité scolaire ni pour l'égalité sociale, une forte emprise scolaire n'est pas bonne pour la cohésion sociale. Les perdants de la compétition développent des conduites de décrochage et de violence car ils savent que l'école ne leur sert à rien, qu'elle leur accole une étiquette négative sur le marché du travail et qu'elle n'a pas grand-chose d'autre à leur offrir.

En France, mais aussi dans la plupart des pays comparables, **l'école semble investie d'une mission de salut**. On attend d'elle plus de justice sociale, plus d'égalité des chances. Cet impératif s'impose d'autant plus que les inégalités sociales se creusent. On attend de l'école le renforcement de la cohésion sociale, des valeurs de la démocratie, etc. « **De manière générale, nous exigeons d'autant plus de l'école et des systèmes de formation que nous avons le sentiment que les Etats nationaux n'ont plus la pleine maîtrise de leur destin économique** ». Cette mission de salut de l'école est d'autant plus forte en France qu'elle s'enracine dans une tradition républicaine dans laquelle l'école s'est substituée à l'Eglise avec le devoir d'instituer la société républicaine.

Nadia Hilal.