

**Mercredi 18 mai 2011 (18h00-20h00)**

## **Marie DURU-BELLAT**

Sociologue, professeur de sociologie à Sciences Po Paris  
et chercheur à l'Observatoire sociologique du changement



### **Les sociétés et leur école**

#### **Emprise du diplôme et cohésion sociale**

- Une école ouverte et équitable produit-elle une société plus mobile et plus juste ?
- Le système apparemment « méritocratique et juste » du diplôme est-il un facteur d'égalité dans une société ?
- À ces deux questions, la réponse est cruelle : non...

### ***Dossier documentaire***



## Marie DURU-BELLAT

### L'emprise scolaire sur la société

#### Sommaire

▪ <b>Présentation de Marie Duru-Bellat</b> Site web Wikipédia ( <a href="http://www.fr.wikipedia.org">www.fr.wikipedia.org</a> ).....	p. 02
▪ <b>Présentation du livre <i>Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale</i>, F. Dubet, M. Duru-Bellat, A. Vérétout, Editions du Seuil, 2010</b>	
<i>Résumé</i> .....	p. 04
<i>Sommaire</i> .....	p. 05
<i>Introduction</i> .....	p. 08
<i>Bibliographie</i> .....	p. 13
▪ <b>Le diplôme fonctionne comme une double peine, interview de Marie Duru-Bellat</b> Véronique Soula, Site web <i>Libération</i> ( <a href="http://www.liberation.fr">www.liberation.fr</a> ), 11/09/2010.....	p. 19
▪ <b>« Le mérite scolaire, un maquillage moral », interview de Marie Duru-Bellat</b> Véronique Soula, Site web <i>Libération</i> ( <a href="http://www.liberation.fr">www.liberation.fr</a> ), 18/09/2009.....	p. 22
▪ <b>« Il faut repenser la façon de faire l'école », entretien avec François Dubet</b> Louis Maurin, Site web <i>Observatoire des inégalités</i> ( <a href="http://www.inegalites.fr">www.inegalites.fr</a> ), 17/09/2010.....	p. 25
▪ <b>L'école peut-elle lutter contre les inégalités sociales ?</b> François Jarnaud, Site web <i>Le café pédagogique</i> ( <a href="http://www.cafepedagogique.net">www.cafepedagogique.net</a> ), 2010.....	p. 27
▪ <b>Ecoles et société, quels principes pour quels résultats ?</b> Clotilde de Gstines, Site web <i>Metis</i> ( <a href="http://www.metiseurope.eu">www.metiseurope.eu</a> ), 16/02/2011.....	p. 34
▪ <b>L'école peut-elle transformer la société ?</b> Xavier Molénat, Site web <i>Sciences Humaines</i> ( <a href="http://www.scienceshumaines.com">www.scienceshumaines.com</a> ), Mensuel N° 219, octobre 2010.....	p. 38
▪ <b>Les sociétés malades de leur école ?</b> Philippe Coulangeron, Site web <i>La vie des idées</i> ( <a href="http://www.laviedesidees.fr">www.laviedesidees.fr</a> ), 08/03/2011.....	p. 41

# Marie Duru-Bellat

**Marie Duru-Bellat** est une sociologue française, professeur de sociologie à Sciences Po Paris et chercheur à l'Observatoire sociologique du changement. Elle était auparavant professeur de sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne.

Ses principaux ouvrages ont porté sur les inégalités sociales et les inégalités de sexe au sein de l'éducation et de la socialisation. Elle remet notamment en cause la démocratisation du système éducatif français.

Elle a notamment écrit un rapport sur les collèges en collaboration avec François Dubet à la demande du ministre délégué à l'enseignement scolaire de l'époque, Ségolène Royal.

Son ouvrage principal est *Sociologie de l'école* publié en 1999 avec la collaboration d'Agnès Van Zanten.

## Ouvrages

- *L'école des filles* (1990)
- *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif* (1993)
- *Sociologie de l'école* (1999)
- *L'hypocrisie scolaire* (2000)
- *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes* (2002)
- *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie* (2006) Note de lecture sur le site du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article22>)
- *Le mérite contre la justice* (2009)
- *Les sociétés et leur école* (2010)

Ce document provient de « [http://fr.wikipedia.org/wiki/Marie\\_Duru-Bellat](http://fr.wikipedia.org/wiki/Marie_Duru-Bellat) ».

Dernière modification de cette page le 11 avril 2011 à 21:20.

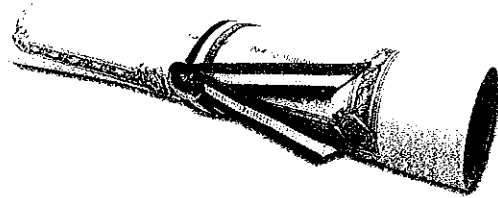
Droit d'auteur : les textes sont disponibles sous licence Creative Commons paternité partage à l'identique ; d'autres conditions peuvent s'appliquer. Voyez les conditions d'utilisation pour plus de détails, ainsi que les crédits graphiques. En cas de réutilisation des textes de cette page, voyez comment citer les auteurs et mentionner la licence.

Wikipedia® est une marque déposée de la Wikimedia Foundation, Inc., organisation de bienfaisance régie par le paragraphe 501(c)(3) du code fiscal des États-Unis.

François Dubet  
Marie Duru-Bellat  
Antoine Vérétout

# Les sociétés et leur école

Emprise du diplôme et cohésion sociale



Seuil 

# Les Sociétés et leur école

François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Vérétoùt

Date de publication : 26/08/2010

Les sociétés  
et leur école

Une vision commune voudrait que l'éducation scolaire contribue à créer des sociétés meilleures. Mais comment l'école aurait-elle la capacité quasi miraculeuse de transformer la société ? Plutôt que de croire ou non à ses vertus, les sociologues François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoùt ont cherché à comprendre, en comparant les sociétés et les systèmes éducatifs d'une trentaine de pays, par quels mécanismes et sous quelles conditions l'école affecte positivement la société. Ni le déterminisme fataliste de la simple reproduction sociale, ni le volontarisme héroïque d'une école capable de changer le monde ne résistent aux faits.

Comment les sociétés utilisent-elles les qualifications scolaires ? Quelle est l'*emprise* du diplôme sur l'emploi et sur la position sociale ? C'est de ce choix politique que dépend le rôle de l'école dans la société. Quand un pays considère que le diplôme doit déterminer strictement la position sociale, la lutte pour son obtention pèse lourdement sur le système scolaire, au détriment de sa dimension éducative et culturelle. Trop d'école tue l'école. À l'opposé, quand un pays croit moins à l'école, il développe d'autres systèmes d'accès à l'emploi, le jeu scolaire y est plus détendu, mais la société crée d'autres inégalités. C'est dans le jeu de ces deux mécanismes que se tiennent les différences entre les sociétés et c'est en agissant sur cette charnière que les politiques peuvent corriger les inégalités.

**François Dubet** est professeur à l'université de Bordeaux 2 et à l'EHESS. Dernier ouvrage paru : *Les Places et les Chances* (Seuil/La République des idées, 2010).

**Marie Duru-Bellat** est professeur à Sciences Po et chercheur à l'Observatoire sociologique du changement. Dernier ouvrage paru : *Le Mérite contre la justice* (Presses de Sciences Po, 2009)

**Antoine Vérétoùt** est ingénieur d'études au LAPSAC-université de Bordeaux 2. Ses travaux portent sur les questions de travail et d'emploi.

## Table

<b>Introduction</b> .....	7
<b>1. Intégration et cohésion</b> .....	13
Intégration .....	14
Cohésion .....	17
Articulations, emprise et paradoxes .....	23
<i>Articulations</i> .....	24
<i>Emprise</i> .....	25
<i>Paradoxes</i> .....	28
Des sources et des méthodes .....	32
<b>2. Caractériser les sociétés</b> .....	35
Intégration .....	36
<i>L'intégration sociale par le marché du travail</i> .....	38
<i>Qualité du travail</i> .....	41
<i>Le rôle des réglementations et de l'État</i> .....	42
Inégalités .....	44
Figures de l'intégration .....	47
La cohésion sociale .....	50
<i>Capital social et confiance</i> .....	51
<i>Trois ou quatre types de cohésion sociale</i> .....	55
Intégration versus cohésion .....	59
<i>Dynamisme du marché du travail, inégalités et cohésion</i> .....	59
Une combinatoire .....	62
<b>3. Caractériser les systèmes éducatifs</b> .....	67
Les capacités d'intégration des systèmes scolaires .....	68

<i>Les niveaux de scolarisation</i> . . . . .	68
<i>Les inégalités éducatives</i> . . . . .	72
<i>Intégration scolaire et inégalités scolaires</i> . . . . .	75
La cohésion scolaire . . . . .	78
<i>Mesurer la cohésion scolaire</i> . . . . .	79
<i>Cohésion scolaire forte et faible</i> . . . . .	83
Intégration scolaire versus cohésion scolaire . . . . .	84
Comment expliquer ces différences? . . . . .	88
<i>Le financement de l'éducation</i> . . . . .	89
<i>L'organisation de l'école</i> . . . . .	90
<i>Ségrégation scolaire, inégalités et cohésion</i> . . . . .	96
<b>4. Les sociétés et leur école</b> . . . . .	103
La société et l'école . . . . .	104
<i>Des liens distendus</i> . . . . .	104
<i>Intégration sociale/intégration scolaire</i> . . . . .	107
Cohésion sociale versus cohésion scolaire . . . . .	111
<i>Une modélisation de la cohésion sociale</i> . . . . .	113
Les styles éducatifs . . . . .	115
<i>La communauté démocratique</i> . . . . .	116
<i>La communauté bienveillante</i> . . . . .	119
<i>L'école du savoir</i> . . . . .	122
<i>L'excellence pour tous</i> . . . . .	126
<b>5. Emprise de l'école et reproduction sociale</b> . . . . .	131
L'emprise scolaire . . . . .	132
Emprise du diplôme et inégalités sociales . . . . .	135
Emprise du diplôme et inégalités scolaires . . . . .	137
Emprise du diplôme et configurations nationales . . . . .	141
Emprise du diplôme et reproduction sociale . . . . .	144
Reproduction et inégalités scolaires . . . . .	147
Reproduction, emprise et inégalités . . . . .	151
<b>6. Emprise scolaire, cohésion et justice sociales</b> . . . . .	157
Emprise du diplôme et cohésion sociale . . . . .	158
<i>Forte emprise et faible cohésion</i> . . . . .	158
<i>Le credentialisme</i> . . . . .	161
Jugements sur les inégalités et cohésion sociale . . . . .	165
<i>Inégalités réelles, inégalités perçues</i> . . . . .	166

<i>La croyance dans le mérite</i> . . . . .	168
<i>Types de société, mérite et inégalités.</i> . . . . .	171
La société et l'école dans la production de la cohésion . . . . .	174
<i>Facteurs sociaux et facteurs scolaires.</i> . . . . .	175
<i>Types de société, emprise des diplômes et cohésion sociale</i> . . . . .	177
<b>Conclusion</b> . . . . .	181
<b>ANNEXE 1</b>	
Sources et méthodes pour caractériser les sociétés et leur école . . . . .	195
<b>ANNEXE 2</b>	
Données complémentaires (tableaux et modèles) . . . . .	199
<b>Bibliographie</b> . . . . .	207

## Introduction

Les responsables politiques, ainsi que chacun de nous, avons généralement la plus grande confiance dans l'éducation scolaire : la connaissance est supérieure à l'ignorance ; il est bon que tous les membres d'une même société partagent des valeurs communes, les savoirs sont nécessaires à la croissance économique... Mais cette confiance va bien au-delà quand on est tenté de croire que l'école est capable de transformer les sociétés, de les rendre meilleures, plus justes et plus solidaires. On pense alors que le développement des systèmes éducatifs peut réduire les inégalités sociales en offrant la connaissance à tous, en permettant à chacun de faire valoir son mérite et ses talents, en développant l'égalité des chances. L'école serait capable, à chaque génération, de redistribuer les individus dans les diverses positions sociales et d'accroître ainsi la mobilité sociale. Non seulement l'éducation serait favorable à la justice sociale, mais elle pourrait renforcer la cohésion des sociétés en développant les valeurs de la démocratie, de la tolérance, de la liberté, en confortant la confiance en soi et dans autrui. Le développement des systèmes scolaires ne créerait pas seulement du « capital humain » et des compétences utiles à la croissance économique, il rendrait aussi les sociétés meilleures et plus « civilisées ». Ne suffirait-il pas d'ouvrir une école pour fermer une prison ?

*A priori*, ces croyances et ces convictions ne sont pas discutables, notamment quand il s'agit des pays les plus pauvres dans lesquels l'éducation de base est encore un bien

## LES SOCIÉTÉS ET LEUR ÉCOLE

rare<sup>1</sup>. Il est évident que le savoir détache des croyances les moins fondées et les moins rationnelles en formant des individus plus autonomes. Le plus souvent, le niveau d'éducation des individus favorise leur tolérance, leur civisme et leur ouverture au monde<sup>2</sup>. On voit bien aussi que ceux qui ont tenté leur chance à l'école parviennent parfois à échapper au destin social fixé par leur naissance. Il est clair enfin que les diplômés sont utiles à chacun de nous pour avoir un emploi et pour être mieux payé. Il est donc difficile de ne pas croire aux vertus du développement continu de l'éducation scolaire ; d'ailleurs, les dirigeants qui en appellent à « la société de la connaissance » et les organisations syndicales qui réclament plus de moyens pour l'éducation partagent tous cette confiance dans l'école. Il ne s'agit donc pas de critiquer cette conviction commune, mais de regarder si elle vaut partout et toujours en comparant les systèmes scolaires entre eux et les sociétés entre elles afin de savoir dans quelles conditions il est réaliste et sage d'attendre autant du développement des systèmes scolaires.

Pour répondre à cette question, se pose d'abord un problème d'échelle, car ce qui vaut pour les individus ne vaut pas forcément pour les sociétés. On raisonne trop souvent en généralisant des expériences individuelles. Comme les individus les plus scolarisés sont mieux payés, il faudrait scolariser longuement tout le monde pour que chacun gagne plus ; comme il arrive que les enfants d'origine modeste obtiennent de grands succès scolaires, on multipliera ces succès en accroissant le rôle de l'école ; comme les individus les plus scolarisés sont plus libéraux et tolérants que les moins scolarisés, il suffit de garder les élèves plus longtemps à l'école... Tous ces raisonnements semblent frappés au coin du bon sens. Or le fait de mieux payer les salariés les plus scolarisés ne signifie pas que les salaires augmenteraient si tous les salariés faisaient de plus

1. Dullo, Esther, *Lutter contre la pauvreté*, t. 1, *Le Développement humain*, Paris, Seuil/La République des idées, 2010.

2. Christian Baudelot, François Leclerc (dir.), *Les Effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française, 2005.

## INTRODUCTION

longues études. Rien n'indique que l'école accroisse partout et toujours l'égalité des chances ; les hiérarchies scolaires peuvent être aussi rigides que les hiérarchies sociales et peut-être ne sont-elles pas plus justes, même quand elles semblent plus légitimes. Rien ne prouve que les compétences scolaires soient toutes et toujours utiles à l'activité sociale ; plus simplement, elles peuvent permettre de classer les individus, de sélectionner les élites et d'exclure les moins compétents. Quant aux valeurs et aux attitudes développées par l'école, elles ne se transforment pas nécessairement en un bien collectif puisque les sociétés les plus éduquées ne sont pas automatiquement les plus tolérantes, les plus paisibles et les plus cohésives<sup>1</sup>. Malheureusement, bien des sociétés ouvrent, à la fois, des écoles et des prisons, et plutôt que de croire ou de ne pas croire dans les vertus du développement de l'éducation scolaire, il faut se demander par quels mécanismes et dans quelles conditions les systèmes scolaires sont en mesure d'affecter positivement l'intégration et la cohésion des sociétés. Cette interrogation est au cœur de ce livre.

L'essentiel de la sociologie de l'éducation a longtemps été consacré à la question de savoir ce que la société faisait à l'école en montrant les effets des inégalités sociales sur la formation des inégalités scolaires. Tout en croyant aux vertus de l'éducation scolaire, on pense assez naturellement que les écoles sont le produit des sociétés auxquelles elles sont mécaniquement ajustées. Or, rien n'est moins sûr puisqu'il suffit d'observer que des sociétés relativement semblables en termes d'inégalités sociales et de valeurs ont construit des systèmes scolaires bien différents. Ainsi, les sociétés allemande et française, ou bien américaine et canadienne, sont relativement proches tout en ayant des systèmes scolaires assez contrastés en termes d'organisation, de production d'inégalités et de style éducatif. Il existe une certaine distance entre les sociétés et leur école : il n'est pas rare que certains systèmes scolaires soient plus inégalitaires que leur société, alors que d'autres sont moins inégalitaires

1. Andy Green, Jan Janmaat, John Preston, *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*, New York, Palgrave Macmillan, 2006.

que leur société. Il n'est pas rare non plus que certaines écoles développent des styles éducatifs relativement distants des valeurs et des attitudes qui dominent dans la société. Après tout, l'école américaine développe un style plutôt bienveillant et compréhensif à l'égard des élèves, tout en favorisant la concurrence et la compétition dans la vie économique et professionnelle. Ces quelques observations invitent à penser que si l'école n'est pas le clone de la société dans laquelle elle se trouve, il n'y a pas de raison de croire que les sociétés seraient, à leur tour, directement transformées par les pratiques et les politiques scolaires.

Rien ne prouve *a priori* qu'une école relativement ouverte et équitable produise une société plus mobile et plus juste. En la matière, on peut faire l'hypothèse que tout dépend de la manière dont les sociétés utilisent les qualifications scolaires. Quand un pays considère que les diplômes doivent déterminer strictement les positions sociales, non seulement les inégalités scolaires jouent un rôle considérable dans le destin social des individus, mais on peut imaginer que les parents accentueront les écarts scolaires décisifs à leurs yeux si la totalité de l'avenir social de leurs enfants se joue à l'école. À l'opposé, les mêmes inégalités scolaires jouent un rôle bien différent dans un pays qui croit moins à l'école et développe d'autres systèmes d'accès à l'emploi et à un statut ; le jeu scolaire y sera plus détendu puisque l'accès à l'emploi passe par d'autres voies que l'école. Il ne faut donc pas s'intéresser seulement aux conséquences scolaires des inégalités sociales, mais aussi aux effets sociaux des inégalités scolaires. Et c'est dans le jeu de ces deux mécanismes, situés en amont et en aval de l'école, que se tiennent les plus grandes différences entre les pays. De la même manière, les attitudes et les valeurs promues par l'école ne deviennent pas forcément des valeurs collectives quand elles ne sont pas relayées par les sociétés, par les entreprises, les familles et les médias.

Dans tous les cas, s'il faut tenir compte de ce que l'école fait à ceux qu'elle éduque bien et longtemps, il faut aussi évaluer ce que l'école fait à ceux qui échouent et en sortent précocement. Un très bon enseignement supérieur offert à la moitié de la population peut dégrader sensiblement le sort et les conditions de vie

de ceux qui n'y accèdent pas. Les relations entre les systèmes scolaires et les sociétés dans lesquelles ils s'inscrivent sont bien plus complexes et bien plus incertaines que nous pourrions le croire quand on pense que les systèmes éducatifs sont le simple produit des sociétés, ou, au contraire, en affirmant que l'école a la capacité quasiment miraculeuse de transformer les sociétés. En fait, cette double croyance repose sur un principe de continuité de l'école et de la société et c'est cette affirmation qu'il faut interroger, non pour démystifier les croyances communes, optimistes ou critiques, mais pour produire des connaissances raisonnables. Dès lors, il ne s'agit plus de comparer seulement des sociétés et des systèmes éducatifs, mais il faut s'intéresser aux manières dont les systèmes éducatifs et les sociétés « s'accrochent » les uns aux autres. Ni le déterminisme fataliste de la simple reproduction sociale, ni le volontarisme héroïque d'une école capable de changer le monde ne résistent aux faits. Et ces faits se révèlent dans la comparaison de pays relativement comparables. Pour saisir la nature des liens entre les sociétés et les systèmes scolaires, il faut donc confronter terme à terme certaines caractéristiques des sociétés et certaines caractéristiques des systèmes scolaires.

Pour cela, nous commencerons logiquement par cerner les sociétés et les écoles afin de les comparer entre elles. Les sociétés et les systèmes scolaires seront d'abord caractérisés en fonction de leur intégration (leur structure et leur degré d'inégalité) et de leur cohésion (les valeurs qui font lien). Nous essaierons ensuite d'en tirer analyses et conclusions en étudiant la nature et la force des relations entre les systèmes scolaires et les sociétés. Ce travail vise aussi à nous aider à penser plus rationnellement les politiques scolaires. Plutôt que d'affirmer qu'il est bon de développer encore et toujours plus l'éducation scolaire parce qu'elle est bonne en soi, il faut réfléchir sur les effets que l'éducation scolaire peut avoir sur la société, sur les parcours sociaux des individus et sur les valeurs qui font lien dans les pays riches et déjà scolarisés.

## Bibliographie

- ADDIO, Anna Cristina (d'), « International transmission of disadvantage : mobility or immobility across generations ? », *OECD Social Employment and Migration, Working Paper*, n° 52, OECD Publishing, 2007.
- ALBERT, Michel, *Capitalisme contre capitalisme*, Paris, Seuil, « L'Histoire immédiate », 1991.
- ALEXANDER, Robin, « Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, n° 142, 2003.
- ALGAN, Yann, CAHUC, Pierre, *La Société de défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2007.
- AMABLE, Bruno, *Les Cinq Capitalismes. Diversité des systèmes économiques et sociaux dans la mondialisation*, Paris, Seuil, « Économie humaine », 2005.
- AMABLE, Bruno, LUNG, Yannick, *Les Modèles socio-économiques européens d'une société basée sur la connaissance. Principaux résultats et conclusions*, *Cahiers du GREThA*, n° 26, 2008, 2008.
- ARUM, Richard, HOUT, Michael, « The early returns: the transition from school to work in the United States », in Shavit, Yossi, Müller, Walter, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- ASKENAZY, Philippe, *Les Désordres du travail. Enquête sur le nouveau productivisme*, Paris, Seuil/La République des idées, 2004.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil/La République des idées, 2009.
- BAUDELLOT, Christian, LECLERC, François (dir.), *Les Effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française, 2005.
- BAYE, Ariane, DEMEUSE, Marc, MONSEUR, Christian, GOFFIN, Christelle, *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes*

#### BIBLIOGRAPHIE

- éducatifs de l'Union européenne*, Liège, Service de pédagogie expérimentale, 2006.
- BERNSTEIN, Basil, «Class and pedagogies : visible and invisible », in Karabel, Jerome, Halsey, Albert H. (dir.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977 (trad. Classes et Pédagogie, Paris, OCDE, 1975).
- BERROU, Jean-Philippe, CARRINCAZEUX, Christophe, *La Diversité des capitalismes et les Pays d'Europe centrale et orientale. Une analyse statistique*, Cahiers du GRES, n° 18, 2005.
- BEVORT, Antoine, LALLEMENT, Michel (dir.), *Le Capital social. Performance, équité et réciprocité*, Paris, La Découverte-Mauss, 2006.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, «Le sens commun », 1970.
- BRÉCHON, Pierre, TCHERNIA, Jean-François (dir.), *La France à travers ses valeurs*, Paris, Armand Colin, 2009.
- BREEN, Richard (dir.), *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, 2004.
- BUECHTEMANN, Christoph, VERDIER, Éric, « Education and training regimes : macro-institutional evidence », *Revue d'économie politique*, vol. 108, n°3, 1998.
- CASTEL, Robert, *Les Métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.
- CHAMBAZ, Christine, « Les jeunes adultes en Europe », in DREES, *Études et Résultats*, n°90, 2000.
- CHAN, Joseph, To, Ho-Pong, CHAN, Elaine, « Reconsidering social cohesion : developing a definition and analytical framework for empirical research », *Social Indicators Research*, vol. 75, n°2, 2006.
- CHAUVEL, Louis, « Existe-t-il un modèle européen de structure sociale ? », *Revue de l'OFCE*, n°71, 1999.
- CHAUVEL, Louis, « Tolérance et résistance aux inégalités », in Lagrange, Hugues (dir.), *L'Épreuve des inégalités*, Paris, PUF, 2006.
- COLEMAN, James S., *Foundations of Social Theory*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1990.
- COLLINS, Randall, « Functional and conflict theories of educational stratification », *American Sociological Review*, vol. 36, n°6, décembre 1971 (trad. « Niveaux d'études et stratification sociale : théorie fonctionnaliste et théorie du conflit », in Forquin, Jean-Claude, *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck/INRP, 1997).
- CROZIER, Michel, *La Société bloquée*, Paris, Seuil, 1970.

#### BIBLIOGRAPHIE

- CUIN, Charles-Henri, *Les Sociologues et la Mobilité sociale*, Paris, PUF, 1993.
- DEMEUSE, Marc, BAYE, Ariane, « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, n° 165, 2008.
- DONZELOT, Jacques, et al., *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*, Paris, Seuil, 2003.
- DUBET, François, *Les Lycéens*, Paris, Seuil, « L'épreuve des faits », 1991.
- DUBET, François, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, « L'épreuve des faits », 2002.
- DUBET, François, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil/La République des idées, 2004.
- DUBET, François, et al., *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil, 2006.
- DUBET, François, *Le Travail des sociétés*, Paris, Seuil, 2009.
- DUBET, François, *Les Places et les Chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil/La République des idées, 2010.
- DUFLO, Esther, *Lutter contre la pauvreté*, t. 1, *Le Développement humain*, Paris, Seuil/La République des idées, 2010.
- DURU-BELLAT, Marie, *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil/La République des idées, 2006.
- DURU-BELLAT, Marie, *Le Mérite contre la justice*, Paris, Les Presses de Sciences Po, « Nouveaux débats », 2009.
- DURU-BELLAT, Marie, BYDANOVA, Elizaveta, « Structures éducatives et inégalités sociales », *Éducation comparée* (à paraître, 2010).
- DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain, « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, n°4, 1997.
- DURU-BELLAT, Marie, MONS, Nathalie, SUCHAUT, Bruno, « Organisation scolaire et inégalités sociales de performance : les enseignements de l'enquête PISA », *Éducation et Formations*, n°70, 2004.
- DURU-BELLAT, Marie, MONS, Nathalie, BYDANOVA, Elizaveta, « Cohésion scolaire et politiques éducatives », *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008.
- DURU-BELLAT, Marie, TENRET, Élise, « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n°2, 2009.
- EMLER, Nicholas, FRAZER, Elizabeth, « Politics : the education effect », *Oxford Review of Education*, vol. 25, n°1, 1999.
- ERIKSON, Robert, JONSSON, Jan, « Qualifications and the allocation process of young men and women in the Swedish labour market », in Shavit, Yossi, Müller, Walter, *From School to Work. A Comparative Study of*

#### BIBLIOGRAPHIE

- Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta, *Les Trois Mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF, «Le lien social», 1999.
- FERRER, Ferran, CASTEL, José Luis, VALIENTE, Oscar, *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*, Barcelone, Jaume Botill, 2009.
- GALLAND, Olivier, *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur? Éléments de réponse*, Paris, Armand Colin, 2009.
- GALLIE, Duncan, PAUGAM, Serge (dir.), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- GOLDTHORPE, John H., «Problems of "meritocracy"», in Erikson, Robert, Jönsson, Jan (dir.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, Westview Press, 1996.
- GOLDTHORPE, John H., «The myth of education-based meritocracy», *New Economy*, vol. 10, n°4, décembre 2003.
- GRANOVETTER, Mark S., «The strength of weak ties», *American Journal of Sociology*, n°78, 1973.
- GREEN, Andy, JANMAAT, Jan, PRESTON, John, *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*, New York, Palgrave Macmillan, 2006.
- GREEN, Andy, «Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve», *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008.
- GREEN, Andy, JANMAAT, Jan G., *Regimes of Social Cohesion*, Draft Paper, 2009.
- GROSS, Martin, «Educational systems and perceived social inequality», *European Societies*, vol. 5, n°2, 2003.
- GRUBB, W. Norton, LAZERSON, Marvin, *The Education Gospel. The Economic Power of schooling*, Harvard University Press, 2004.
- HEATH, Anthony, CHEUNG, Sin Yi, «Education and occupation in Britain», in Shavit, Yossi, Müller, Walter, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- HIRSCHMAN, Albert O., *Deux Siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard, «L'espace du politique», 1994.
- ILLICH, Ivan, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- INGLEHART, Ronald, *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton, Princeton University Press, 1977.
- INGLEHART, Ronald, *La Transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées*, Paris, Economica, «Politique comparée», 1993.
- INGLEHART, Ronald, et al., *Human Beliefs and Values. A Cross-Cultural Sourcebook*, Mexico, Siglo XXI Editores, 2004.

#### BIBLIOGRAPHIE

- JENSON, Jane, *Les Contours de la cohésion sociale : l'État de la recherche au Canada*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 1998.
- KERCKHOFF, Alan C., « Transition from school to work in comparative perspective », in Hallinan, Maureen T. (dir.), *Handbook of the Sociology of Education*, New York, Springer, 2000.
- KUBOW, Patricia, FOSSUM, Paul R., *Comparative Education. Exploring Issues in International Context*, Pearson, Merrill Prentice Hall, 2007.
- LAMONT, Michèle, *La Dignité des travailleurs*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002.
- LÉVI ALVARÈS, Claude, SATO, Manabu (dir.), *Enseignement et Écoles au Japon. Acteurs, système et contexte*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2007.
- LOCKWOOD, David, « Social integration and system integration », in George K. Zollschan, Walter Hirsch (éd.), *Exploration in Social Change*, Londres, Routledge, 1964.
- MASSEY, Douglas S., *Categorically Unequal. The American Stratification System*, New York, Russel Sage Foundation, 2007.
- MAURICE, Marc, SELLIER, François, SYLVESTRE, Jean-Jacques, *Politiques d'éducation et Organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, « Sociologies », 1982 ?
- MERLE, Pierre, *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, PUF, « Éducation et formation », 2005.
- MERLE, Pierre, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, « Repères », 2009.
- MERTON, Robert K., « Structure sociale, anomie et déviance », *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965.
- MEURET, Denis, *Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis*, Paris, PUF, 2007.
- MONS, Nathalie, *Les Nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, PUF, « Éducation & société », 2007.
- MONSEUR, Christian, CRAHAY, Marcel, « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008.
- OCDE, *Literacy Skills for the World of Tomorrow*, Paris, OCDE, 2003.
- OCDE-CERI, *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*, Actes du symposium de Copenhague, 2006.
- OSBORN, Marilyn, BROADFOOT, Patricia, MCNESS, Elizabeth, PLANEL, Claire, RAVN, Birte, TRIGGS, Pat, *A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe*, Maidenhead, Open University Press, 2003.
- PARADEISE, Catherine, « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et Sociétés*, vol. 20, n° 2, 1988.

- PAUL, Jean-Jacques, *Économie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, «Éducation 128», 2007.
- PERRY, Laura B., «Using PISA to examine educational inequality», *Orbis Scholae*, vol. 2, n°2, 2008.
- PFEFFER, Fabian T., «Intergenerational educational mobility in comparative perspective», CDE Working Paper n°2007-09, Madison, University of Wisconsin, 2007.
- PIKETTY, Thomas, *L'Économie des inégalités*, Paris, La Découverte, «Repères», 2004.
- PONTHIEUX, Sophie, *Le Capital social*, Paris, La Découverte, «Repères», 2006.
- POULET-COULIBANDO, Pascale, «Les sorties précoces en Europe», *Éducation et Formations*, n°78, 2008.
- PUTNAM, Robert D., avec LEONARDI, Robert, NENETTI, Raffaella Y., *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press, 1993.
- PUTNAM, Robert D., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, 2000.
- PUTNAM, Robert D., «E Pluribus Unum: diversity and community in the twenty-first century», *Scandinavian Political Studies*, vol. 30, n°2, 2007.
- RODRIGUEZ, Jacques, WACHSBERGER, Jean-Michel, «Mesurer la confiance, dénoncer la défiance: deux économistes au chevet du modèle social français», *Revue française de sociologie*, vol. 50, n°1, 2009.
- SABOURET, Jean-François, SONOYAMA, Daisuke (dir.), *Liberté, Égalité, Individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation*, Paris, Éditions du CNRS, 2005.
- SENNETT, Richard, *Le Travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel, 2002.
- SHAVIT, Yossi, MÜLLER, Walter, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- TANGUY, Lucie, JOBERT, Annette, MARRY, Catherine, *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin, 1995.
- TAKEUCHI, Yo, «Myth and reality in the Japanese educational selection system», *Comparative Education*, vol. 27, n°1, 1991.
- VAN DE VELDE, Cécile, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, «Le lien social», 2008.
- WILSON, William Julius, *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.
- WYLIE, Laurence, *Un village du Vaucluse*, Paris, Gallimard, «Témoins», 1970.

# Le diplôme fonctionne comme une double peine

**INTERVIEW** La sociologue Marie Duru-Bellat analyse le système éducatif français fondé sur le mérite. L'école, loin de réduire les inégalités, finit par les creuser.

Par VÃ RONIQUÉ SOULÃ

Dans *les Sociétés et leur école* (Seuil) qu'elle cosigne avec François Dubet et Antoine Vérolet, la sociologue Marie Duru-Bellat défend des thèses qui heurtent souvent les tenants de la tradition. Après les inégalités sociales et la méritocratie, elle étudie aujourd'hui l'impact des systèmes scolaires sur les sociétés et explique en quoi l'école française reflète les injustices sociales.

Oui et non. Si la promotion sociale est le fait de changer de milieu social, cela dépend avant tout des places existantes sur le marché du travail. Pour permettre de monter dans l'échelle sociale, il faut davantage d'emplois de cadres. L'école délivre des diplômes en fonction d'un certain nombre de critères scolaires. Mais c'est de l'économie que dépend l'emploi. On l'oublie parfois car en France, l'école est perçue comme toute puissante.

Si l'on regarde sur un siècle, il y a moins de distance aujourd'hui entre un cadre et un ouvrier, pour ce qui est des goûts culturels, de l'intérêt pour l'actualité... Au début du XX<sup>e</sup> siècle, un ouvrier ne savait pas toujours lire. L'école a homogénéisé la population. Elle a aussi rapproché les filles et les garçons. Elle a donc bien été un facteur d'égalisation. Par contre, ces vingt dernières années, on a l'impression que rien ne bouge plus. La mobilité sociale a été très importante lors des Trente Glorieuses (1945-1975). Il y avait alors une croissance des emplois qualifiés et peu de diplômés. L'école a du coup joué son rôle d'ascenseur social. Mais depuis, les jeunes sont davantage diplômés, face à des places de cadres qui ne sont guère plus nombreuses. La compétition est donc plus dure car il y a plus de prétendants. Ceci explique pourquoi l'image de l'école ascenseur social semble bien écornée !

Mais cela reste un idéal. Car il faut bien répondre à la question posée depuis Platon : les places dans la société - éboueur, cadre supérieur, etc. - sont inégales, comment les répartir ? En France, nous répondons par la méritocratie scolaire : ceux qui méritent d'avoir les meilleures places sont ceux qui réussissent à l'école. On pense que c'est juste et l'on renvoie à l'école la responsabilité de répartir les places. Mais on pourrait aussi imaginer une société où la répartition se ferait au hasard. Si c'était le cas, on s'intéresserait peut-être plus à l'égalité, aux conditions de travail...

Nous avons une confiance plus forte dans le diplôme. Aux Etats-Unis ou au Royaume Uni, il n'est pas honteux de s'enrichir grâce aux affaires - c'est l'image du self-made-man. En France, nous nous méfions de la réussite par l'argent : pour nous, c'est bien de monter dans l'échelle sociale par le diplôme. C'est le critère le plus pur de la réussite personnelle. Le sociologue François Dubet explique qu'en France, l'éducation a été à la base de la construction du pays. D'une certaine façon, l'école s'est substituée à l'Eglise et a acquis une dimension quasi religieuse.

En France, le diplôme fonctionne comme une double peine. Dès les petites classes, avec l'apprentissage de la lecture, il y a des inégalités de réussite selon le milieu social. Or, peut-on parler de mérite pour un enfant de 6 ans ? Ne faudrait-il pas renvoyer ces inégalités scolaires précoces aux inégalités de conditions de vie entre les familles ? Plus tard, ces enfants vont quitter

l'école avec moins de diplômes, et occuperont les places les plus basses. Non seulement ils ont été pénalisés à l'école, mais ils le seront toute leur vie. C'est pourquoi je parle de double peine. Pour ceux qui ont toutes les conditions pour réussir à l'école, en revanche, pas de problème : ils auront, grâce à leur diplôme (élevé), une rente pour la vie.

Prenons l'Allemagne, montrée du doigt dans les enquêtes internationales pour son niveau, lequel remonte. Elle n'a pas adopté le système du collège unique mais a gardé un système à filières. Les cursus pour les enfants d'ouvriers et de cadres sont plus inégaux qu'en France. Pourtant, les inégalités sociales sont moins fortes ensuite. Que vous ayez pris la voie royale qu'est le Gymnasium ou la voie professionnelle, on peut se rattraper ensuite. En France, les jeunes sortis de la filière professionnelle ne rejoignent pratiquement jamais les places sociales élevées. Il y a peu de secondes chances et la formation continue est très peu développée.

Elle les fige, voire les creuse, en raison de l'importance attribuée au diplôme. Très tôt, les parents sont anxieux et un climat de tensions se crée. Les élèves convaincus de l'importance du diplôme ont une vision utilitariste de l'école, on y vient pour le diplôme. Mais comme les places ne sont pas plus nombreuses, la compétition est plus dure. Entre 63 % et 65 % d'une classe d'âge décrochent le bac et environ 70 % arrivent au niveau du bac, contre 20-25% dans les années 70.

Il faudrait dissocier les dimensions éducation et insertion professionnelle des études. Car l'école éduque aussi. On n'envoie pas seulement son enfant en classe pour le travail qu'il fera plus tard, mais pour d'autres raisons - qu'il grandisse, s'épanouisse, qu'il apprenne à se concentrer, à travailler avec les autres... Il faudrait avoir un temps pour l'éducation « gratuite », où l'élève découvre de nouveaux horizons, fait des activités sportives et culturelles, puis un temps où on le prépare et l'aide à trouver sa voie professionnelle. Actuellement, on mélange tout. Si un collégien de 6<sup>e</sup> dit aimer la musique et le dessin, on lui répond : attention l'important, ce sont les maths. L'obsession de la sélection est là très tôt.

Pas des modèles mais des écoles différentes. L'Italie par exemple. Les collèges italiens sont chaleureux. Les professeurs, très présents, déjeunent avec les élèves, parlent de leur vie avec eux. Nous avons rencontré un prof de français qui faisait étudier à ses élèves de 6<sup>e</sup> *Monde de Sophie (1)*. Pourtant, nous a-t-il expliqué, mes élèves ne sont pas très bons, mais ils aiment et sont ravis. En Italie, le niveau scolaire moyen est inférieur au nôtre, mais les inégalités sont moindres entre les élèves. Ils s'entraident, dans un bon climat. Idem dans les écoles anglo-saxonnes, où l'on prend le jeune tel qu'il est, où l'école est une petite communauté. Nous, nous avons une tradition d'académisme très forte. Un chercheur anglais a fait ce résumé : en France, les profs viennent faire cours, les élèves viennent apprendre. Il a été frappé par la froideur du climat scolaire, surtout dans le secondaire. Pourtant, nos élèves ne sont pas intellectuellement meilleurs.

### **Les enquêtes montrent que le niveau baisse. Qu'en pensez-vous ?**

D'abord, à l'échelle d'une génération, le niveau moyen monte, car les jeunes restent à l'école plus longtemps [depuis la « massification », ndlr]. Ensuite, les études récentes montrent un tassement des connaissances des élèves en fin de primaire, en maths et en lecture. Mais si l'on mesurait d'autres connaissances, on s'apercevrait sans doute que les élèves savent plus de choses en économie ou en écologie. Par ailleurs, si l'orthographe baisse, le niveau en langues monte probablement.

Ce qu'il faut, c'est débattre explicitement de ce qu'on désire faire acquérir aux petits Français. On est facilement d'accord pour charger la barque de l'école (on ajoute sans cesse de nouveaux

enseignements comme l'histoire des arts ou la sécurité routière) ; mais les journées ne sont pas extensibles et il faut oser faire des choix, sachant que l'école ne sera jamais capable d'apprendre aux élèves tout ce qu'on aimerait qu'ils sachent. Apprendre à apprendre reste le plus important !

Il s'agit souvent de dispositifs à la marge qui sont parfois intéressants. Par exemple, avec les internats d'excellence (destinés aux élèves défavorisés à qui on met d'importants moyens à disposition), on reconnaît que l'école n'est pas tout, qu'il faut aussi pour réussir un environnement culturel, des règles au quotidien, un cadrage. On essaie de compenser un peu les inégalités de vie au quotidien en aidant les élèves individuellement. Qui peut être contre le fait d'offrir des cours ou des stages gratuits aux enfants dont les parents n'en ont pas les moyens ? Mais c'est une goutte d'eau dans un océan. Avec les internats d'excellence, on sélectionne certains élèves méritants pour les aider. Mais que fait-on pour tous les autres qui eux aussi ont envie de réussir ? Je suis plus critique à l'égard des dispositifs en faveur de l'égalité des chances des grandes écoles. On conforte un système déjà très polarisé entre universités et écoles, on semble dire à ces jeunes : si, à 20 ans, tu ne fais pas une grande école, tu as raté ta vie. De plus, ces grandes écoles sont extrêmement coûteuses, alors que la majorité des jeunes vont à l'université qui, elle, n'a pas beaucoup d'argent.

Il y a des choses positives. A l'université, que l'on soit pour ou contre la LRU (la loi sur l'autonomie), la ministre de l'Enseignement supérieur Valérie Pécresse a mis en place des dispositifs d'aide à la réussite des étudiants et elle a introduit dans l'évaluation des établissements le critère de l'insertion professionnelle - qui est loin d'être secondaire ! Au niveau du collège, la notion de « socle commun » (une liste de connaissances mais aussi de compétences à acquérir) est également intéressante. C'est un tournant, on va enfin définir explicitement ce que les élèves doivent savoir faire et en tenir compte. Sur le fond, je dirais que l'obsession du mérite a une certaine cohérence. On aide les élèves méritants avec, sous-entendu, « que le meilleur gagne » ! Considérant que le mérite décide de tout, les inégalités semblent du coup moins injustes. A tort. Car toutes ces mesures sont des cautères sur la jambe des inégalités... Que l'on a renoncé à réduire et c'est bien là le problème !

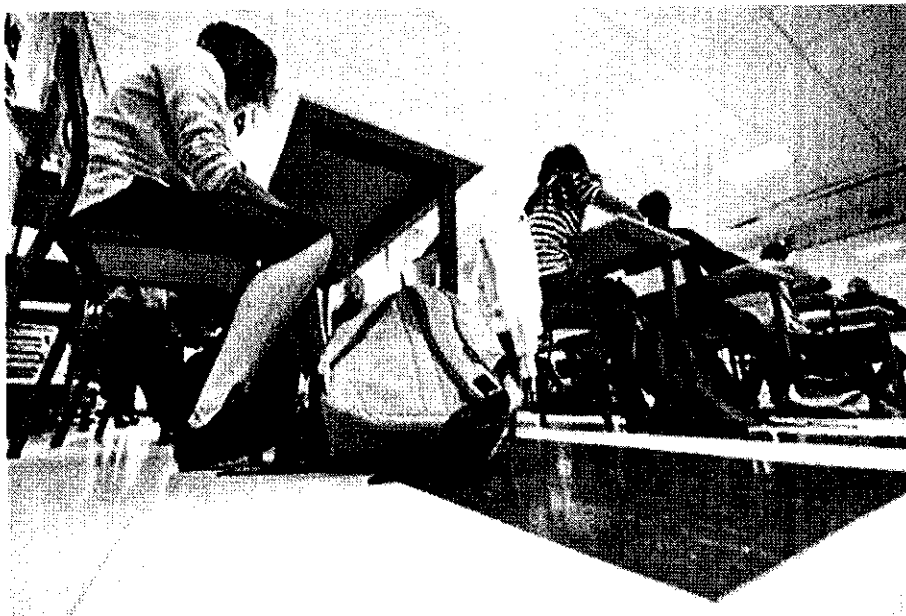
(1) Roman philosophique du norvégien Jostein Gaarder, best-seller des années 90.

**Photo Julien Daniel.myop**

# «Le mérite scolaire, un maquillage moral»

**INTERVIEW** La sociologue Marie Duru-Bellat est sceptique face au discours gouvernemental sur l'égalité des chances.

Par VÃ RONIQUÉ SOULÃ



Au lycée Pierre et Marie Curie de Menton (Alpes-Maritimes). (© AFP Philippe Huguen)

«Internats d'excellence» pour les élèves méritants, 30 % de boursiers en prépas, priorité des boursiers pour choisir leurs lycées, etc. Cette rentrée, le gouvernement multiplie les annonces pour favoriser «l'égalité des chances». La sociologue Marie Duru-Bellat (1) en souligne les limites.

C'est bien pour les élèves concernés. On peut cependant être sceptique. Toutes ces annonces tendent à nous faire croire que l'école fonctionne sur le mérite pur, que tout le monde a sa chance et que les meilleurs seront récompensés : qui peut être contre ? Mais suffit-il de mettre en avant ces quelques élèves méritants pour que l'école soit juste ? Ce ne peut être une solution globale. Il est faux d'affirmer que l'on assure ainsi l'égalité des chances. Si on regarde une mesure emblématique comme les 30 % de boursiers en prépa, il faut rappeler qu'un enfant d'ouvrier sur deux ne parvient pas au bac. Il n'est donc pas concerné. Toute une masse d'élèves déjà sortis du système ou en difficultés sont ainsi exclus.

Il y a plusieurs pistes. La plus immédiate serait d'agir plus tôt. Dès l'apprentissage de la lecture, il y a des inégalités importantes, d'origine sociale, entre les élèves. On le voit moins aujourd'hui car on a supprimé le redoublement en primaire. Ce serait plus facile d'attaquer ces inégalités à la racine. L'ancien ministre de l'Éducation Xavier Darcos a mis en place des dispositifs d'aide. Mais, en même temps, la scolarisation des 2 ans recule sensiblement. Or il faudrait aller au contraire plus en amont. D'ailleurs tous les pays européens travaillent à un accueil de qualité pour la petite enfance.

Ce qui est terrible dans notre système, c'est que l'élève qui a raté sa scolarité reçoit un verdict négatif : il n'a pas de qualités, pas de capacités. Et il est voué aux difficultés d'insertion des jeunes

sans formation.

Il faudrait que les diplômés aient moins de poids pour toute la vie. Mais dans notre pays, on pense que les inégalités engendrées par l'école sont justes - à la différence des inégalités sociales. Or ce n'est pas vrai. L'école mesure un mérite très particulier. On est classé au collège selon son niveau en maths et en expression française. Mais un élève créatif, imaginatif, généreux, passe entre les mailles du filet. S'il n'est pas bon, il va se retrouver sans diplôme, ce qui veut dire chez nous sans qualités. C'est un gaspillage extraordinaire. Il faudrait réfléchir au caractère partial du mérite scolaire. Et faire qu'il soit moins décisif. Au lieu de cela, on le renforce en donnant plus aux plus méritants.

On ne peut réduire la valeur d'une personne à ses diplômes. Pas plus qu'on ne peut justifier ainsi les différences de considération, de salaires, de position sociale. La critique du mérite scolaire débouche sur la critique des hiérarchies sociales que l'on va caler sur les diplômes. Les inégalités de mérite scolaire ne justifient pas l'ampleur des hiérarchies de revenus à la clé. En fait, le mérite essaie de justifier les inégalités sociales. Mais dès qu'on gratte un peu, cela ne tient pas. Un chercheur anglais a parlé de «moral gloss», de maquillage moral.

Toutes les sociétés démocratiques ont besoin du mérite. Elles affirment que les individus sont égaux, et pourtant il y a des inégalités de position. Il faut résoudre cette contradiction. Nous ne croyons pas au karma, au destin. Nous avons donc besoin de cette idée de mérite. Ce qui est typique de la France, c'est l'importance du mérite scolaire. Aux Etats-Unis aussi on croit au mérite, mais ce sera également celui du self-made-man. Ce qui est typique aussi, ce sont nos grandes écoles où les plus méritants sont définis de façon très pointue. Les polytechniciens par exemple, qui pourront travailler dans tous les domaines, sont recrutés sur les maths. Notre élite est assise sur un mérite scolaire particulièrement étroit. Les gens vont ensuite se présenter toute la vie comme anciens élèves de telle école. Pour la vie, on est marqué du sceau de l'excellence. Comme si tout s'était joué à l'école et que ce que l'on faisait ensuite, les qualités que l'on montrait au travail, ne rajoutait pas de mérite.

Oui. C'est devenu très visible avec la campagne de Nicolas Sarkozy. «*Je suis contre l'égalitarisme, l'assistanat, le nivellement. Pour le mérite, la juste récompense*», a-t-il affirmé le 31 janvier 2007. C'est l'aboutissement d'une évolution : aujourd'hui, on tolère plus les inégalités et on défend l'individualisme. Mais Sarkozy a mis le mérite individuel en exergue. Avec le «*travailler plus pour gagner plus*», chacun est responsable de ce qu'il fait. On oublie le contexte historique, économique. Mettre ainsi en avant l'individu est une façon de justifier les inégalités : chacun a ce qu'il mérite.

C'est une idée consensuelle. C'est Jean-Pierre Chevènement qui, au début des années 80, a mis en avant l'expression d'élitisme républicain : chacun devait pouvoir s'élever s'il s'en donnait les moyens. Mais pour la gauche, il ne suffit pas de dire aux gens : «*Bougez-vous !*» L'Etat doit intervenir pour assurer des chances égales et doit réduire l'éventail des inégalités. Pour la droite, il y a des inégalités, et il faut simplement que la concurrence ne soit pas faussée afin que tout le monde puisse aller aux meilleures places.

Une politique de gauche serait de contester, voire de supprimer le système des prépas au lieu de mettre un «*maquillage moral*». Ce serait de dire : le système est injuste car il est antiredistributif. On met en effet beaucoup d'argent dans cette filière d'élite (beaucoup plus qu'à l'université) qui sert essentiellement à reproduire l'avantage des élites. De même, lorsqu'elle défend l'égalité des chances, la droite ne remet pas en cause les inégalités de salaires. Une autre spécificité française est de se concentrer sur l'élite. La question des inégalités à l'école est encore prise sous cet angle.

Or il faudrait se polariser sur les petits : lorsqu'on voit des enfants de 3 ans qui réussissent inégalement, on ne peut quand même pas invoquer le mérite ! Tant qu'on ne touche pas aux inégalités de logement, de revenus, on peut toujours parler du mérite ...

On ne peut imaginer un monde sans. On ne serait pas motivé à agir. On apprend à l'enfant que s'il travaille, il sera récompensé. Sinon, qu'est-ce qui le fera bouger ? On a tous besoin de se dire que nos efforts seront récompensés. Une société de zéro mérite serait invivable. Mais une société du pur mérite aussi. On voit aujourd'hui dans le monde du travail les effets délétères de cette course à la performance et au mérite. On court, on court, et les gens se suicident, les gamins sortent dévalorisés du système. Il y a de nombreux effets pervers à la mise en avant du mérite. Il faudrait rééquilibrer avec des principes comme la justice et le respect pour tous. Il faut aussi sans arrêt redéfinir le mérite, professionnel et scolaire. Il n'est pas fixé dans le ciel comme cela. Le mérite, c'est ce qu'on juge bien pour la société. On rémunérerait les traders sur la prise de risque. Avec la crise, on réfléchit à récompenser peut-être une certaine prudence. Car le salaire est ce qu'on juge méritoire. Comme les critères du progrès social, le mérite devrait être l'objet d'un débat incessant.

## « Il faut repenser la façon de faire l'école », entretien avec François Dubet

en français le 15 septembre 2011



Quels sont les liens entre l'école et la société, et en particulier les inégalités scolaires et les inégalités sociales ? Dans *Les Sociétés et leur école*, François Dubet (avec Marie Duru-Bellat et Antoine Véréttout), sociologue, professeur à l'université de Bordeaux II, brosse un tableau comparatif de la situation dans les pays riches.

Quels sont les liens entre l'école et la société ? En particulier, quelles relations entretiennent les inégalités scolaires et celles qui existent dans la société ? François Dubet, avec Marie Duru-Bellat et Antoine Véréttout, se penchent de façon très détaillée sur cette question dans *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Une vaste comparaison de la situation dans les principaux pays développés. Conclusion : inégalités scolaires et inégalités sociales ne sont pas liées de façon mécanique. Et il faut au moins autant s'intéresser aux inégalités à l'école qu'au poids (« l'emprise ») des titres scolaires dans la société. Les explications de François Dubet, sociologue, professeur à l'université de Bordeaux II.

### **Les Sociétés et leur école est une vaste fresque internationale. Est-ce que l'on peut dégager de cette observation un lien entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales ?**

L'un des enseignements principaux de notre livre, c'est que les sociétés et leurs écoles n'entretiennent pas de relation simple. Dans certains pays, on trouve des inégalités scolaires et sociales fortes, dans d'autres on a des inégalités scolaires fortes, mais de moindres inégalités dans la société... Le Japon a une école très égalitaire, mais le pays lui ne l'est pas... L'Allemagne a une école très inégalitaire, mais une société qui l'est bien moins. Dans les pays scandinaves, on a de faibles inégalités scolaires comme dans la société. Il s'agit de sociétés de taille malgré tout plus restreinte, où la cohésion sociale est forte et où l'on pense l'école comme une communauté.

### **Et la France ?**

C'est un pays où les inégalités scolaires ne sont pas les plus élevées, mais où l'emprise du diplôme dans l'emploi par exemple est très forte. Le poids du titre scolaire est au moins aussi important que les inégalités scolaires elles-mêmes. C'est aussi un pays où le climat scolaire est mauvais, où les jeunes ne sont pas à l'aise. La France a un modèle scolaire élitiste : le « bonus » pour ceux qui sortent tout en haut est énorme. On a massifié l'école sans changer sa façon de fonctionner, et cela profite aux meilleurs. En France, les inégalités scolaires ont une légitimité beaucoup plus grande que celles liées à l'argent.

### **Ne doit-on rien attendre du système scolaire en terme de réduction des inégalités sociales ?**

L'école a un rôle à jouer, mais il faut se méfier de deux conceptions. Dans la première, l'école est capable de tout changer, il suffit de le vouloir, de faire les bonnes réformes... Dans la seconde, l'école n'est que le reflet des inégalités, elle n'a aucune marge de manœuvre. Il faut simplement remettre l'école à sa juste place, entre les deux.

### **Qu'est-ce qui pourrait changer cette situation ?**

Le chômage n'est pas la cause de tout, mais il est évident que le manque d'emploi durcit les mécanismes à l'œuvre. Dans les années 1960, l'école était élitiste, mais on trouvait du travail comme on voulait. Le modèle était inégalitaire, mais le poids de l'école moins grand. Aujourd'hui, celui qui ne réussit pas à l'école est très souvent condamné. Au passage, ceux qui sont devenus cadres dans les Trente Glorieuses n'avaient pas toujours les titres scolaires, et ils ont peur que

leurs enfants reviennent à la case départ.

**Qu'il s'agisse de *L'école des chances*, paru en 2004, de *Les places et les chances* publié au début de l'année, ou aujourd'hui dans *Les Sociétés et leur école*, – où vous placez le débat au niveau international – vous insistez sur la nécessité de réfléchir les inégalités de façon globale et non individuelle, de se poser la question du fonctionnement des systèmes, qu'il s'agisse de l'école ou de la société.**

On n'en sortira pas tant qu'on en restera à raisonner sur des parcours individuels. Si les inégalités entre individus sont faibles dans les pays scandinaves, c'est que la structure sociale est moins hiérarchique. On monte et on descend l'échelle sociale plus facilement. Quand on gagne, on monte moins haut, quand on perd, on descend moins bas. Ce n'est pas tragique. On réalisera l'égalité des chances en réduisant l'inégalité des places, de positions sociales entre les individus. De la même façon, réformer l'école est vain si l'on continue à lui accorder un poids si important. Il faut en quelque sorte « déscolariser » notre société. Trop d'école finit par tuer l'école. Celle-ci est réduite à l'utilitarisme des diplômes. Il faut réduire les tensions, faire en sorte que les jeunes n'aient plus la peur au ventre quand ils vont à l'école. L'avenir de notre pays n'est pas d'avoir une élite superformée, mais que l'ensemble des jeunes bénéficie d'une formation jugée suffisante. Il faut aussi que ceux qui ont échoué aient d'autres façons de s'intégrer, notamment via la formation professionnelle.

### **Vous avez le sentiment d'être entendu ?**

Il me semble que depuis quelques années on a traversé une profonde phase réactionnaire. A chaque rentrée, le succès littéraire c'était le livre de l'enseignant de banlieue qui dénonçait une école à la dérive et vantait le retour des bonnes vieilles méthodes. J'ai l'impression que l'on en est plus là, que beaucoup se disent qu'il faut transformer la façon de faire l'école elle-même.

*Propos recueillis par Louis Maurin*

François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit, *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Le Seuil, août 2010, 211 p, 18 €.

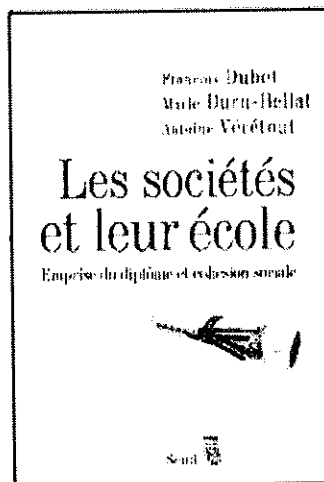
# L'école peut-elle lutter contre les inégalités sociales ?

Par François Jarraud

- [Marie Duru-Bellat : Il ne faut pas tout miser sur l'école](#)
- [Entretien avec Marie Duru-Bellat, professeur à Sciences Po, chercheur à l'Observatoire sociologique du changement](#)
- [Au Café de pédagogie #173018](#)
- [Choukri Ben Ayed : "En matière d'inégalités comme d'échec scolaire, le fatalisme n'a pas sa place"](#)
- [Entretien avec Choukri Ben Ayed](#)
- [Un exemple : Les inégalités face au bus](#)

## Marie Duru-Bellat : Il ne faut pas tout miser sur l'école.

A force de nourrir la mythologie d'une école redemptrice de tous les maux de la société, estiment François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérolet dans l'ouvrage qu'ils consacrent aux rapports entre Les sociétés et leur école, on en oublie son rôle éducatif. On attend tout de l'école et on lui en veut d'échouer là où elle ne peut pas grand-chose. Les auteurs proposent un ensemble d'analyses comparatives chiffrées qui montrent la complexité des relations entre un ensemble de systèmes sociaux comparables et leur système scolaire. Leur conclusion : il est temps de chercher ailleurs qu'à l'école les moyens de former une société plus juste.



### Les indicateurs clés : intégration et cohésion.

Quel angle d'observation adopter pour y voir plus clair dans les relations complexes entre école et société ? Les auteurs proposent de s'attacher à deux types de variables, l'une plus objective et mesurable, l'autre plus subjective, l'intégration et cohésion. Ces deux critères recouvrent en effet à la fois le champ d'une certaine représentation de la société comme système organisé et harmonieux, et de l'école comme vivier de citoyens efficaces et solidaires.

Dans la société, le degré d'intégration correspond à la mesure des inégalités (revenus, traitement des minorités) et au dynamisme du marché du travail (poids du chômage). La cohésion correspond au capital social, à l'intensité du maillage relationnel et à la confiance envers les institutions, les autres et

soi-même.

À l'école, l'intégration prend la forme d'une capacité à scolariser longuement et avec profit les élèves (niveau commun de connaissance élevé et faible écart dans la répartition des diplômes) et la cohésion, celle de l'aptitude du style éducatif à engendrer le sentiment d'appartenance et de confiance en l'institution, les autres et soi-même.

### Une absence de symétrie entre système social et système scolaire.

Les résultats de l'étude révèlent une remarquable absence de symétrie : on attendrait qu'une école juste produise une société juste, égalitaire et solidaire, et qu'une société inégalitaire et peu cohésive abrite une école désertée par les valeurs de l'égalité et de la confiance. Or il n'en est rien : à part quelques pays scandinaves, qui font rêver les théoriciens, la divergence serait plutôt la règle.

Mais la disparité elle-même est riche d'enseignements : qu'une école égalitaire puisse s'inscrire dans une société qui l'est peu (États-Unis) ou une école inégalitaire dans une société qui en définitive l'est davantage (Allemagne) montre à la fois l'indépendance relative de l'école à l'égard de la société et la plasticité des relations d'adaptation entre les systèmes.

### Le paradoxe écologique.

Première façon de des apparentes inéguarités : le paradoxe d'une hétérogénéité des effets selon les niveaux d'observation. Les effets positifs de l'école à l'échelle individuelle ne se retrouvent pas forcément dans une perspective d'ensemble. Ainsi, une école égalitaire dans ses principes et dont les diplômes sont bien reconnus sur le marché du travail, qui correspond donc à ce que chacun peut en attendre individuellement, conduit à une compétition inter-individuelle exacerbée au profit des mieux armés, issus des milieux les plus favorisés.

Si certains peuvent s'estimer bien instruits, éduqués et formés par l'école, pour d'autres le principe démocratique du mérite républicain se retourne en son contraire : un processus d'échec et d'humiliation, sous couvert d'une égalité initiale des chances.

### Dissiper le mythe de l'égalité des chances.

Il serait contradictoire d'exiger de l'école à la fois une haute efficacité en termes d'intégration sociale et un degré élevé d'éducation humaniste dans des proportions massives, sans admettre en corollaire de ce modèle de réussite une forte proportion de « perdants », de plus en plus dévalorisés par l'élévation du niveau de la compétition.

L'école ne peut tout simplement pas accomplir l'égalisation forcée qu'on attend d'elle. Il faut chercher ailleurs les rouages d'une répartition efficace des chances, qui se jouerait tout au long de la vie et pas dans le seul temps de la scolarité. L'école n'est pas vouée à une mission de salut, mais elle a un rôle éducatif à jouer dont nos sociétés ont aujourd'hui le plus urgent besoin.

Jeanne-Claire Fumet

François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Vérolet, *Les sociétés et leur école*, Éditions du Seuil, 2010 - 211 pages, 21 €

## Entretien avec Marie Duru-Bellat, professeur à Sciences Po, chercheur à l'Observatoire sociologique du changement.

**En France, l'école se heurte à un taux d'échec scolaire stable (environ 17%) qui semble irréductible. Est-ce une conséquence nécessaire de la conjonction entre notre système social et notre système scolaire ?**



La notion de nécessité n'a aucun sens ici. Les comparaisons internationales montrent que des pays comparables au nôtre, dont les systèmes sociaux sont similaires, s'en sortent mieux. Ce que nous soulignons dans notre livre, c'est que des solutions existent, mais elles débordent le cadre scolaire. Il ne faut pas tout miser sur l'école. Dans une société plus égale, où les familles auraient des conditions de vie plus égales, un niveau d'instruction plus égal, il y aurait moins d'échecs scolaires.

D'autre part, ce qui se passe après l'école pour les jeunes en échec scolaire pourrait être très important : la solution de la seconde chance n'est pas tellement prise en compte, en France.

**Par opposition au modèle allemand, par exemple ?**

La notion de « modèle » n'est pas adéquate : elle laisse croire qu'on peut emprunter quelque chose qui a l'air de marcher ailleurs, et l'intégrer tel quel pour résoudre les problèmes. Une société n'est pas un mecano, tous les éléments s'imposent : si on en retire un, il n'est pas sûr que le reste tienne.

**Vous parlez d'un « paradoxe écologique ». Qu'est-ce que cela signifie ?**

L'école a sur les individus une influence qui ne se retrouve pas dans l'ensemble de la société. Prenons un exemple : plus on est instruit, plus on vote. Mais en moyenne, ce ne sont pas dans les pays où on est le plus instruit qu'on vote le plus. A l'échelle d'un pays, l'impact de l'école est généralement plus faible qu'on ne le croit.

**Est-ce pour cela qu'il semble si difficile d'obtenir des réformes les effets attendus ?**



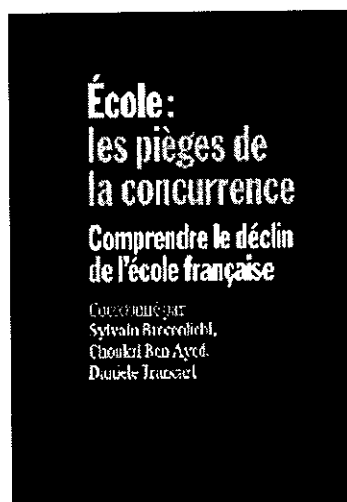
# L'école peut-elle lutter contre les inégalités sociales ?

Par François Jarraud

- [Marie Duru-Bellat, L'École face à la crise, 2012, 2013](#)
- [Entretien avec Marie Duru-Bellat, professeur à Sciences Po, membre du Observatoire sociologique du changement](#)
- [Au Café de pédagogie / 2012](#)
- [Choukri Ben Ayed, "En matière d'inégalités comme d'échec scolaire, le fatalisme n'a pas sa place"](#)
- [Entretien avec Choukri Ben Ayed](#)
- [Un exemple : Les inégalités face au bac](#)

## Choukri Ben Ayed : " En matière d'inégalités comme d'échec scolaire, le fatalisme n'a pas sa place"

*Est-il vrai qu'en intensifiant la concurrence entre établissements on crée une émulation qui favorise l'élévation des performances des élèves ? Choukri Ben Ayed, qui a coordonné l'ouvrage avec Sylvain Broccolini, Brigitte Languèze, Françoise Lorcerie, Catherine Mathey-Pierre, Jean-Paul Russier et Danièle TRancart, répond négativement à cette question.*



L'ouvrage associe à la fois des enquêtes statistiques à large échelle et un travail de terrain, très précis, dans 5 départements (Yvelines, Seine-Saint-Denis, Loire-Atlantique, Hérault et Loire). Il montre comment la concurrence a envahi l'école. Ainsi Françoise Lorcerie explique "le faux départ des zep", comment l'idée de justice sociale du début s'est étiolée avant finalement de sombrer dans une réorganisation. Ensuite c'est l'assouplissement de la carte scolaire, une "fuite en avant" pour C. Ben Ayed.

Les enquêtes de terrain très précises menées par les auteurs montrent comment se passent les fuites sélectives des collèges publics et les réactions qu'elles génèrent. C'est là où on constate les effets pervers de la concurrence de façon concrète. Le déséquilibre créé entre les établissements perturbe leur vie interne. Les équipes sont confrontées à une aggravation du climat scolaire, le turn over augmente, les parents retirent leurs enfants. Pour C. Ben Ayed, "la concurrence crée des divisions et attise les tensions au sein de l'espace scolaire"

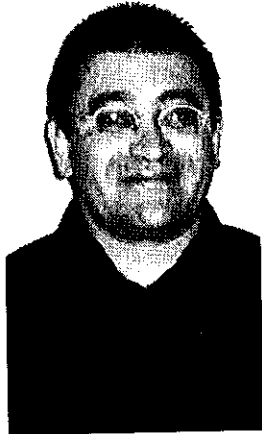
L'école peut-elle réagir ? L'ouvrage donne à voir des exemples de réussites. Ces collèges à composition sociale défavorisée mais où la réussite scolaire est possible sont marqués par de fortes dynamiques locales. Ce sont des lieux où l'école coopère avec les collectivités locales, les associations. S. Broccolini montre par exemple des situations contrastées entre les Yvelines et la Seine Saint Denis où il y a une certaine stabilisation des zep. Catherine Mathey Pierre et Brigitte Languèze exposent les inquiétudes des élèves et des parents, celle des enseignants dans les établissements déstabilisés. On retiendra dans ce chapitre quelques belles études de cas. Ainsi le collège de "FRassy" dans les Yvelines. B. Languèze montre comment ce collège, porteur de la dynamique des zep, a finalement été déstabilisé par la concurrence et a fini par être ghettoïsé. Inversement, à Nantes, C. Mathey-Pierre montre comment des partenariats noués entre collège et acteurs locaux ont pu permettre de rattraper les décrocheurs et comment cela a changé le climat scolaire... jusqu'à ce que le soutien institutionnel disparaisse. A Saint-Etienne par contre, les dispositifs sont encore là et la mobilisation autour de chaque élève est efficace.

Tout cela permet aux auteurs d'opposer l'inconsistance des politiques publiques dans les territoires scolaires en crise avec la réussite de ces territoires. Pour C. Ben Ayed, "la propension actuelle à faire porter aux usagers la responsabilité de leurs choix scolaires dissimule mal la faiblesse de la politique d'Etat sur le chapitre de la lutte contre les inégalités scolaires". L'École peut lutter contre ces inégalités, ce serait une

**Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi, Danièle Trancart, École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française, La Découverte, 2010.**

## Entretien avec Choukri Ben Ayed, Professeur à l'université de Limoges

**Vous expliquez que les inégalités s'accroissent dans le système éducatif et que c'est lié à la mise en place d'un système concurrentiel. Mais les inégalités n'étaient-elles pas déjà présentes il y a 30 ans dans le système ? A cette époque là seul un jeune sur 4 faisait des études secondaires...**



Il y a trente ans en effet les conditions d'accès à l'enseignement secondaire et supérieur étaient déjà très sélectives. Face à ce constat les politiques éducatives ont œuvré à une large ouverture de l'école en abroissant les barrières institutionnelles qui entravaient les continuités d'études comme la suppression du passer d'orientation en classe de 5ème par exemple. Cette ouverture des possibilités a eu un impact considérable sur le nombre d'élèves scolarisés, mais n'a pas abouti à une réelle démocratisation de l'école. Les inégalités se sont déportées en son sein par une forte hiérarchisation des filières, des classes et des établissements. Pour la période récente l'accroissement des inégalités sociales (et des fréquences d'échec) dans le système éducatif français a été établi de façon convergente par les enquêtes PISA et celles de DEPP. Notre recherche s'est plus spécifiquement centrée sur les lieux et les raisons de ces évolutions

négligées. Elle a permis de repérer et de comprendre que les plus forts surcroîts d'échecs et d'inégalités se situent dans les zones urbaines où les concurrences et disparités entre établissements se sont le plus développées.

**Enfinement n'y a-t-il pas quand même davantage de jeunes qui sortent avec le bac et font des études supérieures, même dans les milieux populaires ?**

Il y a eu des progrès incontestables en terme d'accès au baccalauréat. Cet indicateur est néanmoins insuffisant pour mesurer l'évolution des inégalités dans le système éducatif. Il est indispensable de le pondérer par la très forte différenciation des baccalauréats concomitante à l'augmentation du nombre de bacheliers. Il est nécessaire également de mobiliser d'autres indicateurs comme celui du DNB (diplôme national du brevet des collèges). C'est essentiellement à ce niveau qu'a porté notre recherche qui fait apparaître des relations complexes entre l'origine sociale et culturelle des élèves, le lieu de scolarisation et les inégalités d'acquisitions scolaires. L'école ne donne pas les mêmes chances partout en tous points du territoire. C'est le constat central de cet ouvrage.

**L'école peut elle néanmoins lutter contre les inégalités sociales ?**

Non seulement l'école peut lutter contre les inégalités sociales mais elle le doit. Elle est l'une des dernières à pouvoir le faire. Notre recherche montre que si dans certains territoires scolaires les inégalités s'accroissent considérablement, dans d'autres (montagnes), elles sont plus limitées et les élèves de milieux populaires y connaissent des destins scolaires bien plus heureux. En matière d'inégalités comme d'échec scolaire, le fatalisme n'a pas sa place.

**Un autre thème de votre livre c'est la concurrence entre établissements. On la voit bien à l'œuvre dans certains pays où il y a des classements d'établissements. En dehors du lycée, peut on vraiment parler de concurrence en France ? Quels en sont les mécanismes ?**

C'est tout le problème de la concurrence « à la française » : parce qu'elle n'est pas officiellement instituée, on nie son existence. Or c'est un leurre, cette concurrence est au moins de deux ordres. Elle agit tout d'abord de façon insidieuse dès lors que les établissements scolaires ne sont pas considérés comme équivalents en terme de performances éducatives, de climat, de relations sociales, de fréquence des désordres, etc. Cette hiérarchisation des établissements est intériorisée tant par les

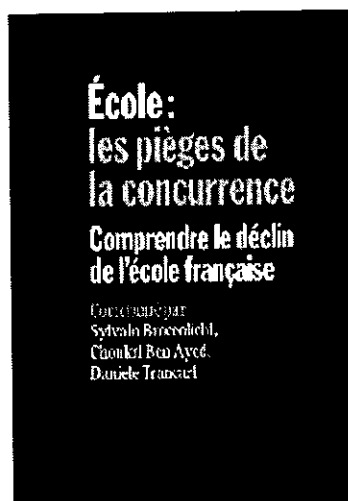
personnes sociales que par les familles et les élèves eux-mêmes. Elle repose partiellement sur des éléments subjectifs nombreux, mais également, et de plus en plus, sur des facteurs objectifs, comme ceux des disparités de performances scolaires.

Le second ordre concurrentiel est précisément qu'à la différence des périodes précédentes, la concurrence est à présent revendiquée ouvertement comme nouveau mode de régulation de la sphère éducative. C'est flagrant dans le cas de l'enseignement supérieur notamment et à tous les niveaux du système éducatif avec l'obsolescence des classements et des palmarès. Une réforme comme celle de la carte scolaire, qui incite les familles à choisir leur école, vise ouvertement à mettre les établissements en concurrence. Dans un autre registre, les récentes orientations en faveur du management des personnels instituent également de nouvelles formes de concurrence : notations individuelles, démarches qualité, entretiens d'évaluation, salaire à la monte, etc. Si la concurrence a longtemps été mise à distance en France, elle gagne aujourd'hui du terrain tant dans les pratiques et les représentations, que dans les rhétoriques politiques et institutionnelles.

### **En supposant que les évaluations nationales génèrent de la concurrence, peut-on priver les parents d'outils de gestion du système éducatif ? Surtout si on veut aider les écoles en difficulté...**

Il n'a jamais été démontré que les évaluations nationales étaient perçues par les parents comme des outils de gestion du système éducatif mais plutôt comme des indicateurs mobilisés dans des perspectives de « choix » et encore pas pour toutes les familles : seules celles qui sont très familières du système éducatif y ont accès. Il n'y a pas de sens à publier des données de « performance » par établissement si parallèlement on ne conçoit pas de politiques vertueuses pour accroître ces performances et surtout réduire les disparités entre les établissements. Pensez-vous que le patient se réjouisse de la publication des palmarès des hôpitaux ? Ne préfère-t-il pas avoir la garantie d'être soigné aussi efficacement en tous points du territoire que d'avoir à disposition des palmarès qui ne font qu'accroître son anxiété et attiser ses doutes ? La publication des classements signe un aveu d'impuissance et de renoncement à une certaine idée du service public adossée à l'idéal de l'égalité de traitement des usagers. J'ajouterais que si la publication de palmarès mal conçus et mal contrôlés peut avoir des effets dévastateurs, il est en revanche tout à fait indispensable de disposer de données sur le fonctionnement des écoles, à condition que les « décideurs » prennent toute la mesure des préorientations qui s'imposent. Ce n'est pas à l'usager de faire le tri entre « le bon grain et l'ivraie », mais à l'État de garantir à tous de bonnes conditions de scolarisation. L'exacerbation des disparités territoriales en matière d'éducation marque un recul considérable de l'idée même de service public dont la finalité était précisément de compenser les désavantages locaux et sociaux.

### **L'assouplissement de la carte scolaire a-t-il aggravé les nombreuses inégalités qui existaient avant lui ?**



La convergence des études universitaires, des rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de la Cour des comptes confirme cette aggravation. Un tel consensus est assez peu fréquent en matière éducative et mérite d'être souligné. Les faits observés en terme de flux d'élèves, de nouvelles hiérarchisations d'établissements, ou d'impact sur les ségrégations sociales, restent encore à bien analyser pour mesurer toute l'ampleur de cette politique. Si globalement ses effets paraissent faibles, localement ils peuvent contribuer à déstabiliser considérablement les établissements scolaires déjà les plus fragiles avant la réforme et accentuer ainsi les disparités scolaires. Cette politique ne représente donc en rien un progrès, elle est davantage source d'aggravations et de complications.

### **L'autonomie des établissements doit-elle obligatoirement s'accompagner de leur mise en concurrence et de l'accroissement des inégalités ?**

Il y a autonomie et autonomie. Lorsqu'elle sert de point d'appui pour susciter des

dynamiques collectives dans les établissements et encourager les initiatives, et à être suffisamment contestable. En revanche lorsqu'elle est prétextée à une différenciation ou hiérarchisation des établissements elle se réduit à un simple instrument de concurrence et de dérogation des offres éducatives. L'autonomie dans un contexte de dégradation du système éducatif aboutit du reste à une sur-responsabilisation des acteurs éducatifs locaux et peut davantage être perçue comme une fuite en avant que comme une politique vertueuse. Il n'est pas étonnant que les études pédagogiques s'en créent comme d'un cadeau empoisonné.

### **Cela fait maintenant 15 ans que l'école bute sur le seuil d'accès au bac. Ou doivent se porter les efforts pour le dépasser ?**

Je ne crois pas qu'il soit possible actuellement de raisonner en terme de « maison facile ». Les efforts doivent être faits à tous les niveaux, dès l'école maternelle qui est aujourd'hui en bien mauvaise posture. L'école élémentaire appelle également une action très volontariste, bien éloignée du retour aux « fondamentaux » actuellement prôné. Le collège, le lycée et l'université, en tant qu'ils constituent aujourd'hui les principaux bastions de la concurrence scolaire, doivent être soutenus et accompagnés d'une toute autre façon. Notre ouvrage invite en effet à remettre radicalement en question la pensée unique de la concurrence. Dans le contexte actuel, la réforme de la formation des enseignants ne peut susciter que de nouvelles inquiétudes, et des inquiétudes majeures. Il est urgent de changer radicalement de politique éducative : le néolibéralisme à l'œuvre, les logiques de concurrence entre toutes les catégories d'acteurs éducatifs et entre les établissements, la course à la supposée performance, le nouveau management, ou la consécration du libre choix de l'école ne sont pas orientations susceptibles de faire progresser l'école : elles sont désastreuses et ne peuvent conduire qu'à une impasse.

#### **Choukri Ben Ayed**

Entretien : François Jarraud

**Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi, Danièle Trancart, École : les pièges de la concurrence, Comprendre le déclin de l'école française, La Découverte, 2010.**

#### **Dans le Café :**

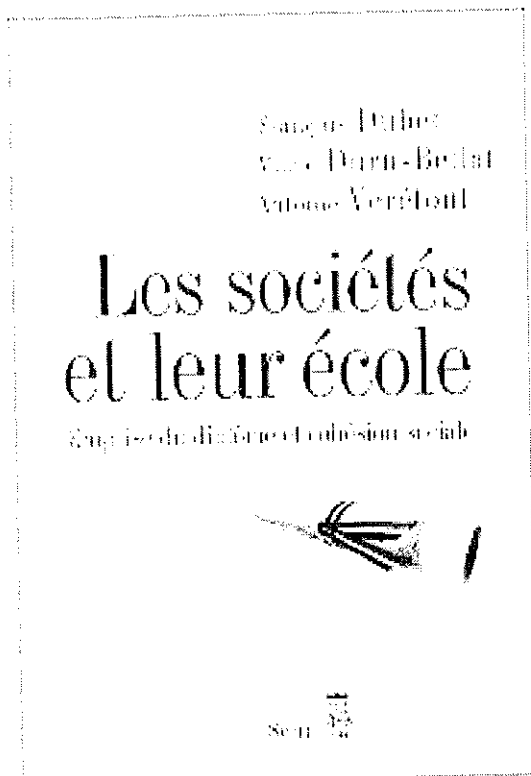
"Pour une vraie égalité des chances commençons par offrir à tous les élèves des conditions de scolarisation dignes et acceptables".

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Paj...>

# Ecoles et sociétés, quels principes pour quels résultats ?

par Clotilde de Gastines - 16 Février 2011

Une école égalitaire peut s'inscrire dans une société qui l'est peu (Italie) et une école inégalitaire dans une société où ces inégalités sont plus modérées (Allemagne). Partout, mais avec une intensité plus ou moins forte, le diplôme a une forte emprise sur les carrières. C'est ce qui ressort d'une étude menée par des chercheurs français sur une trentaine de pays.



## Une école juste ?

Est-ce qu'il existe une façon d'organiser l'éducation pour favoriser la cohésion sociale ? Une école juste produit-elle une société juste, égalitaire et solidaire ? Une société inégalitaire et peu cohésive abrite-t-elle une école désertée par les valeurs de l'égalité et de la confiance ?

L'enquête part d'une « *question assez banale finalement*, note Marie Duru-Bellat, co-auteure du livre Les Sociétés et leur école avec François Dubet et Antoine Véroletout. *De manière générale, plus on éduque, mieux c'est. Pour aller au-delà du niveau général d'éducation, ce qui importe, c'est la manière dont on limite les inégalités sociales d'apprentissage, notamment avec un cursus secondaire commun. En France, le collège unique a un petit impact, mais un impact tout de*

même ».

Au delà des deux critères principaux appliqués aux sociétés et à leurs écoles : intégration (plutôt objective et mesurable) et cohésion (davantage subjective), « nous avons aussi pris en compte des caractéristiques structurelles pour bâtir nos indicateurs » précise Marie Duru-Bellat.

Dans une société donnée, le degré d'intégration correspond à la mesure des inégalités (revenus, traitement des minorités) et au dynamisme du marché du travail (poids du chômage). La cohésion correspond au capital social, à l'intensité du maillage relationnel et à la confiance envers les institutions, les autres et soi-même.

A l'école, l'intégration prend la forme d'une capacité à scolariser longtemps et avec profit les élèves (niveau commun de connaissance élevé et faibles inégalités dans la répartition des diplômes) et la cohésion, celle de l'aptitude du style éducatif à engendrer le sentiment d'appartenance et de confiance en l'institution, les autres et soi-même.

### **L'absence de corrélation entre éducation et cohésion**

Les pays scandinaves sont en quelque sorte « trop parfaits pour nous intéresser, met en garde Marie Duru-Bellat. Ce qui est plus étonnant, c'est le Canada, aussi inégalitaire en terme de revenus que les USA, mais avec une bien meilleure cohésion sociale. Pourquoi ? Cela tient à l'organisation de l'école communautaire, avec notamment des pratiques d'accueil des enfants d'immigrés très avancées ».

Tous les systèmes scolaires sont « injustes à leur manière, remarque le sociologue François Dubet (Université de Bordeaux II). En Allemagne, la sélection scolaire se fait à 11 ans, mais la formation professionnelle n'est pas un dépotoir, leurs ouvriers s'en sortent mieux. En Angleterre l'intégration professionnelle est assez précoce. Au Danemark, ce qui compte, c'est que l'individu s'épanouisse ».

Idem en Italie. Les Italiens croient davantage à la formation professionnelle et aux réseaux sociaux qu'au diplôme. Malgré les inégalités de revenus, « l'école est une communauté bienveillante, où il n'y a pas beaucoup de compétition. La compétition vient à la sortie de l'école » précise Marie Duru-Bellat.

En France, les élèves sont très tôt dans la compétition. Sous couvert d'une égalité des chances initiale, « quand on met l'accent sur le mérite, on est loin d'être juste » critique celle qui a choisi pour un de ses ouvrages le titre provoquant *Le mérite, contre la justice*. Le principe démocratique du mérite républicain engendre un processus de compétition et donc d'échec et d'humiliation. Est-ce pour autant la faute de l'élève s'il échoue ? « En France, on considère plutôt que c'est le fait de critères socio-culturels (langue, famille). On ne remet pas en question la qualité même de l'enseignement, qui est pourtant très inégale selon les écoles (ségrégation

*spatiale, socio-culturelle, et les pratiques des enseignants très variées) ».*

Schématiquement selon François Dubet : en Europe du Nord, on croit à l'individu, dans le Sud, aux relations sociales, alors qu'en France on fait confiance à l'État. Quant aux pays de l'ancien bloc communiste, la Hongrie a par exemple choisi le type allemand, d'autres ont opté pour le modèle français. Les pays gardent en général de très fortes spécificités et connaissent un véritable décalage entre les principes et leurs résultats.

### **Le paradoxe du diplôme**

Les auteurs mettent en lumière l'emprise du diplôme « *importante dans un sous-ensemble de pays de l'OCDE (Portugal, Italie, Royaume-Uni, USA). Les pays où le diplôme est très utile sont ceux où il existe moins de mobilité entre les générations, où il détermine la position sociale. Le diplôme peut avoir un effet négatif, pas au niveau individuel, mais global* » décrypte Marie Duru-Bellat. Certes, pour les personnes, le diplôme permet de mieux s'insérer (voir le cadrage ci-dessous), mais au niveau de la société, quand on considère que le diplôme doit déterminer strictement la position sociale, la lutte pour son obtention pèse sur le jeu scolaire, au détriment de sa dimension éducative et culturelle, et débouche au total sur une moindre cohésion.

L'emprise du diplôme est moins forte dans des pays comme les pays de l'Europe du Nord ou l'Australie. « *Il est rentable pour les individus, mais au niveau de la société, plus de diplômés ne produit pas nécessairement un avantage économique, au-delà d'un certain seuil. C'est une erreur de croire que si tous les jeunes ont une licence ou un doctorat, le chômage ou les emplois mal rémunérés vont disparaître* » ajoute-t-elle. C'est ce que le livre désigne sous le terme de « paradoxe écologique » : en principe dans un pays, les gens les plus instruits votent le plus. Mais cela ne veut pas dire qu'on vote davantage dans les pays qui sont en moyenne plus instruits. Il en est de même pour la criminalité. Le niveau d'instruction théorique est plus élevé aux USA, pourtant le taux de criminalité est plus élevé.

« *Notre conclusion est double, précise François Dubet. Il est absurde d'imaginer que l'école résout à la fois les inégalités sociales et développe le niveau culture. Il faudrait que l'école ait moins d'ambitions et s'attache à mieux les réaliser* ».

Le Café Pédagogique, une plateforme de réflexion sur l'éducation commente ainsi : On attend tout de l'école et on lui en veut d'échouer là où elle ne peut pas grand-chose. Il serait temps de chercher ailleurs qu'à l'école les moyens de former une société plus juste.

### **- Cadrage - Un diplôme du supérieur garantit-il un emploi ?**

Le niveau de qualification, de même que l'âge, est un facteur déterminant de l'accès

à l'emploi dans l'Union européenne estime le rapport Eurydice 2009 sur *Les Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Le taux d'emploi des personnes diplômées de l'enseignement supérieur est beaucoup plus élevé que pour celles n'ayant qu'un niveau de qualification élémentaire. De fait, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25 à 39 ans est supérieur de 20 points par rapport à ceux de la même classe d'âge ayant atteint seulement le niveau élémentaire. Cette relation positive entre taux d'emploi et niveau de qualification est caractéristique de l'ensemble de l'EU-27 et a un impact plus direct sur la population des 40-64 ans que sur les jeunes.

À l'analyse, il apparaît que plus de 85 % des diplômés de l'enseignement supérieur de moins de 40 ans ont un emploi dans presque tous les pays de l'EU-27. Ce taux est même supérieur à 91 % en Lituanie, à Malte, aux Pays-Bas, en Roumanie, en Slovénie ou en Norvège. Dans la majorité des pays, les 25-39 ans diplômés de l'enseignement supérieur bénéficient plus fréquemment d'un emploi que la catégorie des 40-64 ans. En 2007, cette différence est de plus de 11 points pour la Belgique et Malte et atteint même 17 points en Turquie. Toutefois, dans deux pays, à savoir la République tchèque et l'Italie, les diplômés de l'enseignement supérieur de plus de 40 ans détiennent un emploi dans une proportion plus importante.

En 2007, dans l'Union européenne, les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur constituent un groupe intermédiaire avec un taux d'emploi de 80 % pour la population âgée de 25-39 ans et 10 points de moins pour la catégorie des 40-64 ans. Cependant, pays par pays, on constate que les écarts en matière de taux d'emploi selon les classes d'âges varient beaucoup plus que pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Par exemple au Royaume-Uni, il n'y a pas de différences entre les personnes ayant un emploi et titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur pour les deux groupes d'âges analysés.

### **Lire aussi**

François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Vérétoit, *Les sociétés et leur école*, Editions du Seuil, 2010

**François Dubet** est professeur à l'université de Bordeaux 2 et à l'EHESS. Dernier ouvrage paru : *Les Places et les Chances* (Seuil/La République des idées, 2010).

**Marie Duru-Bellat** est professeure à Sciences Po et chercheuse à l'Observatoire sociologique du changement. Dernier ouvrage paru : *Le Mérite contre la justice* (Presses de Sciences Po, 2009)

**Antoine Vérétoit** est ingénieur d'études Centre Emile Durkheim-université de Bordeaux 2. Ses travaux portent sur les questions de travail et d'emploi.

## L'école peut-elle transformer la société ?

Xavier Molénat

**Les performances et les inégalités scolaires ne reflètent pas automatiquement celles des sociétés. Une recherche récente, à partir de comparaisons internationales, invite à relativiser l'emprise du diplôme et la méritocratie à la française.**

«*L'éducation peut tout : elle fait danser les ours*», disait Gottfried Leibniz. Certes, mais peut-elle à elle seule produire une bonne société?, auraient pu lui rétorquer François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit. Dans *Les Sociétés et leurs écoles* (Seuil, 2010), leur dernier ouvrage, les trois sociologues ont voulu interroger l'idée, particulièrement prégnante en France d'après eux, selon laquelle il suffirait d'avoir une école égalitaire pour que la société devienne juste. Pour répondre à cette question, ils se sont lancés dans une vaste comparaison internationale. Objectif : établir statistiquement si oui ou non il y a, dans tous les cas, continuité entre les caractéristiques des sociétés et celle de leur école. Sophistiquée, l'étude réduit chaque société et chaque système scolaire à deux dimensions : l'intégration et la cohésion. Une société est intégrée quand le marché du travail est dynamique, le chômage faible, l'emploi de bonne qualité, les inégalités de revenus réduites. Elle est cohésive quand ses membres appartiennent à des associations, des syndicats, quand ils sont tolérants et ont confiance envers les autres et les institutions. L'intégration scolaire se mesure, elle, aux taux de scolarisation des élèves et à leurs performances scolaires. Quant à la cohésion scolaire, elle se manifeste par le sentiment d'utilité des apprentissages, la confiance envers les professeurs ou encore le goût du travail en groupe que déclarent les élèves.

Au terme de cette analyse complexe, les trois sociologues montrent la grande diversité d'arrangements possibles entre ces quatre dimensions, assez nettement indépendantes. Mais ils pointent surtout l'absence de corrélation entre les caractéristiques du système scolaire et celles du système social. L'Espagne, l'Italie ou la Pologne combinent ainsi des inégalités scolaires relativement faibles avec des inégalités sociales fortes. À l'inverse, les sociétés allemandes ou belges se révèlent nettement moins inégalitaires que leur école. Seuls les systèmes scolaires scandinaves «*semblent être en "harmonie" avec leur société*». De la même manière, les auteurs montrent que le poids de l'origine

sociale sur les performances scolaires, s'il est partout avéré, est cependant d'ampleur très variable.

École et société n'entretiendraient-ils donc que des relations arbitraires? Pas tout à fait, car les trois chercheurs mettent en évidence un facteur nettement plus discriminant que les inégalités scolaires (importantes différences de performance entre élèves, influence des origines sociales sur la réussite scolaire): «l'emprise» du diplôme. Dans une société donnée, plus les diplômes «rapportent» (en termes de salaires et d'emploi), plus les inégalités scolaires sont fortes. Les sociétés méritocratiques comme la France sont aussi celles où le chômage des jeunes est le plus important, le marché du travail le moins dynamique, et la reproduction sociale (rapport entre le salaire du père et celui des enfants) la plus forte.

Prudents sur la portée des données qu'ils présentent, F. Dubet, M. Duru-Bellat et A. Vèrétout en savent néanmoins assez pour rejeter «à la fois la thèse du volontarisme scolaire et celle de la reproduction mécanique». Et se sentir confortés dans la critique du système français qu'ils avaient développée dans certains de leurs ouvrages précédents. Le constat d'une multiplicité de modes d'emboîtement, lâches ou serrés, des écoles dans les sociétés invite en tout cas, selon eux, à complexifier nettement notre regard sur les relations circulaires entre inégalités scolaires et inégalités sociales.

#### Trois questions à Marie Duru-Bellat

Marie Duru-Bellat est sociologue, professeure des universités à l'IEP-Paris, membre de l'Observatoire sociologique du changement (OSC). Elle a publié notamment *L'Inflation scolaire*, Seuil, 2006, et *Le Mérite contre la justice*, Presses de Sciences Po, 2009.

Qu'apporte votre enquête au débat sur l'école en France ?

Les sociologues français ont été très marqués par le modèle des *Héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964): on a tendance à penser que le capital culturel dont héritent les élèves détermine leur réussite à l'école, et aussi que la réussite scolaire se transforme automatiquement en réussite professionnelle.

La comparaison internationale que nous avons menée montre que c'est un modèle très franco-français. Dans d'autres systèmes, l'impact de l'héritage culturel n'est pas si important. Des pays semblables à la France en termes d'inégalités de revenu connaissent moins d'inégalités scolaires, d'autres davantage. L'école peut donc accentuer, reproduire ou réduire ce dont les élèves héritent.

L'autre enseignement, c'est que l'organisation de la transition école/emploi est tout aussi importante. En Italie, par exemple, l'école est relativement égalitaire, mais il y a ensuite

de fortes inégalités sociales. Les inégalités scolaires ne sont donc pas le seul facteur de reproduction sociale.

Non, ce serait absurde de raisonner ainsi à partir de corrélations. Mais les comparaisons montrent que les choses ne sont pas fatales. Le Canada et les États-Unis, par exemple, sont des sociétés qui se ressemblent beaucoup. Pourtant le Canada est un pays dont l'école est plus égalitaire (le poids de l'origine sociale sur les performances est moindre) et la reproduction sociale moins forte. Pourquoi? Il faudrait faire des monographies pour comprendre ça.

Le cas de l'Allemagne est particulièrement intéressant: malgré une école plus inégalitaire, les inégalités sociales y sont comparables à la France. Pourquoi? Parce que le monde du travail offre d'autres opportunités à ceux qui ont échoué à l'école, à travers la formation en alternance. En France, nous sommes profondément persuadés que la sélection scolaire est méritocratique et juste. Mais est-ce si sûr, quand on voit que les vaincus du système éducatif seront marqués pour toujours par leur échec?

Qu'en suggérez-vous?

Cette enquête confirme les analyses que j'avais développées dans *L'Inflation scolaire* et *Le Mérite contre la justice*. Chacun a toutes les raisons de poursuivre ses études le plus loin possible, mais l'addition des stratégies individuelles et la multiplication des diplômes engendrent leur dévaluation: il ne suffit pas de créer des diplômes pour créer de l'emploi. De plus, le durcissement de la concurrence pervertit le climat des classes et rend les élèves totalement utilitaristes.

Il devrait donc exister plusieurs systèmes de sélections, pour que ceux qui échouent à l'école aient une seconde chance. Il faudrait également, comme nous l'avons suggéré avec F. Dubet dans *L'Hypocrisie scolaire* (Seuil, 2000), instaurer dans la formation un temps pour une éducation commune, non sélective, gratuite, qui serve non à trouver du travail mais à former des individus, des citoyens. Après, il peut y avoir un temps pour une sélection, mais aujourd'hui cette sélection tend à envahir le cursus, d'autant que les parents anticipent de plus en plus tôt le caractère stratégique des études.

Enfin, quitte à être utopique, on peut rappeler que si les écarts entre professions étaient moindres, si elles étaient également attractives, le système scolaire en serait bouleversé, les élèves écouterait davantage leur goût au lieu de s'orienter en fonction d'une hiérarchie des salaires et des conditions de travail. C'est de là que viendra le changement, comme le souligne F. Dubet dans son dernier livre, *Les Places et les Chances* (Seuil, 2010): tant que la société sera inégale, l'école à elle seule ne pourra pas y faire grand-chose.

## Les sociétés malades de leur école ?

Philippe COULANGEON

**Par un travail comparatif de grande portée, Dubet, Duru-Bellat et Vérétoù établissent une relation entre les sociétés et leurs systèmes scolaires. Ils dénoncent les effets indésirables de l'idéologie du mérite et le poids du diplôme sur les destins des individus. Le détour par la comparaison internationale, qui bouscule salutairement les tabous de l'école républicaine, rend aussi discutables certaines conclusions.**

Recensé : François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoù, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le seuil, 2010. 211 p., 18 €.

Après Christian Baudelot et Roger Establet<sup>1</sup>, c'est au tour de deux autres grands noms de la sociologie française contemporaine, François Dubet et Marie Duru-Bellat, assistés ici d'Antoine Vérétoù, de se livrer à une mise en perspective internationale du système éducatif français et de ses performances, dans un ouvrage qui dépasse toutefois le cadre de l'analyse comparée des systèmes éducatifs. Comme le suggère son titre, le livre se donne en effet pour ambition d'analyser les liens entre les caractéristiques des sociétés et celles de leurs écoles. Circonscrite aux sociétés européennes et nord-américaines, auxquelles s'ajoutent le Japon, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande et l'Australie, l'analyse mobilise diverses catégories de sources statistiques. Outre les enquêtes PISA (*Program for International Student Assessment*), dont proviennent l'essentiel des statistiques scolaires, les auteurs mobilisent les banques de données de l'OCDE, dont ils retiennent un ensemble de caractéristiques sociales et économiques des pays couverts par l'analyse.

---

<sup>1</sup> Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'École française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, le Seuil 2009.

Sur cette base, les auteurs construisent une série d'indicateurs agrégés relatifs à deux grandes dimensions des systèmes sociaux et scolaires – indicateurs d'intégration, d'une part, indicateurs de cohésion, d'autre part – à partir desquels ils s'emploient à caractériser les différentes sociétés et leurs systèmes scolaires, ainsi que les relations qui lient ces deux ensembles de caractéristiques. Les différentes sociétés nationales sont ainsi caractérisées par une série d'indicateurs relatifs au marché du travail, au rôle économique et social de l'État, au niveau des inégalités de revenu, dont résulte une typologie des différentes sociétés nationales, qui oppose globalement la vitalité économique et le haut niveau d'intégration des sociétés d'Europe du Nord au moindre dynamisme de sociétés méditerranéennes traversées par des inégalités plus prononcées, la France occupant, sur cette échelle, une position relativement intermédiaire. Les auteurs établissent à cet égard une typologie qui en rappelle d'autres, auxquelles ils font du reste ouvertement référence, qu'il s'agisse de la catégorisation des différents régimes d'État-providence de Gøsta Esping-Andersen<sup>2</sup> ou de la typologie des formes de capitalisme de Bruno Amable<sup>3</sup>.

En ce qui concerne la cohésion sociale, les indicateurs mobilisés par les auteurs font appel à des dimensions plus subjectives, dont l'interprétation est moins immédiate, et qui prêtent sans doute davantage à discussion que les mesures de taux de chômage ou de concentration des revenus. Cela étant, la catégorisation des types de cohésion sociale fait elle aussi assez largement écho à des classifications usuelles, tout comme la typologie obtenue (dans le tableau p. 64), par croisement des deux dimensions d'intégration et de cohésion, qui distingue un bloc libéral « pur » en termes d'intégration et de cohésion, réunissant l'Australie, le Canada et les États-Unis, un bloc européen, alliant une cohésion sociale assise sur l'intervention de l'État à une intégration corporatiste, où l'on trouve notamment l'Allemagne et la France, et un bloc de pays faiblement cohésifs et tardivement intégrés à l'économie capitaliste, où voisinent des pays d'Europe du Sud (Grèce, Portugal) et des pays d'Europe de l'Est.

---

<sup>2</sup> Cf. Gøsta Esping-Andersen. 1990, *Les trois mondes de l'État-providence*, Paris, Presses universitaires de France, 1990.

<sup>3</sup> Cf. Bruno Amable, *Les cinq capitalismes : Diversité des systèmes économiques et sociaux dans la mondialisation*, Paris, Le Seuil, 2005.

La caractérisation des systèmes éducatifs s'appuie sur les mêmes principes, en combinant, dans chaque pays, les niveaux de scolarisation et de performances observés, et le niveau des inégalités de résultats des élèves. La typologie des systèmes éducatifs ainsi obtenue montre que ces deux dimensions ne coïncident pas nécessairement : dans certains cas, des niveaux élevés de scolarisation et de performances vont de pair avec de faibles inégalités (c'est notamment le cas au Canada, en Corée, en Finlande ou au Japon), tandis que dans d'autres ils se conjuguent avec de fortes inégalités, comme en Allemagne, au Royaume-Uni ou aux États-Unis, notamment, la France occupant une position intermédiaire, associant des inégalités moyennes avec des niveaux de scolarisation et de performance élevés. Les systèmes éducatifs se différencient par ailleurs comme les sociétés par leur degré de cohésion, forte dans le monde anglo-saxon, dans les pays d'Europe du Nord et en Europe du Sud, plutôt faible en France, en Allemagne, au Japon et en Corée. Enfin, alors que cohésion et intégration semblent aller de pair au niveau des sociétés, il n'en va pas de même au niveau des systèmes éducatifs.

Analysant l'origine des différences entre systèmes éducatifs, les auteurs soulignent l'absence de corrélation systématique entre la part de la richesse nationale consacrée à l'éducation et le niveau des performances et des inégalités scolaires, prêtant davantage attention aux effets associés à l'organisation des systèmes scolaires et à l'orientation des politiques et des styles éducatifs en vigueur selon les pays. L'accent est ici particulièrement mis sur les conséquences de la durée du tronc commun d'enseignement et sur les effets inégalitaires de la sélection précoce ou de la ségrégation des différentes filières d'enseignement. Les auteurs distinguent à cet égard l'orientation « démocratique » caractéristique des pays d'Europe du Nord, associant des niveaux de scolarisation et de performances élevés à une forte cohésion scolaire et à des inégalités faibles, la bienveillance du modèle éducatif des pays d'Europe du Sud, où la forte cohésion scolaire va de pair avec des inégalités moyennes et des niveaux de scolarisation et de performances relativement faibles, et la centralité accordée au savoir en France et en Allemagne, pays scolairement inégalitaires, faiblement cohésifs et pratiquant une sélection précoce.

### **Le désemboîtement des sociétés et des systèmes scolaires**

L'intérêt principal du livre réside cependant moins dans la description fine des types de sociétés et de systèmes scolaires que dans l'analyse de leurs relations, marquée, du point de vue du critère d'intégration, par une assez large indépendance, mais par une convergence plus

grande du point de vue de la cohésion. L'argumentation développée dans l'ouvrage s'expose à cet égard inévitablement à un risque de surinterprétation des corrélations entre les indicateurs qui fournissent le principal matériau empirique d'une analyse qui, en se restreignant à caractériser les sociétés et leurs écoles par quelques variables macrosociologiques dont la signification n'est pas toujours parfaitement univoque, ne peut véritablement rendre raison de la complexité sociale et historique des différentes configurations nationales.

#### Encadré méthodologique

Le coefficient de corrélation linéaire bivariée est un indicateur statistique permettant de mesurer la force de la liaison (de type linéaire) entre deux variables. Associé à un test statistique, il permet de savoir si les deux variables étudiées sont significativement liées, d'une part, et de qualifier le signe de la liaison (positive ou négative), d'autre part. Une corrélation forte entre deux variables n'est pas nécessairement synonyme de causalité, en raison de la présence éventuelle de variables « cachées » : celles-ci, en influençant directement ou indirectement l'une ou l'autre des variables étudiées, peuvent créer artificiellement la corrélation.

Les analyses de régression multiples permettent d'évaluer simultanément et par un raisonnement de type « toutes choses égales par ailleurs », l'effet de différentes variables (explicatives) sur une variable (expliquée). Elles permettent donc de mesurer, à certaines conditions, l'effet « net » de chaque variable explicative sur la variable expliquée, en contrôlant par l'effet des autres facteurs explicatifs introduits dans la régression multiple.

En outre, les auteurs font souvent un usage abusif de corrélations bivariées qui, pour être parfaitement convaincantes, mériteraient d'être plus systématiquement contrôlées dans des analyses de régressions multiples, du type de celles produites en annexe de l'ouvrage et qui ne supportent d'ailleurs pas toujours pleinement les arguments avancés dans le corps de l'ouvrage<sup>4</sup>. Il n'est de même pas vraiment possible d'ordonner, comme le font par exemple les auteurs p. 149, l'impact relatif des inégalités scolaires d'origine sociale et de l'emprise des diplômes sur le niveau de reproduction en comparant la valeur et la significativité de coefficients de corrélation bivariés<sup>5</sup>. La même remarque vaut aussi pour les comparaisons d'effets présentés à la page 175 au sujet de la cohésion sociale.

---

<sup>4</sup> Ainsi, le commentaire, page 176, des résultats présentés dans le tableau 23 de l'annexe 2 est incorrect, puisque les effets, sur la cohésion sociale, dans le sens négatif, des inégalités de revenu et de l'emprise du diplôme et, dans le sens positif, de la cohésion scolaire, effets que soulignent les auteurs pour relativiser l'impact prépondérant du dynamisme du marché du travail, ne sont pas statistiquement significatifs. De même, page 178, l'affirmation selon laquelle « la cohésion sociale est, en moyenne, affaiblie par l'emprise du diplôme sur la position sociale et les revenus » n'est pas supportée par le modèle présenté dans le tableau 25 de cette même annexe, où les effets correspondants ne sont pas non plus significatifs.

<sup>5</sup> Il faudrait en toute rigueur introduire toutes les variables retenues pour caractériser les sociétés et les systèmes scolaires dans des modèles de régression, et comparer la qualité d'ajustement de modèles « emboîtés » en

## Trop d'école ?

En dépit de l'abondance des résultats présentés et commentés dans les chapitres précédents, c'est sans doute dans les deux derniers chapitres du livre que s'exprime le plus nettement la thèse défendue par les auteurs. L'une des principales vertus de l'ouvrage est ici d'interroger les impensés sociologiques de l'idéologie du mérite et de l'égalité des chances qui, en France, domine la conception des politiques scolaires et semble faire l'objet d'un assez large consensus politique dans la plupart des sociétés occidentales développées. François Dubet et Marie Duru-Bellat poursuivent ici avec Antoine Véréout une entreprise initiée séparément dans plusieurs de leurs ouvrages précédents<sup>6</sup>, en soulignant combien l'idéologie du mérite et la rhétorique de l'égalité des chances, parce qu'elles apportent à l'inégalité des destins une justification qui laisse les perdants de la compétition scolaire et sociale aux prises avec le sentiment de leur indignité, serait en réalité fondamentalement conservatrice et fondée sur une rhétorique culpabilisante de l'acteur. D'où l'interrogation sur l'attachement, dans la plupart des démocraties occidentales, des partis de gauche et des syndicats à un principe dont la poursuite s'accommode en réalité implicitement du maintien des écarts entre les positions pour autant qu'il soit (relativement) possible d'en changer.

Les auteurs s'emploient aussi à montrer, en partant du constat que « ce qui distingue les divers pays, ce sont moins les inégalités scolaires que le rôle qu'elles jouent dans le destin social des individus » (p. 132)<sup>7</sup>, les effets indésirables d'une trop forte emprise scolaire sur les individus et les sociétés, qui durcit les termes de la compétition scolaire et renforcerait de ce fait selon eux le privilège des classes supérieures qui peuvent davantage que les autres intensifier les investissements réalisés pour l'éducation de leurs enfants, abandonnant le plus grand nombre à la spirale de dévaluation des diplômes les plus largement distribués. Cette analyse est pourtant à plus d'un titre contestable. En premier lieu, les auteurs mobilisent à l'appui de leurs conclusions certaines thèses classiques en sociologie de l'éducation, dont ils livrent une lecture parfois discutable. Ainsi en va-t-il de Bourdieu et Passeron qui, si l'on suit Dubet, Duru-Bellat et Véréout, auraient, dans *La Reproduction*, surestimé l'impact des

---

introduisant successivement les différentes variables, jusqu'au modèle « complet », introduisant simultanément l'ensemble des variables.

<sup>6</sup> Voir notamment Marie Duru-Bellat, *Le mérite contre la justice*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2009 et François Dubet, *Les Places et les Chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Le Seuil, 2010.

<sup>7</sup> Voir aussi Yossi Shavit et Walter Müller, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, 1998.

inégalités produites en amont de l'École et sous-estimé celles produites au sein de l'institution scolaire elle-même, qui fondent précisément l'argument d'une trop forte emprise scolaire sur les destins individuels. Le raisonnement est ici altéré par la confusion que le terme d'emprise scolaire opère entre deux phénomènes en réalité distincts : celui de l'emprise des diplômes, d'une part, et celui de l'emprise de l'École proprement dite, d'autre part. De ce point de vue, la thèse de Bourdieu et Passeron ouvre effectivement elle aussi la voie à une critique de l'emprise des diplômes, mais non de l'École, puisque celle-ci participait d'autant plus, selon ces auteurs, à la reproduction de l'ordre social que son emprise effective sur la correction des inégalités socio-culturelles et socio-cognitives était en réalité faible et que son rôle se limitait davantage à sanctionner par le diplôme et à couvrir de l'onction académique du mérite scolaire les inégalités héritées. Non pas « trop » d'École, donc, mais « pas assez » (de transmission explicite, d'apprentissage réflexif, etc.), ce qui n'est du reste pas nécessairement contradictoire avec l'accent mis par ailleurs par Duret, Duru-Bellat et Vèrétout sur l'importance correctrice de l'encadrement scolaire de la petite enfance, le sous-investissement relatif des politiques scolaires françaises contemporaines en la matière, et l'utilitarisme étroit des conceptions dominantes de l'École. En bref, la critique du « credentialisme », entendue comme la tendance des sociétés modernes à fonder l'accès aux positions sociales sur des diplômes conçus comme socialement justes et économiquement efficaces, pour reprendre la définition empruntée dans le livre à Randall Collins<sup>8</sup>, tourne parfois à une critique plus vaste du rôle social de l'École qui mériterait sans doute un peu plus de discernement : l'emprise des diplômes est d'autant plus injuste qu'elle sanctionne des acquis non strictement scolaires, et l'on voit de ce point de vue vraiment très difficilement comment le « moins d'École » prôné par les auteurs contribuerait à réduire ce type d'injustice.

Dans un tout autre registre théorique, l'analyse des apories de la méritocratie empruntée à John Goldthorpe ne rend pas elle non plus complètement justice aux thèses de cet auteur, pour qui l'un des obstacles essentiels à la réalisation de l'*Education Based Meritocracy* tient, non à une emprise trop forte de l'École, mais à la composition des effets primaires et secondaires de l'origine sociale sur les carrières scolaires et les trajectoires sociales, et plus

---

<sup>8</sup> Voir p. 161 et 162 et Randall Collins, « Functional and conflict theories of educational stratification », *American Sociological Review*, vol. 36, n°6, 1971.

particulièrement à la force des seconds<sup>9</sup>. Là où les effets primaires renvoient aux inégalités de performances selon l'origine sociale des élèves, les effets secondaires renvoient classiquement aux inégalités de rendement des diplômes en fonction de l'origine sociale<sup>10</sup>. Une part de ces effets secondaires est du reste attribuée à l'importance, variable selon les situations, mais particulièrement prononcée dans les procédures de recrutement en vigueur dans bien des emplois du secteur tertiaire, de ce que Goldthorpe et d'autres auteurs désignent comme *soft skills*, ensemble de compétences informelles, sociales plus que scolaires (manière de s'exprimer, *hexis* corporel, habileté relationnelle, etc.), qui dépendent fortement d'apprentissages extra-scolaires, et singulièrement de la socialisation familiale<sup>11</sup>. De nouveau, les effets égalisateurs attendus d'un relâchement de l'emprise de l'École, dont on peut tout autant craindre qu'il accentue l'importance de compétences dont rien n'indique qu'elles soient plus équitablement distribuées que les compétences strictement scolaires, sont très surprenants.

En dernier lieu, cette analyse mobilise la thèse, chère aux auteurs, de « l'inflation scolaire », qui demeure pourtant beaucoup plus largement débattue que ne le suggère l'assurance avec laquelle ceux-ci écartent comme « pas sérieux » (p. 186) les arguments qui lui sont opposés avec constance, en France et à l'étranger, par la somme de résultats empiriques montrant l'étendue et la robustesse des rendements individuels et collectifs de l'éducation<sup>12</sup>. Sans insister sur le présupposé malthusien sous-jacent à cette conviction, puisque c'est bien seulement lorsque l'emploi est vu comme une quantité finie que la diffusion des diplômes peut être « mécaniquement » tenue pour responsable de leur dévaluation sur le marché du travail, on rappellera, qu'en toute rigueur, la démonstration d'une telle dévaluation supposerait de comparer non pas, comme on le fait le plus souvent, le rendement des titres au sein des générations successives de diplômés, mais de comparer, au fil des générations, le destin d'individus dotés de propriétés sociales comparables mais ayant connu des durées de scolarisation inégales et ayant atteint des niveaux de diplômes différents,

---

<sup>9</sup> Voir notamment John H. Goldthorpe et Michelle Jackson, "Education-Based Meritocracy: The Barriers to Its Realization", in Annette Lareau et Dalton Conley (ed.), *Social Class. How does it work?*, New York, Russell Sage Foundation, 2008, p. 93-117.

<sup>10</sup> On reconnaît ici l'argument défendu par Raymond Boudon dans *L'inégalité des chances* (Paris, Armand Colin, 1973).

<sup>11</sup> Voir par exemple Michelle Jackson, « How far merit selection? Social stratification and the labour market », *British Journal of Sociology*, 58(3), 2007, p. 367-390.

<sup>12</sup> Sur le seul cas français, voir notamment les arguments développés et références citées par Philippe Askenazy in *Les décennies aveugles : Emploi et croissance (1970-2010)*, Paris, Le Seuil, 2011, p. 282-289.

comme on l'observerait typiquement, en France, dans le cas des générations scolarisées avant et après la massification scolaire des années 1985-1995<sup>13</sup>.

En outre, pour sérieusement mettre à l'épreuve cette thèse ancienne de l'inflation scolaire, toujours très populaire dans la sociologie française, il conviendrait aussi de prendre en considération les trajectoires des individus, et non leur position à un moment donné, en s'appuyant sur des données longitudinales, comme l'ont notamment fait aux États-Unis Paul Attewell et David Lavin, dans un ouvrage fondé sur le suivi, de 1970 à 2000, d'un panel de plus de 15 000 étudiantes newyorkaises, et qui montre l'impact indubitablement positif, lorsque l'on observe les trajectoires davantage que les positions, de l'allongement de la durée des études sur les carrières professionnelles, les revenus, les conditions de vie, la santé, notamment, ainsi que ses bénéfices intergénérationnels, à travers l'impact positif de l'augmentation de la durée d'études des parents sur le destin scolaire et social des enfants<sup>14</sup>.

Le détour par la comparaison internationale, qui constitue le grand apport de l'ouvrage de DUBET, DURU-BELLAT et VÉRÉTOU, parce qu'il bouscule salutairement le confort intellectuel d'un débat scolaire trop souvent contraint par les tabous idéologiques de la conception française de l'École républicaine, autorise ainsi également à en discuter certaines des conclusions.

Publié dans [laviedesidees.fr](http://laviedesidees.fr), le 8 mars 2011

© [laviedesidees.fr](http://laviedesidees.fr)

---

<sup>13</sup> Sur ces questions, voir notamment Marc Gurgand et Éric Maurin, « Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 4/2006, p. 845-859.

<sup>14</sup> Voir Paul Attewell et David E. Lavin, *Passing the Torch. Does Higher Education for the Disadvantaged Pay Off Across the Generations?*, New York, Russell Sage Foundation, American Sociological Association's Rose Series in Sociology, 2007. L'originalité du raisonnement repose sur le caractère contrefactuel de l'analyse, fondée sur la comparaison des trajectoires d'étudiantes issues des minorités pauvres ayant bénéficié, au début des années 1970, à New York, d'un programme volontariste d'admission à l'Université, à celles de femmes ayant même caractéristiques sociales et ethniques, mais n'ayant pas bénéficié de ce programme. C'est du reste une analyse de ce type qu'ont menée, à une autre échelle, Éric Maurin et Sandra McNally à propos des bacheliers de 1968 in « Vive la Révolution! Long - Term Educational Returns of 1968 to the Angry Students », *Journal of Labor Economics*, 26(1), 2008, p. 1-33.