

Les inégalités sociales à l'école et l'IREDU : vingt-cinq ans de recherches¹

Marie Duru-Bellat, IREDU-Université de Bourgogne

La question des inégalités sociales à l'école est depuis une cinquantaine d'années très présente dans la sociologie de l'éducation française avec à la fois des constructions théoriques et une certaine accumulation de résultats empiriques. A cette accumulation, l'IREDU a participé depuis les années 70, et il m'a semblé utile de mettre en perspective ces travaux², non sans les confronter bien sûr avec la recherche internationale, en faisant le pari que l'ensemble de ces travaux épars, et tous relativement imparfaits, produit quelque chose de plus que leur simple somme et, en éclairant la genèse des inégalités sociales à l'école, a aussi des incidences théoriques non négligeables. Ce dernier aspect est important, alors que la coupure théorie/empirie, caractéristique de la sociologie contemporaine, est de plus en plus déplorée (Golthorpe, Boudon).

1. Genèse et facettes des inégalités sociales

Un petit point de méthode tout d'abord, concernant la mesure des inégalités sociales. On sait que des mesures différentes produisent des images parfois fort contrastées de la réalité. La voie la plus courante dans la sociologie française consiste à comparer des taux d'accès ou des scores bruts, ventilés en fonction de l'origine sociale; des écarts souvent très forts apparaissent alors et leur force emporte la conclusion : les inégalités sociales sont massives. Pourtant, d'autres mesures fournissent une vision moins manichéenne des choses; c'est vrai en particulier des modèles de régression multi-variée, qui estiment précisément le pourcentage de la variance du phénomène expliqué (taux d'accès, score) par la seule origine sociale, compte-tenu d'un certain nombre d'autres variables qui lui sont associées (et dont l'effet est mêlé dans les taux bruts). On estime ainsi que, "toutes choses égales par ailleurs" (compte-tenu des variables introduites dans l'analyse), l'origine sociale explique couramment 20% de la variance du niveau atteint en fin d'année, ce qui n'est pas peu, mais donne une vision sans doute moins implacable des inégalités sociales (et plus originale en France, où ces méthodologies sont longtemps restées l'apanage des économistes).

¹ Texte de travail; pour toute citation, renvoyer à Duru-Bellat, 2002 (ref.note 2).

² Cette synthèse a donné lieu à l'ouvrage *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF, 2002 (où l'on trouvera les références de tous les travaux cités).

1.1 Des inégalités au démarrage qui s'accumulent dès le primaire

Dès l'entrée à l'école, des inégalités sont en place, par rapport au développement cognitif ou langagier de l'enfant. Les travaux de C.Leroy-Audoïn (puis ceux de B.Suchaut) ont mis en évidence les premières "traces" des inégalités sociales et sexuées à l'école au niveau de la "moyenne section" de maternelle. C'est dans le domaine de la logique verbale que les inégalités sociales entre enfants sont les plus marquées : l'écart entre enfants de cadres (de tous niveaux, supérieurs et moyens) et enfants d'ouvriers non qualifiés est de 1,2 écart-type³. Les écarts sociaux sont également significatifs dans les autres dimensions cognitives : 0,84 écart-type en aisance graphique, 0,82 en structuration spatiale, et 0,65 dans le domaine de l'organisation temporelle.

Même si d'autres caractéristiques de l'enfant sont également influentes (sexe, nationalité, ou encore le fait d'avoir déjà bénéficié d'une ou au contraire d'au moins deux années de maternelle), c'est la profession du père de l'enfant (variable résumant un ensemble de caractéristiques du milieu quotidien) et son trimestre de naissance qui expliquent statistiquement le mieux les performances de ces tout jeunes élèves (respectivement 14% et 13% du score global sont ainsi expliqués). Il reste que tous ces facteurs n'expliquent qu'un peu plus du tiers de la variance des scores ce qui interdit tout déterminisme massif : connaissant seulement les caractéristiques sociales et démographiques habituellement prises en compte dans les enquêtes, tout pronostic quant au niveau atteint à ce niveau de la moyenne section reste relativement hasardeux.

On dispose de très peu d'études sur la "réussite" en cours de maternelle (Leroy-Audoïn, Suchaut). Sur la base de tests passés en début et en fin d'année, on observe que l'année de grande section ne réduit pas les écarts sociaux présents à l'entrée dans cette classe, au contraire : si près des trois quarts des écarts observés en fin d'année, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers non qualifiés, étaient déjà présents en début d'année, de nouvelles inégalités sociales sont venues s'ajouter en cours d'année. Ceci suggère que certains enfants "profitent" plus des pédagogies à l'oeuvre à ce niveau d'enseignement.

A partir du Cours Préparatoire, les apprentissages de l'enfant vont être évalués de manière plus précise. Leur caractère cumulatif apparaît alors nettement : ce qu'on a acquis l'année antérieure (plus précisément, ce qu'il en reste au début de l'année suivante) va constituer le

³ Une différence d'un écart-type signifie qu'environ 85% des enfants d'ouvriers ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants de cadres, alors que si les deux groupes étaient de niveau égal, ce seraient seulement 50% d'entre eux. Il reste que le recouvrement entre les deux courbes est important, et que la majorité des membres d'un groupe ont donc des scores comparables à ceux de l'autre groupe.

meilleur prédicteur des acquis manifestés en fin d'année.

Une recherche cruciale à cet égard est celle de Mingat (1984, 1991), partant d'une "coupe" transversale réalisée en début de CP, indiquant dans quel domaine les inégalités sociales sont les plus fortes : l'avantage des enfants de milieu favorisé est particulièrement net en "prélecture" et dans la reconnaissance des lettres, dans la maîtrise des concepts liés au temps, sans doute parce que ces capacités ont fait l'objet d'apprentissages familiaux. Ces inégalités initiales vont avoir une influence déterminante sur le niveau atteint à l'issue de la classe de CP. Dans des modèles multivariés expliquant les scores globaux de fin de CP, le niveau en début d'année explique entre 41 et 50% de la variance du niveau atteint en fin d'année. Comme ces acquis antérieurs ne sont pas sans rapport avec les caractéristiques sociales de l'enfant, ces dernières se trouvent en partie "retranscrites" sous forme d'acquis scolaires.

On est alors en présence de deux constats qui ne divergent qu'en apparence : dans les "coupes" transversales aux années successives, donc dans les tableaux croisant niveau en fin d'année (en fin de CP par exemple) et origine sociale, les écarts sociaux sont importants; pour autant, dans les modèles expliquant les progressions une année donnée et isolant l'effet de l'origine sociale à niveau initial comparable, cet effet apparaît relativement limité : il est ténu, à l'échelle d'une année, mais systématique, et il est incorporé progressivement au niveau scolaire, qui sera l'ingrédient principal de la progression au niveau ultérieur. En d'autres termes, les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante.

De plus, de nouvelles inégalités se manifestent au cours de chaque année. Ainsi, les modèles expliquant la progression pendant l'année de CP montrent que les enfants de cadres y accroissent d'environ un tiers leur avantage initial. Les progressions en lecture apparaissent entachées de davantage de différenciations sociales que les progressions en calcul. Mais au total, les deux tiers des inégalités sociales observées à l'issue de cette année de CP étaient déjà présentes en début d'année.

Au-delà du CP, et sur l'ensemble de la scolarité primaire, il apparaît que l'avantage initial dont bénéficient les enfants de milieu favorisé dès leur entrée en maternelle n'est pas entamé, alors que le handicap relatif des enfants d'origine étrangère s'atténue légèrement.

Globalement, on ne peut pas dire que les écarts sociaux s'accroissent fortement à l'école maternelle et à l'école primaire (une accentuation prendrait néanmoins place en fin de primaire), mais il est certain qu'une scolarisation de huit années (en moyenne) dans ces structures ne parvient pas à les compenser. Une logique d'accumulation est donc bien en place.

1.2 Inégalités de réussite et d'orientation dans le secondaire

La disparité du niveau des enfants à l'entrée en 6ème est donc importante et le milieu social est à nouveau associé à cette disparité des niveaux scolaires (tout en étant loin de l'expliquer entièrement). Or le niveau scolaire initial des élèves pèse évidemment très lourd : dans des modèles analysant les progressions en cours de 6ème, on explique 33% du score moyen final avec les seules caractéristiques individuelles de l'élève (soit davantage qu'aux niveaux antérieurs, ce qui est conforme aux prévisions d'une accentuation des effets bruts de variables comme l'origine sociale); 67% du score final est expliqué par le score de début de 6ème (ce qui atteste de l'influence grandissante du niveau initial), et 70% avec les deux catégories de variables (du fait de leur fort recouvrement).

Néanmoins, malgré cet impact très fort du niveau initial, on ne saurait faire, sur cette base, un pronostic complètement sûr du devenir des élèves au collège. Si l'on classe les élèves par quartile en fonction de leur niveau au sortir du primaire, 35,4% des élèves du quartile le plus faible parviennent néanmoins en 4ème sans redoublement, contre, il est vrai 98,9% des élèves du quartile le plus fort (cf Note d'Information 00.54, reprenant fidèlement des techniques d'analyses utilisées à l'IREDU en 1985). Il y a donc du jeu entre réussite et cheminement scolaires, un jeu dont on peut s'attendre à ce qu'il ne soit pas parfaitement neutre socialement parlant. Et de fait, pendant les deux premières années, les élèves initialement les plus forts progressent davantage que les élèves initialement les plus faibles; les écarts entre élèves se creusent donc, et donc les inégalités sociales (puisque les élèves de milieu populaire abordent le collège avec un niveau plus faible), sans compter les nouvelles inégalités sociales attachées spécifiquement aux progressions à ce niveau. On a pu estimer que le collège "produisait" en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure.

Pourquoi cette accélération des inégalités au collège, entre élèves et entre groupes sociaux ? Certains traits du fonctionnement pédagogique de ce niveau d'enseignement peuvent être invoqués (à titre d'hypothèses), mais nous nous contenterons ici de développer le rôle des choix d'options et d'orientation, sur lesquels les travaux de l'IREDU ont été nombreux.

Bien qu'il n'y ait plus, depuis la réforme Haby (1975) de différenciation possible dans les cursus à ce premier stade du secondaire, les parents ont à choisir une première langue à l'entrée en 6ème, puis ensuite des options, choix qui s'avèrent socialement diversifiés. Prenons l'exemple du choix du latin (fait par 56% des enfants d'enseignants contre moins de 15% chez les enfants d'ouvriers non qualifiés). Sans doute ces élèves (ou du moins leur famille) sont-ils sincèrement attirés par les langues anciennes, mais on peut aussi remarquer que de fait, ces attirances modèlent la composition scolaire et sociale des classes (ou des

établissements) auxquelles ils accèdent. S'il s'avère (nous y reviendrons dans la seconde partie) que l'on progresse plus dans les "bonnes" classes, ou dans certains collèges, alors les choix d'options découlant de ces stratégies plus ou moins explicites participent à la genèse des inégalités sociales.

Cette recherche de la "distinction" imprègne également les choix d'orientation : ils constituent le troisième mécanisme qui, au-delà des inégalités sociales de progression et de choix d'options, concourt à l'accroissement des inégalités sociales au collège. Si l'orientation joue ce rôle essentiel, c'est parce que, dans notre pays, elle est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or celles-ci sont variables selon le niveau économique et culturel : on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé.

De plus, les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux; cette auto-sélection est d'abord scolaire : quand l'élève est très bon, ou très faible, les vœux des familles sont uniformément ambitieux, ou au contraire modestes; mais une forte diversité caractérise les vœux des élèves plus moyens. Elle est structurée par l'âge de l'élève (à valeur scolaire identique, les élèves âgés émettent des vœux plus modestes), et surtout par le milieu social d'origine. Les grandes tendances mises en évidence par nos travaux en 1985-1990 sont confirmées par les études récentes de la DPD, et du même coup la pertinence de la notion d'auto-sélection. Ainsi, en fin de 3ème, une étude récente de la DPD (sur les élèves du panel 95) montre qu'avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du Brevet, 66% des familles de cadres, contre 18% des familles ouvrières, demandent une orientation en second cycle long. C'est chez les élèves moyens-faibles que ces différences sociales dans la sévérité de l'auto-sélection sont les plus marquées, catégorie d'élèves qui représente un fort contingent. Il faut par contre souligner l'uniformité des demandes chez les bons élèves, quel que soit le milieu social.

Face à ces demandes socialement très typées, les conseils de classe prennent leurs décisions de manière essentiellement réactive : les conseils se contentent en fait de contester les choix qui leur apparaissent irréalistes vu le niveau scolaire, sans chercher à "tirer vers le haut" les choix prudents de certains jeunes. De par ce mode de fonctionnement, les conseils de classe entérinent des demandes socialement différenciées et figent les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.

Tous ces facteurs qui influent sur le déroulement des scolarités au collège sont relativement bien connus, et la recherche est surtout précieuse quand elle évalue leurs poids respectifs. Ainsi, sur des données longitudinales recueillies au cours des années 80, on a décomposé le

différentiel de passage en 4ème entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers (90% contre 55%), en quatre parts d'importance voisine; tout d'abord, environ 1/4 de cet écart s'expliquait par les inégalités sociales de réussite en 5ème (ce qui est peu, vu le caractère méritocratique qu'est censée revêtir l'orientation); un second quart s'expliquait par les biais sociaux inscrits dans les demandes, aussi importants donc que les inégalités de réussite accumulées depuis l'entrée à l'école. Par ailleurs, un peu moins d'un quart de cet écart social provenait de biais sociaux dans les décisions d'orientation : à valeur scolaire et à voeu d'orientation identiques, les enfants de cadres se voyaient davantage autorisés à passer en 4ème, les conseils étant donc de fait plus sélectifs avec les enfants de milieu populaire. Enfin, le solde de cet écart social s'expliquait par les écarts d'orientation entre établissements, les collèges populaires ayant tendance à moins orienter leurs élèves en 4ème.

Sur l'ensemble de la carrière scolaire, jusqu'à l'entrée en second cycle long, les mêmes données (complétées par l'observation rétrospective de la scolarité primaire) permettent de reconstituer la genèse de l'écart social d'accès à une classe de 2nde générale ou technologique, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers (les taux d'accès étant, à cette époque, respectivement de 87 et 32%). Les ordres de grandeur sont les suivants (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993) : sur ces 55 points d'écarts, environ 10 sont déjà présents à l'entrée en primaire et se sont donc formés auparavant; au cours du primaire, 10 points d'écarts supplémentaires se forment; il reste donc 35 points qui vont s'accumuler pendant les quatre années du collège, ce qui signale incontestablement une accélération dans la genèse des inégalités sociales, dans l'enseignement secondaire. Sur ces 35 points, les inégalités sociales de réussite pèsent à peine plus que les inégalités d'orientation (respectivement 19 et 16 points). Si le poids capital du collège est ainsi confirmé, il apparaît aussi que sur l'ensemble de la carrière scolaire de la maternelle à la seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation. Mais ces dernières sont loin d'être un phénomène second : dès le niveau collège, et nous verrons que cela va être de plus en plus le cas au fur et à mesure de l'avancement du cursus, le cheminement de l'élève, et les différenciations qui le marquent ne peuvent être considérés comme le reflet méritocratique d'acquisitions plus ou moins satisfaisantes.

1.3 Stratégies et valeur scolaire accumulée au lycée et dans l'enseignement supérieur

Les vingt dernières années ont connu une expansion exceptionnelle des scolarités en second cycle, et l'obtention du bac devient moins rare, par conséquent tendanciellement moins inégale. Mais l'ouverture de l'accès au niveau du bac s'est doublée d'une diversification et l'analyse des inégalités sociales dans l'accès au bac doit donc, d'autant plus que cet

événement devient moins discriminant, se doubler d'une analyse des inégalités dans la probabilité d'accéder à tel ou tel type de bac et à telle ou telle série.

Au demeurant, l'accès au lycée reste entaché de différenciations sociales dans la période récente. Parmi les élèves entrés en 6ème en 1989, le pourcentage d'élèves entrés en 2nde varie de 90% parmi les enfants de cadres et d'enseignants, à 42% pour les enfants d'ouvriers. Dès l'entrée en 2nde, les choix d'options obéissent à une logique scolaire, mâtinées de distinction sociale : si l'option latin est talonnée en termes d'excellence académique par l'option TSA, la seconde a un profil social nettement moins favorisé. Ces choix sont lourds de conséquence sur la suite de la scolarité. Certaines études (celles de Labopin, Jarousse, Duru-Bellat, Solaux) montrent en effet une progression significativement meilleure des élèves ayant choisi l'option latin (avec un "plus" de presque un demi-écart-type ce qui est tout à fait important), sans doute parce que ces classes de latinistes regroupent les meilleurs élèves et... les meilleurs enseignants, notamment. Une conséquence est l'avantage dont bénéficient les élèves ayant choisi cette option, plus souvent de milieu aisé. Ceci vient redoubler l'avantage dont bénéficient ces enfants du fait de leur niveau scolaire plus élevé à l'entrée en 2nde, qui reste le meilleur prédicteur du niveau atteint en fin d'année. Mais, en cours de 2nde, les progressions ne sont que très légèrement affectées par l'origine sociale : comme cela était prévisible à ce stade du cursus, les variables scolaires ont largement pris le relais des variables sociales et les enfants de milieu populaire, à niveau initial et option comparables, ne progressent que légèrement moins que les enfants de cadres.

Pour ce qui est de l'orientation en fin de 2nde, la valeur scolaire est déterminante (le passage en 1ère S est sans conteste le fait des meilleurs élèves), mais à valeur scolaire identique, le seul fait d'avoir suivi une option TSA ou latin accroît significativement la probabilité d'entrée dans une 1ère S. Les biais sociaux sont aussi très importants; en particulier, "toutes choses égales par ailleurs", les enfants de cadres accèdent plus à une 1ère S. Ce biais spécifique s'ajoute à l'effet "mécanique" d'un niveau scolaire meilleur en fin de 2nde (lié lui-même pour partie à des choix d'options débouchant sur des progressions plus fortes).

Une part de ces différences d'orientation s'expliquent par les demandes des jeunes et de leurs familles. Les vœux provisoires, émis en début d'année, de manière relativement spontanée, ne sont pas marqués par l'origine sociale, à valeur scolaire identique : la primauté de la filière S s'impose également à tous. Par contre, à l'issue de la phase de concertation, les élèves moyens ou faibles de milieu populaire sont beaucoup plus nombreux à renoncer à cette orientation que les jeunes de milieu aisé, comme si les premiers étaient plus sensibles aux conseils des enseignants, sans exclure la possibilité que de fait les conseils se montrent plus exigeants avec eux.

Au total, concernant l'accès à une 1^{ère} S, l'avantage des enfants de cadres s'explique pour moitié par leur meilleur niveau scolaire au sortir de 3^{ème}; puis pour environ un tiers par leurs choix d'option, leur meilleure progression en cours de 2^{nde} n'expliquant qu'environ 11%, et le léger avantage que leur donnent les conseils qu'une part encore plus faible. On a donc bien à faire, en l'occurrence, à des stratégies actives d'investissement et de choix scolaires, anticipant l'orientation vers une 1^{ère} S, alors qu'il semble plus justifié de parler de handicap subi de la part des enfants d'ouvriers, en particulier en ce qu'ils "payent" un passé scolaire plus difficile et ne font pas les choix les plus adaptés en matière d'option.

Au niveau du lycée, les demandes familiales et leur fermeté par rapport à l'institution apparaissent donc essentielles, et les composantes stratégiques revêtent un poids croissant. La valeur scolaire n'est pas sans importance mais elle est largement "déjà là" au sortir du collège, fonctionnant donc à ce stade avant tout comme une contrainte. Si les inégalités sociales cessent de se creuser année après année (ou de manière marginale), l'accumulation de valeur scolaire, par inertie, engendre de consistantes inégalités, redoublées par les comportements stratégiques de choix d'option et de vœux d'orientation.

Au niveau de l'enseignement supérieur (que nous n'aborderons que très succinctement ici), la demande s'avère primordiale et l'auto-sélection omni-présente, dans ses dimensions scolaires et sociales. Les travaux de l'Iredu sont plus anciens (travaux de Duru-Bellat et Mingat entre 1978 et 1988), mais les chercheurs reprennent tous à présent cette notion d'auto-sélection, le fait qu'elle constitue un élément important de la sélection totale, le fait que c'est plus la manière dont l'étudiant gère sa carrière qui crée de l'inégalité sociale plus que les différentiels de réussite, ou encore le fait que la recherche des "bonnes affaires" en matière d'orientation contraint les étudiants les mieux informés à réajuster sans cesse leurs stratégies.

A ce niveau, il faut souligner qu'on n'observe plus d'inégalités sociales de réussite nettes (à bagage scolaire initial comparable), sauf dans quelques filières juridiques ou littéraires. Au terme donc d'un cursus scolaire où les uns et les autres ont été diversement sélectionnés, "l'inégalité de la sélection tend à réduire progressivement et parfois à annuler les effets de l'inégalité devant la sélection" (Bourdieu et Passeron, 1970).

En conclusion, la mise en perspective des analyses des scolarités aux différents niveaux fait apparaître plusieurs points importants. Tout d'abord, les inégalités entre enfants sont déjà présentes à l'entrée en maternelle, et l'école ne parvient pas à les contrer : elles vont au contraire s'accumuler petit à petit en primaire, de manière plus marquée au début du secondaire. Ce phénomène d'"incorporation" de l'influence de l'origine sociale dans la valeur scolaire, venant s'ajouter à une sélection plus ou moins forte (avec les phénomènes de sur ou

de sous sélection afférents) fait qu'à partir du lycée et plus encore dans l'enseignement supérieur, l'origine sociale cesse d'être associée spécifiquement à la réussite. A ce stade, la différenciation entre filières crée des "micro-milieus" relativement homogènes socialement et des facteurs autres que l'origine sociale viennent influencer sur la réussite (par exemple, les attitudes ou les projets de l'étudiant). Les inégalités sociales se jouent alors plus dans l'"inter-filières" que dans l'"intra-filières". L'origine sociale est donc à la fois de plus en plus importante (elle clive de plus en plus les populations), mais dans le même temps le déroulement des cursus apparaît de plus en plus méritocratique, ce qui n'est vraisemblablement pas sans portée en terme de légitimation des inégalités.

Les voies d'influence du milieu social d'origine sont donc plurielles. Au niveau individuel, il suffit que dès l'entrée à l'école, les enfants soient plus ou moins bien préparés à en tirer profit (inégalité liminaire aux conséquences pérennes); il suffit que chaque année de petites inégalités sociales de réussite viennent creuser les écarts de valeur scolaire, valeur scolaire dont l'inertie est ensuite grande; il suffit également qu'à l'occasion de chaque choix, des stratégies viennent accentuer encore les écarts découlant des inégalités de valeur scolaire...

L'école est-elle sans responsabilité dans ce jeu largement social ? Elle peut sans doute se sentir peu responsable de ces inégalités de choix, largement induites par la structure de la société; cela dit, c'est elle, par son organisation, qui donne plus ou moins de portée à ces choix inégaux, qui oriente sur cette base les élèves vers des filières ou des dispositifs particuliers. Evidemment, elle est plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, d'autant plus que la fréquentation scolaire ne les atténue pas, au contraire. L'examen de la manière dont les inégalités de réussite et de carrière se "fabriquent" dans des contextes scolaires eux-mêmes fort variés, auquel est consacrée la seconde partie de ce texte, éclaire les contours de cette responsabilité.

2. Le contexte scolaire comme vecteur d'inégalités sociales

De manière plus nette encore qu'en ce qui concerne les mécanismes individuels, les recherches conduites depuis vingt ans en France ont largement fait progresser les connaissances sur le poids des mécanismes de type contextuel dans la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires. En quelques mots, on sait aujourd'hui : 1) que le contexte "fait des différences", c'est à dire que l'on apprend plus ou moins bien notamment selon les contextes (les maîtres, les écoles); 2) que les usagers les plus avertis le savent, et qu'ils cherchent très normalement, et non sans succès, à faire bénéficier leur enfant des meilleures conditions d'enseignement.

2.1 Enseignants et établissements inégalement efficaces et équitables

Les différences entre établissements, dans les flux d'orientation ou la réussite aux examens, sont en France connues de longue date. Mais l'interprétation immédiate les réduit souvent aux différences de tonalité sociale entre établissements. Ce faisant, on considère que l'institution scolaire "hérite" de publics dotés de caractéristiques plus ou moins favorables à la réussite, et que les résultats "reflètent" ces inégalités initiales. Il n'y a pas alors d'effet spécifique du contexte scolaire mais seulement des effets de composition. Or, les travaux de l'Iredu à partir des années 80 (s'inscrivant dans une mouvance anglo-saxonne plus ancienne) ont démontré qu'au-delà des effets de composition, de véritables effets contextuels se manifestent, à savoir que le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe influe sur le "sort" scolaire des élèves.

En France, l'existence d' "effets établissements" en matière d'orientation, c'est-à-dire de différences d'orientation pour des élèves strictement comparable scolairement et socialement, est démontrée depuis la fin des années 80 (travaux de Duru-Bellat et Mingat entre 1985 et 1988). De prime abord, ces "effets établissement" apparaissent largement déterminés de l'extérieur. L'établissement est implanté dans une zone géographique donnée, plus ou moins riche en offre de formation, et ceci affecte ses pratiques de gestion des flux d'élèves. Cette offre de formation relève elle-même d'une politique antérieure, élaborée en tenant compte des caractéristiques du public à scolariser (avec davantage de filières professionnelles courtes dans les zones populaires, davantage de possibilités de scolarités longues dans les zones plus favorisées). Ces places disponibles, on cherche activement à les remplir, et l'inertie de l'offre est un vecteur de reproduction des inégalités sociales. Par ailleurs, les effets établissements passent aussi par le fait que, de par leur implantation géographique, leur public majoritaire a telle ou telle tonalité sociale. Or, la composition sociale du public joue sur le niveau d'aspiration qui prévaut dans l'établissement : à niveau scolaire comparable, un jeune de milieu populaire scolarisé dans un collège "chic" fait montre d'un niveau d'aspiration scolaire plus élevé que s'il était dans un établissement plus populaire. De plus, la composition du public marque aussi les progressions académiques des élèves et la qualité globale de leur socialisation scolaire.

Car tout comme le processus d'orientation varie selon les établissements, il existe aussi de sensibles différences de performances d'un site à l'autre. Ces différences ne sont pas spectaculaires, mais elles sont loin d'être négligeables, puisque dans les progressions qui se jouent pendant une année, l'école (ou la classe) fréquentée pèse autant, voire parfois plus que l'origine sociale, même si, sur l'ensemble de la carrière scolaire, l'origine sociale cumule ses effets de manière plus systématique. Ces "effets école" sont plus marqués chez les élèves les

plus faibles (ils sont deux fois plus importants que pour la moyenne des élèves), alors qu'à l'inverse, ils sont de peu d'importance sur les élèves les plus forts.

Sans résumer ici toute la littérature sur les "écoles efficaces" (cf. Bressoux, 1994), nous nous centrerons sur la portée de ces travaux en matière d'inégalités entre élèves. Ce que l'on sait, c'est que les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé; c'est vrai en particulier au niveau collège, où les progressions des élèves sont plus fortes dans les établissements fréquentés par des élèves de classe moyenne ou aisée (Duru-Bellat et Mingat, 1988; cette question fait l'objet d'études en cours à l'IREDU).

Nous n'avons pas jusqu'alors à l'IREDU exploré les voies plus "pédagogiques" de l'effet établissement, à l'instar du courant dit de la "*school effectiveness*" ... Ce que nous avons davantage exploré, c'est la manière dont les contextes dans lesquels évoluent les élèves sont "emboîtés", avec la question de savoir si l'effet établissement est "autre chose qu'une simple agrégation d'effets classe" (Bressoux, 1994). De fait, les progressions des élèves s'avèrent (encore) plus sensibles à la classe qu'à l'établissement fréquenté. Ainsi, aux premiers niveaux du primaire, l'"effet classe" explique environ 14% de la variance des progressions, un peu plus en mathématiques qu'en Français, contre, rappelons-le, environ 5% pour l'"effet école" (travaux de Mingat, 1984, perspective reprise ensuite par plusieurs chercheurs de l'équipe). Les estimations sont très proches au niveau du collège, où les progrès réalisés par les élèves entre l'entrée en 6ème et la fin de la 5ème dépendent donc bien plus de la classe que du collège fréquenté. Tout comme pour les "effets établissement", les effets de l'appartenance à une classe sont plus sensibles chez les élèves les plus faibles.

Quelles sont les caractéristiques de la classe qui expliquent ces différences en matière de progressions des élèves ? Les caractéristiques "morphologiques" (nombre d'élèves notamment) contribuent assez peu à l'explication des effets classes, sans doute parce qu'elles varient relativement peu d'une classe à l'autre. Par contre, la composition du public de la classe apparaît essentielle. La recherche anglo-saxonne souligne à l'envi l'importance de ce *school mix*, dans sa dimension scolaire -*academix mix*- comme dans sa dimension sociale -*social mix*. La façon dont les chefs d'établissement composent leurs classes est donc cruciale; elle peut prendre la forme officiellement interdite (au collège, en France) de la constitution de classes de niveau, pratique dont des études récentes révèlent la fréquence au niveau du collège (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Or la constitution de classes hiérarchisées scolairement et du même coup socialement a des incidences sur les progressions des collégiens : les élèves progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé. Par ailleurs, les progressions sont d'autant

meilleures que l'hétérogénéité de la classe est forte (mais cet effet est moins intense que le précédent). Enfin et surtout, la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : les plus faibles "gagnent" à fréquenter ce type de classe, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts : les plus faibles peuvent gagner jusqu'à un demi écart-type de la distribution des notes selon qu'ils sont dans une classe très forte ou très faible, alors que la perte des forts sera au plus de l'ordre d'un quart d'écart-type.

Si les classes de niveau ont ces effets "inégalisateurs", c'est pour des raisons à la fois « instructionnelles » et psychosociales, qu'à nouveau, nous n'avons pas beaucoup exploré jusqu'alors (mais une recherche est en cours sur cette thématique). Au total, les classes de niveau, "milieux" d'apprentissage et de socialisation étiquetés dès le départ, fonctionnent largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même. Il semble néanmoins (Pallas et al., 1994; Duru-Bellat et Mingat, 1997) que les modifications pédagogiques induites par l'organisation en classes de niveau (les effets "instructionnels" donc) pèsent d'un poids plutôt plus fort que les mécanismes de nature psycho-sociale (socialisation différenciée, normes de groupe, attentes et étiquetage...).

Il faut souligner que dans la mesure où les élèves faibles sont plus sensibles aux "effets maître", les maîtres efficaces, qui se distinguent par leur capacité à faire progresser davantage ce type d'élèves, vont s'avérer par là plus égalisateurs. Dans l'explication de ces différences d'efficacité entre les maîtres, leurs caractéristiques personnelles (sexe, formation...) comptent très peu, à l'exception de l'ancienneté, associée, jusqu'à un optimum situé autour d'une quinzaine d'années, à une meilleure efficacité. C'est donc par leurs pratiques quotidiennes que certains maîtres parviennent à faire progresser les élèves plus que d'autres. Sont à cet égard essentielles la gestion du temps en classe (très variable d'un maître à l'autre comme le montrent les travaux de Suchaut), avec une meilleure efficacité quand l'enseignant parvient à maximiser le temps pendant lequel les élèves sont actifs en termes d'apprentissage, d'une part, et d'autre part les attentes, les maîtres étant plus efficaces s'ils sont convaincus que leurs élèves peuvent progresser.

La question reste relativement peu documentée de savoir si certaines pratiques sont, plus que d'autres, à même d'atténuer ou au contraire de creuser les inégalités de résultats scolaires (on dispose néanmoins des études déjà anciennes de Bressoux et de quelques études de dispositifs visant des élèves en difficulté, réalisées par des thésard(e)s de l'IREDU depuis quelques années).

Au total, le contexte influe sur les acquisitions et les attitudes des élèves par ses caractéristiques organisationnelles et “instructionnelles”, d’une part, mais aussi et peut-être surtout par le milieu social qu’il constitue et la dynamique psycho-sociale qui s’y instaure. Les situations concrètes d’apprentissage que vont vivre les élèves en découlent, de même que leurs chances d’évoluer dans un cadre inégalement formateur, laissant par là même s’exprimer entre eux des inégalités plus ou moins fortes, puisqu’au plus près des apprentissages, efficacité et équité semblent bien aller de pair.

2.2 Les inégalités de contexte comme vecteur d’inégalités sociales

Les contextes offrent donc des environnements inégalement formateurs, qui sont loin d’être “neutre” en termes d’inégalités sociales, et ce pour plusieurs raisons. Pour une part, du fait de l’inégale qualité (ou configuration) de l’offre scolaire. On connaît assez mal en France les inégalités de dotation en personnels ou plus largement en moyens, selon les zones. L’offre elle-même est souvent de fait un facteur de renforcement des inégalités (les élèves de milieu populaire sont en particulier “exposés” à des enseignants moins expérimentés, dont l’efficacité est en moyenne plus faible). Mais si le contexte est subi, il est aussi “fabriqué” par l’agrégation des individus, puisque ce sont les caractéristiques sociales et scolaires des élèves qui, en interaction avec les enseignants, contribuent à composer un environnement de qualité inégale. Le contexte, ce sont les camarades qu’on rencontre, le climat qui en découle dans les établissements et dans les classes, les pratiques pédagogiques qui vont s’en trouver possibles ou au contraire plus difficiles à mettre en oeuvre... Une partie de l’efficacité de ces écoles est donc en quelque sorte “apportée” par les élèves, en tout cas largement dépendante du “*school mix*” qui rend possibles les pratiques pédagogiques qui constituent les vecteurs proximaux de l’efficacité.

En France, on sait aujourd’hui que la plupart des traits de fonctionnement associés à plus d’efficacité sont moins souvent présents dans les collèges à recrutement populaire (Meuret, 1995) : la qualité de vie y est moins bonne, la discipline moins assurée, l’usage du temps moins productif; l’exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes moins complète et la clarté des règles moins nette (la recherche en cours sur le *school mix* reprend systématiquement cette question).

La composition des publics et la façon dont les enseignants s’y adaptent dans les classes et les établissements sont donc des phénomènes très importants pour comprendre la relation entre effets de contexte et inégalités sociales. Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces, ou les moins sélectifs, et, qui plus est, contribuent à les rendre plus

efficaces ou moins sélectifs du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants. Dès lors que les élèves de milieu favorisé sont plus nombreux à bénéficier, de manière générale, des meilleures conditions d'enseignement, il devient difficile de dissocier les atouts que les élèves tirent de leur milieu social et ceux qu'ils tirent de leur contexte de scolarisation. L'action du milieu social sur la réussite et la carrière de l'enfant est donc pour une grande part indirecte, transitant par l'accès à un contexte scolaire de qualité inégale (et non par des mécanismes individuels de type "héritage culturel"). Mais le contexte scolaire est lui-même construit par les stratégies des acteurs, qui s'avèrent essentielles dans la création des inégalités de contexte.

2.3 Les stratégies des familles face aux inégalités de l'offre

Les familles ne sont pas sans percevoir les inégalités dans les "occasions d'apprendre" ou la qualité de la vie scolaire que les établissements offrent à leur enfant. S'il s'avère que les collèges fréquentés majoritairement par une population aisée sont à la fois plus efficaces, moins sélectifs et offrent un climat plus calme, de meilleures relations enseignants-élèves, bref un bien-être supérieur, alors il est rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, avec des chances inégales d'y parvenir.

Dans un système de carte scolaire, où les établissements recrutent essentiellement sur une base géographique, le choix du domicile permet à certaines familles de se positionner d'emblée à proximité des établissements recherchés. Il est évident que la possibilité même de choisir son lieu de domicile est inégalement répandue, et que la ségrégation spatiale est une composante essentielle des inégalités sociales). La carte scolaire entérine donc ces inégalités résidentielles, pour une part elles-mêmes produites par l'anticipation de la carte scolaire.

Ces stratégies familiales se manifestent aussi au sein même des établissements. Ainsi, les familles (du moins certains d'entre elles, celles dont les enfants sont de bon niveau scolaire, qui sont aussi les plus influentes dans le milieu scolaire) ont intérêt à ce que leur enfant soit dans une "bonne" classe (puisque l'on progresse d'autant plus que le niveau moyen de la classe est élevé), et à ce que l'établissement fasse des classes de niveaux. Ces stratégies parentales sont conformes aux intérêts privés des parents de bons élèves et elles sont fort rationnelles; mais elles divergent de ce qui apparaît comme l'intérêt général. Car au niveau global, si l'on prend en compte les acquis scolaires de toute une classe d'âge, ce sont les classes hétérogènes qui s'avèrent les plus "productives", maximisant les progrès des plus faibles sans obérer proportionnellement les progrès des plus forts. Mais les parents des élèves faibles, qui ont tout intérêt aux classes hétérogènes, sont nettement moins influents. Il y a donc des intérêts divergents qui s'expriment à l'école : les familles luttent, avec des armes inégales, pour

s'approprier les meilleures ressources scolaires et placer au mieux leur enfant pour l'accès aux meilleures filières et *in fine* aux meilleures positions sociales.

En conclusion, les contextes scolaires, la tonalité sociale et les ressources éducatives qui vont avec, sont largement subis par les familles en fonction de leur positionnement géographique (jamais neutre socialement). Mais on comprend que les parents, qui cherchent "normalement" à maîtriser leurs conditions de vie, cherchent aussi à offrir à leurs enfants le milieu scolaire le plus agréable et le plus productif possible, puisque les enjeux d'une scolarité réussie sont des plus importants. Les familles participent donc activement (mais inégalement) à la création et à la préservation des "conditions de contexte" qui leur sont les plus favorables. Le milieu géographique où l'on vit, l'école à laquelle il permet d'accéder, les camarades qu'il amène à fréquenter, et le contrôle de ces différents paramètres quand la localisation géographique n'est pas à cet égard optimale, sont sans doute des facettes aussi importantes des inégalités sociales et de leur reproduction que l'"héritage culturel".

3. Des incidences théoriques...

A partir de cet ensemble de données empiriques et d'une confrontation aux théories existantes, il est possible de suggérer un certain nombre d'ouvertures ou de reformulations théoriques, dont la seule justification est d'éclairer mieux les réalités telles qu'elles sont. Il est apparu heuristique et nécessaire, à la fois pour intégrer l'ensemble des faits constatés mais aussi pour orienter des recherches ultérieures, de retravailler, de manière nécessairement simplificatrice et exploratoire, le schéma, classique chez les sociologues de la mobilité sociale, de l'ensemble de la chaîne liant l'origine (O) et la "destinée" (D) sociales, par l'intermédiaire de l'éducation (E).

Fig.1

Pour penser un schéma global des relations O-E-D, il faut repartir de la question de la fabrication des inégalités sociales et de leur reproduction d'une génération à l'autre, qui elle-même renvoie à deux sous-questions complémentaires : d'une part celle des processus par lesquels toute société alloue les positions sociales; d'autre part, dès lors que les positions sont inégales, la question des processus par lesquels les inégalités "de départ" tendent à se reproduire d'une génération à l'autre. Ce n'est qu'ensuite que la question de la place du système scolaire, dans ce processus global O-D, pourra être posée.

3.1. Le cadre "surplombant" de la boucle O-D

Partons du processus de "production" des individus et de leur "distribution" dans les différentes places de la société. Dans les sociétés modernes, les places sont censées être

allouées en fonction des compétences qu'elles exigent; les individus font l'objet d'une formation, puis de filtres successifs par des "agences d'orientation" (pour reprendre la notion de Sorokin), dont, évidemment, la famille et l'école. Ce processus est cadré par la distribution des places qu'il s'agit de reproduire sous une forme identique ou différente, selon les évolutions économiques qui viennent affecter cette distribution.

C'est sur cette toile de fond structurelle que les inégalités sociales s'expriment : la notion même d'inégalité de position chez les parents rend probable la transmission des avantages chez les enfants. Si cette "loi" générale qui lie O et D (de manière certes probabiliste, comme toutes les lois sociologiques) présente un caractère universel, les processus par lesquels elle se produit et les "arrangements institutionnels" (Kerckhoff, 1995) qui les régissent sont variables selon les pays et les époques. C'est vrai en particulier concernant le rôle qui est donné à la famille et aux scolarités formelles dans ce processus d'aiguillage des individus.

La transmission des inégalités, des parents aux enfants (O1)

Dans les sociétés où les places (inégaux) sont censées être attribuées sur la base de la valeur (inégaux) des individus, valeur non pas héritée mais bien atteinte à la seule force du mérite, la détection des plus méritants est un enjeu; elle est alors confiée à une institution spécialisée, l'école, tandis que le rôle de la famille est de préparer les enfants à affronter au mieux les épreuves de détection du mérite organisées par l'école. Cette socialisation "pré-scolaire" prend place dans des familles occupant des positions inégales du fait des rapports sociaux de domination qui prévalent dans la société. Sauf à décréter que ces inégalités sont sans importance, il est probable que les modes de socialisations, qui reflètent à la fois les conditions concrètes de vie, la possession de ressources inégales et leur face subjective, ont de réels effets sur les enfants. On imagine aisément que certaines facettes de ces socialisations différenciées entraînent à la fois une inégale préparation des enfants à ce qu'exige l'école, et peut-être aussi des inégalités de développement cognitif ou de compétences plus générales.

Ce que montrent les recherches, c'est que des inégalités sociales de réussite se manifestent dès l'école maternelle, inégalités qui portent tout autant sur les performances en calcul que sur les performances en langue maternelle. Ces inégalités précoces ne cessent ensuite de se creuser, de manière ténue mais continue en primaire, de manière plus marquée au début du secondaire. Ensuite, les inégalités sociales étant progressivement "incorporées" dans la valeur scolaire, et par le jeu des orientations (scolairement hiérarchisées), elles deviennent moins visibles. Il reste que dans les pays occidentaux industrialisés du moins, les inégalités sociales de valeur scolaire sont loin d'expliquer la totalité des inégalités sociales de carrière (les

chiffres se situant plutôt autour de la moitié). Elles restent de plus sujettes à d'autres sources d'influence, puisque la variance intra-groupe est toujours importante.

Le réflexe professionnel "normal" du sociologue est de rapporter ces inégalités précoces de réussite à la variété des socialisations familiales. Mais les sociologues (notamment en France) ont toujours été extrêmement méfiants par rapport ce qui peut dériver vers une "sociologie du déficit", renvoyant les difficultés des enfants de milieu populaire aux "manques" de leur milieu familial. Ce sont donc surtout les psychologues qui ont exploré la piste des effets cognitifs des socialisations familiales, soulignant en particulier l'impact, positif sur le développement intellectuel, de pratiques éducatives souples et flexibles, ou de l'encouragement à l'exploration, pratiques elles-mêmes liées au niveau socio-culturel des parents (cf. notamment Lautrey, 1980). Les pratiques éducatives familiales apparaissent ainsi comme une variable intermédiaire susceptible de contribuer à l'explication des inégalités sociales de valeur scolaire entre enfants.

Les sociologues, de leur côté, peinent à développer une sociologie du développement cognitif, malgré les travaux pionniers de Bernstein, établissant des relations entre structures sociales, fonctionnement familial, codes de communication et par là modes de pensée. D'un côté, les recherches suggèrent que tous les usages de la langue ne se valent pas quand il s'agit de s'approprier les savoirs scolaires, donc qu'on pourrait être "infériorisé" par telle ou telle socialisation langagière. D'un autre côté, dès lors que le langage est une pratique sociale, c'est la situation elle-même qui produit les différenciations; les difficultés scolaires des enfants de milieu populaire sont alors rapportées à ce que l'école et ses exigences "font" aux différents modes de communication et rapports au langage, avec en arrière-plan une théorie de la domination sociale dont le langage valorisé à l'école est un des vecteurs. C'est ainsi que Lahire (1993) met davantage l'accent sur les rapports de domination qui s'expriment à travers la langue que sur l'existence de compétences inégales (résultant de la socialisation), constituant de réels obstacles aux apprentissages.

Cette réticence des sociologues français à prendre au sérieux le versant cognitif des inégalités entre groupes sociaux traduit sans doute l'influence durable de la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron, formalisée en 1970. Positionnée contre toute sociologie du déficit, elle pose certes que les familles modèlent l'enfant par des "canaux" variés - transmission de valeurs et de visions du monde, inculcation de savoirs et de savoirs faire (notamment langagiers) -, mais la notion de handicap en soi n'a pas de sens et tout se joue dans la confrontation avec l'école. C'est elle, c'est là sa fonction, qui transforme ces différences en inégalités de réussite. Face à cette notion centrale d'"inégaie distance" entre milieux sociaux et exigences de la culture scolaire, les validations empiriques sont restées très clairsemées.

Ainsi, à un niveau très global, face au constat de progressions scolaires encore plus affectées par l'origine sociale au collège qu'en primaire, on peut souligner que les programmes du collège restent dans leur majorité hérités d'une époque où seule une minorité d'enfants, très typée socialement, y accédait; le fait que ce soient les enfants de milieu aisé qui en "profitent" le plus, conforte alors la thèse d'une culture scolaire plus proche, à ce niveau, de celle des "héritiers". *A contrario*, le fait que des inégalités sociales de progression se manifestent dès la maternelle, dès les apprentissages élémentaires, atteste que le caractère culturellement élitiste des contenus n'est pas seul en cause. De plus, ces inégalités précoces concernent des dimensions *a priori* moins dépendantes de l'héritage culturel, dimensions telles que le repérage dans l'espace ou la géométrie, par exemple; à tous les niveaux scolaires, les inégalités sociales de réussite sont significatives aussi bien en mathématiques qu'en Français, même si les secondes sont souvent plus marquées. De même, on comprend mal, si l'héritage culturel est important, l'absence de difficultés spécifiques des enfants étrangers ou issus de l'immigration (au-delà de leur appartenance à un milieu social défavorisé). Il faut, pour éclairer ce type de constat, s'interroger davantage sur la notion d'"héritage" culturel, ses modes d'actions et ses limites : s'il paraît impossible d'exclure l'existence de compétences réellement inégales du fait des socialisations familiales, inégalités subies irréductibles à des "stratégies de positionnement" et, éventuellement mais secondairement, creusées du fait de l'"inégalité distance", il apparaît tout aussi nécessaire de donner leur place aux phénomènes de mobilisation autour de l'école observés dans tous les milieux sociaux.

Une mobilisation générale, mais des visées inégales, "calées" sur des positions inégales (O2)

L'analyse des carrières scolaires révèle l'importance de la mobilisation dans la genèse des inégalités. Dans une société inégale, où certaines "places" sont plus désirables que d'autres, toutes les familles cherchent à placer leur enfant dans une position sociale au moins équivalente à la leur. Ceci exige un travail spécifique, même chez les "héritiers" : loin qu'elle découle de la transmission automatique d'atouts de génération en génération, la reproduction s'effectue via la manière dont les individus mobilisent leurs propres ressources.

Mais si les familles sont toutes mobilisées sur un enjeu de positionnement social, elles n'en visent pas moins des places plus ou moins haut placées dans l'échelle sociale : même si les inégalités face aux coûts et au risque (qui sont une composante importante des inégalités entre familles) ne pesaient pas sur les décisions scolaires, les enjeux différentiels des scolarités, découlant des perceptions des réalités sociales par les acteurs, susciteraient des inégalités dans les visées scolaires.

De fait, les comportements différenciés des familles, pour maintenir leur avantage, sont régulièrement avérés; une part substantielle des inégalités sociales de trajectoire scolaire, de l'ordre de la moitié, se trouve ainsi expliquée, en France comme ailleurs (cf par exemple, pour la Suède, Erikson et Jonsson, 2000, pour la Grande-Bretagne, Kerckhoff et al., 1997). De plus, avec l'allongement des scolarités, la sélectivité se jouant à travers les inégalités précoces de réussite tend à s'estomper au profit de ce qui se joue dans la multitude des choix scolaires et dans l'orientation au sein d'un système de plus en plus diversifié. Pour autant, on ne saurait, comme le faisait Boudon, considérer les inégalités sociales de réussite comme seulement "primaires", vite secondes par rapport aux inégalités de choix : non seulement elles n'ont pas besoin d'être très marquées pour peser sur les orientations, mais surtout, elles sont progressivement incorporées en une valeur scolaire qui est ensuite un des paramètres "objectifs" essentiels du choix.

Pour interpréter les inégalités sociales spécifiques aux choix scolaires, on peut suivre la piste "héritage culturel" : le niveau culturel des parents n'est sans doute pas sans lien avec leur capacité à faire des choix entre des filières parfois subtilement différentes; ou encore, il est compréhensible que les parents instruits valorisent davantage cette éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue. Par rapport à ce modèle d'un acteur déterminé par son passé, une alternative est de se centrer sur les caractéristiques de la situation présente dans laquelle l'acteur évolue et d'examiner en quoi elles l'incitent à faire tel ou tel choix. On considère alors, c'est la perspective ouverte par Boudon (1979), que les choix entre filières reposent fondamentalement sur une anticipation de l'avenir, par cette "diffusion régressive des enjeux" que pointe Berthelot (1993) -pour avoir un bon métier, il faut se placer dans telle filière, ce qui requiert tel choix d'option x années auparavant.... Tant la prise en compte du risque (d'échec) et du coût (coût des études, manque à gagner) que l'anticipation de l'avenir supposent un acteur doté d'intentions, capable d'élaborer des stratégies, au terme d'arbitrages coûts/avantages tenant compte des enjeux différentiels attachés aux diverses alternatives.

Boudon (mais aussi Goldthorpe, 1996a, ou encore Erikson et Jonsson, 1996) se réfère alors à une rationalité partagée par tous permettant d'interpréter les "bonnes raisons" d'agir des acteurs, dans le contexte qui est le leur, dégageant ainsi les "micro-fondations" des régularités sociales. Les inégalités résultent alors de l'agrégation de choix d'acteurs dotés de ressources inégales, évoluant dans un milieu social qui constitue le "point de référence" à partir duquel sont évalués les avantages, les coûts et les risques attachés à tel ou tel type d'orientation. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc la différenciation, en fonction de la position sociale, des champs de décision des acteurs. Boudon propose ainsi une autre version de la reproduction, où c'est l'inégalité des positions sociales qui détermine ... l'inégalité sociale.

De nombreux travaux de l'IREDU confortent (parfois avec des nuances) ce modèle de stratégie. Ainsi, des analyses menées à la fin des années 70 (Duru et Mingat, 1979) ont montré que, globalement, les bacheliers procèdent à leurs choix d'études supérieures sur la base d'un calcul coût-bénéfice. Avec cette nuance qu'au-delà de cette structuration globale des choix par une logique de rationalité, la peur du risque est variable selon les atouts scolaires et sociaux dont sont dotés les jeunes, le modèle de l'acteur rationnel rendant mieux compte des choix des enfants des classes moyennes et aisées. Autre constat, régulièrement avéré, qui appuie l'hypothèse de stratégies rationnelles, l'existence, aux paliers d'orientation successifs, d'une auto-sélection socialement différenciée : alors que les demandes des jeunes sont pratiquement identiques, quel que soit leur milieu social, quand ils sont de bon niveau scolaire, l'écart se creuse ensuite, dès lors que ce niveau n'est que moyen, les jeunes de milieu populaire rabattant alors nettement leurs aspirations. Or si les élèves choisissaient leurs études en fonction d'"héritages culturels" fondamentalement différents, on devrait observer des écarts entre groupes sociaux quel que soit le niveau de réussite. Ces phénomènes d'auto-sélection variant à la fois avec le niveau scolaire et le milieu social résulteraient plutôt de la valeur, inégale selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le rendement des études (plus faible dans les milieux populaires, où l'insertion est moins bonne à diplôme comparable), le degré objectif de risque (plus fort, dès lors que des inégalités sociales de réussite subsistent, mais aussi quand la situation est incertaine, quand l'élève est moyen ou faible) ou encore la sensibilité aux coûts encourus dans les études envisagées (notamment le prix du temps ou d'une réorientation).

Le caractère adaptatif des choix est donc bien avéré; de même, la prise en compte des chances de succès et des contraintes, telles que les évaluent les individus, semble bien un déterminant de l'action. Cette anticipation du futur intègre évidemment la trajectoire sociale envisagée, l'enjeu étant d'assurer aux enfants au moins une reproduction des positions sociales parentales. Pour les familles de milieu aisé, face à des coûts qui comptent peu, l'enjeu est tel qu'on poussera ses enfants dans des études longues et sélectives, même si leur niveau scolaire fait de ce choix un pari risqué. A l'inverse, les familles de milieu populaire peuvent assurer à leurs enfants une mobilité sociale ascendante avec un niveau de diplôme et d'insertion moins exigeants, et, étant par ailleurs plus sensibles aux risques encourus, elles n'inciteront leurs enfants à poursuivre leurs études que si leur réussite paraît probable. Plutôt que d'invoquer des différences foncières d'ambition entre groupes, on interprétera les différences d'orientation comme des stratégies de positionnement rationnelles, dans la diversité des contextes sociaux, des choix "rationnellement inégaux" donc.

Faut-il alors conclure que Boudon a raison, contre Bourdieu et Passeron ? De fait, on ne saurait véritablement trancher entre deux modes opposés d'explication : chez un même

individu, des considérations de type coût/avantage peuvent jouer à un premier niveau d'alternative (études courtes/longues), et des considérations de type préférences ou valeurs jouer au niveau plus fin du choix d'une spécialité. Le calcul coût/avantage lui-même est sans doute imprégné de la perception que les jeunes et leurs familles ont de leurs "chances objectives": il peut être rationnel d'anticiper ses contraintes "objectives" à venir et de s'y adapter, avec à la clef une tendance toute rationnelle.... à la reproduction.

D'ailleurs, nombre de constats amènent à mobiliser les deux types d'interprétation. Ainsi, l'orientation privilégiée des filles vers les métiers de l'enseignement peut refléter des valeurs spécifiques inculquées par la socialisation; elle peut aussi résulter du calcul d'actrices rationnelles, anticipant à la fois un marché du travail où l'enseignement est un des secteurs les moins discriminants et les plus rentables pour elles, et une division du travail dans la famille qui exigera d'elles de la souplesse dans la gestion de leur temps de travail. De manière générale, la position sociale affecte les éléments cognitifs et conatifs qui sont mobilisés dans le calcul coût/risque/bénéfice, ce qui interdit de considérer les thèses de Bourdieu et celles de Boudon comme irrémédiablement opposées. Et ce d'autant plus que la lecture des choix scolaires en termes de choix rationnels est en général articulée uniquement avec des approches statistiques externes, qui laissent ouverte la question de l'interprétation des comportements : même si "tout se passe comme si" les individus faisaient des choix rationnels, cela n'exclut pas qu'interviennent, dans leur prise de décision concrète, des différences dans les valeurs, le niveau d'information, les visions du monde, les préférences... Tant que l'on n'interroge pas directement les acteurs, il est difficile de faire la part de l'intériorisation et de l'anticipation, et donc, à nouveau, de considérer comme incompatibles les thèses de Bourdieu et de Boudon.

On ne saurait pas plus trancher entre un schéma déterministe et un schéma intentionnel. Les stratégies s'expriment en situation d'interdépendance et dans un contexte concurrentiel, puisque les meilleures places sont par définition rares, avec l'éventualité d'effets pervers, dont chacun supporte ensuite les conséquences. L'autonomie de l'acteur s'exprime donc dans des situations sur lesquelles, à l'instant t, il n'a en général pas d'influence, même s'il a contribué à les mettre en place. De plus, les décisions les plus rationnelles incorporent des inégalités "subies" (inégalités de réussite, inégalités d'information...) ou des attitudes (préférences, rapport au savoir...) qui se sont formées dans des contextes que l'on n'a pas choisis. De fait, les facteurs "subis" d'une part, les intentions et les anticipations de l'autre pèseront différemment selon les situations : l'expression des secondes pourra être complètement bridée quand les contraintes sont très fortes, ce qui ne condamne pas à renoncer définitivement à la notion d'acteur.

En toute hypothèse, même si l'on admet que les acteurs font des choix, c'est à dire un vrai travail avec ce qui leur est donné, ce qu'ils veulent obtenir et ce qu'ils anticipent, on est bien dans le cadre d'une relation à double sens, en boucle : les inégalités dans les positions sociales à atteindre (D) sont anticipées, et les inégalités d'enjeux (selon O) organisent des stratégies actives, mais aussi adaptatives de scolarisation. Les distributions macro-sociales qui résultent de l'agrégation de comportements passés rétro-agissent sur les comportements individuels présents (c'est le cas par exemple des grands flux d'orientation). Mais la reproduction n'est pas pour autant toujours au rendez-vous, notamment pour des raisons structurelles (cf.E-D.3), s'inscrivant elles-mêmes dans un contexte historique et économique plus vaste (Dx).

Le cadrage "macro" des comportements face à l'école

Globalement, les inégalités sociales pénètrent dans l'école parce les titres qu'elle délivre sont un enjeu capital : la compétition pour les meilleures places qui s'y organise, avec la dose d'échec afférente, est elle-même cadrée par les grands paramètres de la structure sociale. Il convient donc de situer les observations faites au niveau des individus, de la classe ou de l'école dans leur contexte global. Il faut alors articuler à la fois des explications se situant au niveau des individus (qui produisent le social par leur comportement agrégé), et à un niveau très "macro", en invoquant les grandes caractéristiques structurelles de la société, le contexte historique et son évolution. Non sans interaction entre ces deux niveaux d'explication, puisque, quelles que soient les visées des individus, les structures du moment dressent le cadre dans lequel elles pourront s'exprimer.

L'évolution des structures et des flux peut ainsi modifier les inégalités : même si les inégalités qui régissent les processus d'accès à un niveau sont stables, le développement de l'accès à ce niveau fait que l'éducation sera alors partagée plus équitablement (cf. Duru-Bellat et Kieffer, 2000). Ou encore, même si chaque individu est rationnel en poursuivant de plus en plus loin ses études, on assiste au niveau agrégé à un effet pervers, en l'occurrence à un déséquilibre croissant entre flux scolaires et emplois, et à une dévaluation corollaire des diplômes, même si celle-ci reste encore discrète, et ne concerne que la position sociale atteinte et non les chances d'obtenir un emploi. Au niveau individuel, la théorie de Boudon (reprise par Goldthorpe, 1996a) rend compte de la persistance des inégalités sociales en soulignant que même si les équilibres coûts/bénéfices attachés aux différentes alternatives se sont déplacés avec l'expansion du système, le positionnement relatif de ces arbitrages, entre les divers groupes sociaux, a peu évolué.

Quelle va être, dans ce contexte, la place du système éducatif (E) ? Les inégalités sociales surplombent le fonctionnement de l'école, en amont et en aval, et le système éducatif apparaît profondément "niché" (*embedded*, disent les anglophones) dans la société. Le rôle qu'il va jouer, dans la relation O-D, n'est pas pour autant prédéterminé. Il est clair que le schéma méritocratique n'exige en rien (comme le soulignait Berthelot, 1983) que ce soit la fonction de l'école que de reproduire les groupes dominants, car, en théorie toujours, elle pourrait au contraire redistribuer les cartes à chaque génération, la seule "contrainte fonctionnelle" étant qu'elle reproduise les flux nécessaires socialement. Mais ceci n'est concevable que si l'école est un appareil à la fois autonome et efficace, capable non seulement de classer les enfants sur une base parfaitement méritocratique (sans interférence de relations systématiques entre O et E) mais également d'imposer la force de ses verdicts pour l'allocation des places (avec de strictes relations E-D).

A cette vision abstraite, il faut opposer une analyse plus précise du rôle que joue l'école dans le schéma O-E-D, en distinguant les deux relations, non indépendantes, entre O et E d'une part, entre E et D d'autre part, et en montant en généralité à partir des multiples recherches aujourd'hui disponibles. Alors que jusqu'à l'orée des années 80, le rôle spécifique de l'école ne suscitait guère d'intérêt, les nombreux travaux menés depuis sur le fonctionnement de la "boîte noire" démontrent que l'école apporte une contribution spécifique aux inégalités sociales de carrières, par des canaux variés. Mais la thématique du contrôle de l'école par des "usagers" inégaux (introduite par la théorie de la reproduction) n'en reste pas moins pertinente : on s'attend à ce que dans toutes les sociétés inégales, le contrôle des "agences d'orientation" stratégiques soit l'enjeu de conflits entre groupes inégaux. L'école est ainsi "saisie" par les inégalités sociales à la fois par ceux qui l'utilisent (O-E.1-3) et par ceux qui la font fonctionner (E.1-3).

Sur toutes ces questions, on se contentera dans le cadre de ce séminaire de lister quelques axiomes (ne développant que les champs quelque peu explorés à l'IREDU), dressant de fait tout un programme de travail indissociablement empirique et théorique (des développements plus fournis sont proposés in Duru-Bellat, 2002).

3.2. Le pouvoir inégal de contrôler les "arrangements institutionnels" scolaires (les relations O-E)

La configuration de l'institution scolaire, dont les effets sur la fabrication des inégalités de carrières sont importants et multiformes, constitue alors un premier enjeu, qui n'exclut pas une veille vigilante sur les décisions courantes qui régissent le système et le souci de contrôler au mieux la qualité scolaire et sociale du contexte immédiat de la scolarité de l'enfant.

Un cadre “non neutre” hérité de l’histoire (O-E.1)

Le cadre scolaire s’est sédimenté dans le temps et cette histoire, dans une société inégale, a forcément à voir avec les rapports sociaux inégalitaires qui la structurent. La configuration du système scolaire qui prévaut reflète à la fois cet héritage historique et la volonté de certains groupes de le maîtriser.

Des décisions courantes infiltrées par les rapports sociaux (O-E.2).

Les structures actuelles, si prégnantes, sont la trace de décisions passées, et on gagnerait à mieux connaître, dans une perspective historique et sociologique, “qui décide de quoi” au sein de l’école. Concrètement, comment se déterminent les politiques scolaires qui décident des grands objectifs, de l’ampleur et de la structure des financements, des conditions matérielles de l’enseignement ? Qui dispose de l’autorité culturelle pour faire prévaloir tel contenu de formation ? Qui (et sous la pression de qui) décide d’assouplir la carte scolaire et de donner de plus en plus de poids aux familles ?

La capacité inégale à optimiser l’environnement scolaire des enfants (O-E.3).

Les recherches témoignent à l’envi des stratégies variées des parents, pour contrôler l’environnement scolaire proche de leur enfant : les mieux dotés s’approprient les meilleurs environnements, les ressources scolaires rares (des classes bilingues aux classes préparatoires). Pour ce faire, les parents mobilisent leur capital financier, leur capital culturel et leur capital social. Ce dernier est également précieux pour tenter d’infléchir les jugements des enseignants dont les conséquences peuvent être lourdes, notamment en matière d’orientation.

3.3. Une institution relativement autonome, mais “nichée” dans un contexte social (E.1-3)

Si, par les stratégies de contrôle des “usagers”, les inégalités structurelles “macro” font l’objet de médiations proprement scolaires, il n’en reste pas moins que l’école fonctionne comme une “petite société”, structurée par des rapports sociaux relativement spécifiques et très normalement dotés d’une certaine inertie. Pour une part, on s’attend à ce qu’au niveau des relations pédagogiques, les rapports de domination entre groupes s’expriment, et ce aussi bien dans l’organisation de l’offre scolaire que dans le détail des *curricula* réellement mis en oeuvre dans les classes. Mais on s’attend aussi à ce que dans la “société scolaire”, les rapports au sein du personnel, les relations entre enseignants et élèves, la vie quotidienne de ces

derniers, bref le fonctionnement quotidien le plus routinisé soit marqué par les inégalités qui prévalent dans la société.

Pourtant, l'école au quotidien est longtemps restée absente des investigations des sociologues, et tout autant de leurs constructions théoriques. Pour les uns (Bourdieu et Passeron, 1970), l'école est ce que contrôle le groupe dominant, via ce "pouvoir pédagogique" un peu abstrait qui passe avant tout par la définition de la culture scolaire légitime; pour d'autres (Boudon), les familles utilisent (instrumentalisent) un système dont on ne sait pas grand chose, si ce n'est qu'"il ne semble pas que les variables scolaires affectent la relation entre réussite et origine sociale de manière importante" (Boudon, 1973). Tout un pan des processus qui produisent au quotidien la réussite scolaire et les inégalités sociales afférentes échappe à ces perspectives.

Etiquetage, orientation et adaptation des pratiques (E.1).

L'école ne se contente pas d'enregistrer O1 et O2 : comme en attestent, même si leur ampleur est relativement limitée, les "effets établissement" et les "effets maître", elle intervient directement, pour compenser plus ou moins O1, pour donner plus ou moins de portée à O2. C'est elle qui détermine les conséquences des inégalités d'acquis en termes de carrières scolaires. Fabrique intensive de jugements sociaux, et instance d'évaluation et d'orientation permanentes, elle affecte les élèves à tel ou tel milieu scolaire (filière, établissement, classe), à tel ou tel dispositif, dans le cadre d'une offre donnée, contraignante et relativement inerte. Les recherches suggèrent qu'une part importante des inégalités sociales face à l'école se joue par ces processus relativement autonomes d'affectation, de tri et de ségrégation scolaires, qui figent les inégalités (et souvent les renforcent) en instituant des structures inertes vouées à se reproduire.

La mise en oeuvre d'un réel "pouvoir pédagogique" (E.2).

Une fois que les élèves ont été aiguillés entre les différents segments du système, l'influence des structures scolaires (mode de composition des classes par exemple), tout comme celle des pratiques pédagogiques, sont avant tout indirectes : elles rendent possible, voire probable, telle démarche d'apprentissage ou telle attitude chez les élèves. Il faut donc analyser les apprentissages eux-mêmes.

Ces questions sont capitales puisque les recherches conduites depuis les années 80 montrent sans ambiguïté que des élèves identiques progressent, sont évalués, sont orientés différemment selon les contextes, sachant qu'à l'efficacité variable des facteurs de contexte

est associé un différentiel d'inégalité, puisque ce sont les élèves les plus faibles qui pâtissent le plus d'un environnement inefficace. De plus, l'effet du milieu scolaire interagit avec l'influence spécifique de l'origine sociale, puisqu'une part des inégalités sociales transite par l'aptitude et la possibilité, inégales, de choisir le contexte le plus efficace et/ou celui où l'expérience scolaire sera la plus positive. A tel point qu'une part substantielle de l'avantage dont bénéficient les enfants de milieu aisé dans leur scolarité vient de leur capacité à accéder à des établissements offrant de meilleures chances de progresser. Ce constat empirique important interroge à la fois la thèse de la prévalence de l'héritage et la thèse de la toute puissance des stratégies familiales.

L'école, un milieu de confrontations sociales (E.3).

Les apprentissages prennent place à travers des relations sociales, entre des enseignants eux-mêmes situés socialement et les élèves, et aussi bien sûr entre élèves, interactions marquées par leur positionnement social et scolaire. Certes la classe est un lieu où pénètrent avec force les inégalités sociales "extérieures", qui font que les uns réussissent systématiquement mieux que les autres, sont plus confiants, ou ont des visées plus ambitieuses. On sait aussi que les jeunes peuvent apprendre du contact avec leurs pairs, parce qu'ils sont dotés de ressources culturelles plus importantes ou de motivations plus assurées, mais aussi du fait de processus explorés par les psychologues sociaux tels que le conflit socio-cognitif. Au total, si les parents mobilisent des stratégies pour choisir le contexte scolaire de leur enfant, ce n'est pas simplement par un souci de distinction, c'est aussi parce qu'ils sont peu ou prou conscients de ce que la réussite scolaire n'est pas simplement héritée, mais résulte d'un environnement plus ou moins favorable, que les performances ou le niveau d'ambition de leurs enfants sont susceptibles de varier en fonction du contexte, peut-être autant qu'en fonction des atouts dont ils les dotent. On retrouve certes la thèse faisant de l'école une instance contrôlée par certains groupes, mais ce contrôle s'exercerait davantage par les ressources du milieu scolaire (en l'occurrence, la "qualité" des pairs) qu'on tente de s'approprier que par la maîtrise des contenus.

L'importance du contexte concret de ces apprentissages, en particulier du degré d'homogénéité (ou d'hétérogénéité) sociales des populations d'élèves, ainsi que la dynamique spécifique engendrée par la composition sociale et scolaire du public sont donc loin d'être anodins. Certes, ces paramètres constituent pour l'école une donnée, puisqu'ils résultent largement des stratégies individuelles, avec à nouveau un double jeu entre une logique causale et une logique d'agrégation (la concentration d'élèves en échec devient un ingrédient de l'échec, les choix des autres un élément contraignant du choix individuel). Mais face à cela, l'école peut s'avérer plus ou moins consistante. Elle peut suivre la pente de

l'adaptation à cette variété, sachant qu'en s'adaptant à ce public que la société lui envoie, elle renforce les inégalités entre enfants dont elle hérite. Une part des inégalités sociales produites par l'école découlerait de cette "irrésistible adaptation" des établissements et des enseignants aux milieux scolaires tels qu'ils découlent de la ségrégation sociale, redoublée par les stratégies familiales.

Les recherches sont par contre plus claires concernant la logique propre de reproduction de l'institution scolaire, en particulier, tout ce qui touche à l'effet (éventuel) du positionnement social spécifique des enseignants et du jeu de leurs intérêts. On doit pourtant pouvoir élucider les processus intermédiaires qui font que les enseignants, au-delà de leurs convictions volontiers "démocratisantes", produisent par leurs pratiques quotidiennes, et de manière systématique, des inégalités sociales de réussite. L'enjeu, sur tous ces aspects, est de penser "les relations entre les multiples logiques du système et les pratiques des acteurs", car on ne saurait "séparer les interactions dans la classe et les mécanismes de formation des flux scolaires" (Dubet et Martucelli, 1998).

Il conviendrait, pour terminer, d'examiner comment ce mode de fonctionnement, déjà structuré par des relations dont il faut admettre la force causale, est arrimé par les rapports entre formation et emploi : ces derniers constituent, dans leurs modalités très variables d'un pays à l'autre, un vecteur également puissant des inégalités sociales face à l'école (mais nous ne pouvons ici développer cet aspect).

Contentons-nous de souligner, pour conclure que tant les recherches que les réflexions théoriques invitent sans ambiguïté à relativiser la place de E dans la boucle O-D. L'école, n'est pas toute puissante dans un processus O-D qui lui échappe largement : elle reçoit des "inputs" marquées par les inégalités sociales initiales (O), et dont les comportements sont réglés par les inégalités sociales anticipées (D). Mais elle n'est pas pour autant complètement impuissante, et l'autonomie relative dont elle dispose lui permet d'envisager une action spécifique, assise sur une connaissance précise des différents voies de E. Il reste qu'il n'est pas anodin de relativiser ainsi le rôle de l'école dans la fabrication des inégalités sociales, car il y a là une question dont la dimension idéologique est essentielle.

L'ensemble de ces constats bouscule en effet sensiblement l'idéologie méritocratique. Non seulement les recherches montrent que les sociétés modernes ne sont pas méritocratiques (tant les carrières scolaires que l'insertion à diplôme donné sont biaisées par l'appartenance sociale), mais elles suggèrent également que ce n'est pas parce que l'éducation deviendrait le médiateur obligé de l'accès aux emplois (qu'on renforcerait donc la relation E-D) que la relation globale entre origine sociale et destinée s'affaiblirait et que la société deviendrait plus juste. Au contraire, qu'une part croissante de la reproduction sociale passe par l'accès à

l'éducation risquerait d'entraîner des tensions inégalitaires de plus en plus fortes (durcissant O-E); cela aurait sans doute par ailleurs des effets pervers sur l'éducation elle-même, perçue de manière de plus en plus instrumentale par les groupes sociaux.

Le fait que les diplômes gardent une importance cruciale dans les sociétés modernes reste aujourd'hui encore éclairé par des thèses anciennes comme celles de Collins (1979), selon lesquelles la méritocratie serait avant tout l'"idéologie pratique" par laquelle les groupes les plus diplômés cherchent à contrôler et à justifier leur accès aux positions sociales les plus rémunératrices. Le développement des systèmes éducatifs et l'élévation du niveau de diplômes ne refléteraient donc pas une exigence croissante de compétences sur le marché du travail (en tout cas pas entièrement); il ne servirait pas plus, de façon significative, le développement économique, le rendement de l'investissement éducatif tendant à baisser à mesure que le stock d'éducation s'accroît (question elle aussi débattue; cf. Bourdon, 1999; Béduwé et Espinasse, 1995). Il y aurait là, au moins pour une part, une stratégie défensive des groupes les plus instruits pour préserver, en élevant sans cesse la barre, leur classement au sommet de l'échelle des diplômes, dans un contexte d'inflation de la demande d'éducation.

Si le schéma méritocratique est porté par les groupes dont il préserve le pouvoir, il perdure d'autant plus qu'il vient apporter une caution morale aux inégalités existantes : il joue alors, comme idéologie, un rôle crucial dans la reproduction des inégalité par la légitimité dont il les crédite. En particulier, c'est ainsi que les individus en position dominée intériorisent l'idée qu'ils sont seuls responsables de leur destin scolaire et social. L'école joue à cet égard un rôle essentiel. Certes, la légitimation des inégalités est un enjeu essentiel pour toute société inégale, et toute théorie de la reproduction est aussi une théorie de la socialisation (sauf à parier sur la seule force des rapports de force). Dans les sociétés modernes, la socialisation scolaire est mobilisée, au-delà de la socialisation familiale. Mais on peut se demander si le coût social (et aussi économique et psychologique) ne devient pas prohibitif, à utiliser à cette fin un système éducatif qui est censé avoir d'autres fonctions.

Il reste la question, centrale pour toute société, de la manière la plus juste d'appréhender les "mérites" individuels, dès lors que les places à prendre sont inégales et qu'il faut trouver une justification acceptable aux hiérarchies sociales. Car si la méritocratie apparaît largement aujourd'hui, dans le fonctionnement actuel des sociétés modernes, comme un mythe, qui préserve et justifie les inégalités, cela reste néanmoins un mythe nécessaire, sauf à accepter un retour à la prévalence des critères "ascriptifs" pour l'allocation des places. Mais peut-être faut-il aller vers une définition moins univoque et moins fixiste du mérite, moins destructrice aussi pour les individus qu'elle responsabilise négativement. Une alternative est évidemment que les places elles-mêmes soient moins inégales, ou encore que le curseur se déplace, d'une

logique des ressources et des mérites vers une logique des besoins et des droits. Il y a là des débats, dont l'issue échappe bien évidemment au chercheur, mais qu'il peut contribuer à éclairer.