Éducation comparée / nouvelle série, n°7, pp 39-57

Que comparer quand on compare les inégalités dans les systèmes éducatifs ?

Au-delà des inégalités scolaires, la reproduction sociale…

Marie Duru-Bellat
Sciences-Po Paris et
Observatoire Sociologique du Changement,
Paris,
France

RÉSUMÉ

Alors que le développement des comparaisons internationales nourrit de plus en plus les débats et les politiques en matière d'éducation, la question des bases sur lesquelles se fondent ces comparaisons est rarement explicitement posée. La dimension académique –niveau des acquis scolaire et inégalités afférentes- est de fait privilégiée, même si pour la plupart des pays, c'est *in fine* l'insertion des jeunes générations dans la vie sociale et économique qui est visée. Ce texte défend l'idée qu'une pratique de l'évaluation des systèmes éducatifs ne saurait omettre de prendre en compte les processus d'insertion des jeunes ainsi que la force de l'immobilité/mobilité sociale entre générations. Certes, ce faisant, on se situe plus dans la perspective d'une évaluation du rôle de l'école dans la société que d'une estimation de l'impact de telle ou telle modalité de son fonctionnement. Et ceci peut être discuté, dès lors que cela conduit à expliciter ce qui, dans les politiques éducatives, constitue l'objectif final.

MOTS CLÉS

Comparaisons internationales (critères) ; inégalités sociales ; rendement des diplômes ; insertion (des jeunes) ; mobilité sociale ; reproduction sociale.

ABSTRACT

While educational debates and policies do rely more and more often upon international comparisons, the question of the basis on which these comparisons may be made is seldom raised explicitly. The academic dimension –the level of pupils' attainment and the correlated inequalities- is *de facto* put forward, in spite of the fact that in most countries, what is at stake is generally to integrate the young generations in social and economic life.

This paper maintains that the evaluation of educational systems should not omit to take into account the process of access to adulthood, and also the strength of social mobility (or immobility) between generations. So doing, one adopts more the perspective of assessing the part played by school within society, rather than estimating the impact of such and such school components. That may be debated, while it leads to make explicit what is aimed at through educational policies.

KEYWORDS

International comparisons (criteria); social inequalities; returns of diploma; access to jobs (young people); social mobility; social reproduction.

Les comparaisons de systèmes éducatifs se sont multipliées, sous deux grandes modalités : des approches qualitatives d'un nombre restreint de pays (pour un bel exemple, cf. Osborn et al., 2003), ou bien de vastes surveys survolant un grand nombre de pays pour lesquels des données raisonnablement comparables sont disponibles. Dans le premier cas, on fait une analyse fouillée des modes de fonctionnement, en les situant dans leur contexte historique, social, sans forcément qu'on sache si les aspects retenus ont quelque pertinence « externe », c'est-à-dire affectent effectivement les élèves, leurs acquis ou leurs attitudes... De l'autre, il est difficile (et même strictement impossible), même si c'est là l'objectif affiché, de démontrer, face à des acquis inégaux, que tel ou tel aspect des systèmes est véritablement la cause des dits acquis. C'est d'autant plus vrai qu'on se limite souvent à des approches corrélationnelles, variables par variables, et à cet égard, les modèles multivariés, évaluant les « effets nets » de tel ou tel paramètre en contrôlant un grand nombre de variable n'offrent pas toujours un éclairage significativement meilleur.

De plus, que l'on retienne ce que l'on croit *a priori* important, ou bien ce sur quoi on a des données, la question est rarement explicite de ce qu'il convient de comparer, et tant pour les variables explicatives que pour que celles que l'on cherche à expliquer, les points de vue peuvent différer selon les disciplines académiques des chercheurs. Pour les spécialistes de sciences de l'éducation, il semble évident que les acquis et les inégalités qui les marquent, plus rarement les attitudes des élèves sont les dimensions à privilégier, et à mettre en regard des modes de fonctionnement des systèmes, au sens le plus large possible. Modes de fonctionnement dont les économistes s'attachent à évaluer

l'efficience. Pour les sociologues, au-delà de ce qu'on observe à l'école, c'est la reproduction sociale qui s'y joue qui importe, et à cet égard ce que « produit » l'école n'intéresse qu'en ce que cela augure de la production (et de la reproduction) des inégalités.

Cette reproduction se joue par deux processus bien différents, comme le montrent les analyses de Kerckoff (1995), qui distingue un processus de socialisation, et un processus d'allocation aux emplois (sur la base de la formation reçue). De fait, la sociologie de la mobilité sociale a adopté cette double perspective – avec l'omniprésent triangle OED, où la reproduction entre O - l'origine sociale -, et D - la destinée sociale - se joue par la relation O-E (liens entre l'origine sociale et l'éducation reçue), puis par la relation E-D (liens entre formation et emploi). Mais bien des sociologues de l'éducation, Bourdieu et Passeron au premier chef, ont de fait privilégié la piste socialisation (débouchant plus ou moins facilement sur l'obtention d'un diplôme) par rapport à la piste allocation, sans doute parce que l'insertion apparaissait alors non problématique. Pourtant, toute une veine de travaux comparatifs (cf. notamment Shavit et Muller, 1998) montre que ce second processus –les modalités des liens entre formations et emplois- varie davantage d'un pays à l'autre que l'ampleur des inégalités sociales d'acquis, ce qui devrait a priori rendre des plus heuristiques les comparaisons qui font évidemment leur miel de ce qui varie… Mais il y a un manque d'intégration manifeste entre tous ces travaux, sans doute du fait de clivages disciplinaires, depuis les économistes de l'éducation polarisés sur le « rendement » des diplômes jusqu'aux spécialistes des sciences de l'éducation davantage intéressés par le fonctionnement pédagogique, en passant par les sociologues de la mobilité sociale, analysant les rouages de la reproduction.

Des inégalités scolaires à la fois universelles et d'ampleur variable, ou comment la reproduction s'amorce à l'école

Les inégalités sociales d'acquis chez les élèves de 15 ans sont bien connues depuis les enquêtes PISA. On connaît à la fois leur caractère

systématique et le fait qu'elles s'avèrent plus ou moins importantes selon les pays. Ce qui est moins connu, c'est qu'elles s'avèrent aussi relativement indépendante des inégalités de revenus, elles aussi plus ou moins importantes, qui prévalent dans le pays considéré. Dans des travaux récents (Duru-Bellat et Bydanova, 2009 ; Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010), nous avons croisé le niveau de ces inégalités scolaires (mesurées par le poids de l'origine sociale dans l'explication des performances des élèves) et l'indice de Gini (appréhendant les inégalités de revenus dans la population des adultes) ; et dans tous les cas, la corrélation entre ces deux séries, sur des échantillons de pays de l'OCDE, est très faible et non significative. Certains pays sont caractérisés, à la fois, par de fortes inégalités de revenus et par de fortes inégalités scolaires : c'est notamment le cas des Etats-Unis. D'autres, essentiellement les pays scandinaves, sont dans la situation inverse et combinent de faibles inégalités scolaires et sociales.

Dans ces deux cas de figure, le modèle de la reproduction semble validé, puisque les inégalités scolaires ont une amplitude comparable aux inégalités sociales. Mais il y a des situations a priori moins attendues. Soit que – en Italie ou au Japon notamment -, les inégalités scolaires apparaissent faibles alors que les inégalités de revenus sont bien plus marquées, soit que, au contraire, les inégalités scolaires se révèlent assez fortes dans un contexte d'inégalités de revenus relativement modéré, ce qui est le cas de la France. L'ampleur de la détermination des inégalités sociales scolaires par les inégalités socio-économiques entre les adultes (et donc les familles) apparaît donc fort variable d'un pays à l'autre. Cela suggère que l'école peut accentuer ou, au contraire, atténuer les conséquences des inégalités sociales sur les inégalités scolaires.

Ceci conduit à explorer quelles peuvent être les caractéristiques structurelles des systèmes associées à des inégalités sociales scolaires plus ou moins fortes ce que font nombre recherches récentes (Duru-Bellat, Mons, Suchaut, 2004 ; Hanushek et Wössman, 2006 ; Duru-Bellat et Bydanova, 2009 ; Green, 2008 ; Mons, 2007 ; Perry, 2008). Sans reprendre toute cette littérature, soulignons-en rapidement les résultats principaux. Tout d'abord plus le tronc commun unifié est long (plus longue est donc la période durant laquelle tous les élèves

sont scolarisés ensemble), plus les inégalités scolaires sont faibles, alors qu'à l'inverse, aucun des pays ayant des filières dès l'âge de 14 ans (ou même avant) n'appartient au groupe des systèmes scolaires les plus égalitaires.

Les inégalités entre les élèves dépendent aussi du niveau de ségrégation sociale et scolaire des établissements, résultant de la manière dont on regroupe les élèves, ce qui, à son tour, dépend à la fois des politiques scolaires et du niveau de ségrégation spatiale des inégalités sociales. Il est pertinent de distinguer deux paramètres synthétiques, comme le font Demeuse et Baye (2008). L'une mesure la ségrégation des publics scolaires à 15 ans sous de multiples angles : scolaires, sociaux, origine linguistique… L'autre mesure le caractère ségrégatif des structures scolaires elles-mêmes, que l'on peut évaluer en agrégeant les modes de groupement des élèves, la part des ressources privées, le choix de l'école laissé à l'initiative des parents, le taux de redoublement… Ces deux variables sont évidemment corrélées, mais la relation n'est pas aussi forte qu'on pourrait le supposer. Certains pays, notamment ceux de l'Europe du Nord, présentent à la fois des scores faibles de ségrégation des publics et des structures peu ségrégatives, alors que l'inverse s'observe dans des pays comme l'Allemagne, la Belgique et les Pays-Bas où les publics sont séparés et où les structures sont ségrégatives. Mais il existe aussi des cas moins tranchés ; par exemple l'Italie et, à un moindre degré, la Grèce, mettent en place des structures scolaires peu ségrégatives tout un ayant un niveau de ségrégation des publics assez élevé entre les établissements.

Or la ségrégation sociale et scolaire entre les établissements prévalant dans les pays est toujours associée à de fortes inégalités scolaires[13]. L'inégal degré de ségrégation des élèves apparaît donc comme un paramètre important de différenciation des systèmes éducatifs en matière d'inégalités sociales d'acquis. Cette ségrégation et les inégalités qui y sont associées peuvent elles-mêmes résulter de

13 Dans notre dernière étude (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010), il existe une corrélation significative entre l'ampleur des inégalités scolaires et le degré de ségrégation entre établissements (R=0,581 ; Sig= 0.006), et, de manière encore plus marquée, avec le caractère ségrégatif de structures scolaires (R= 0,802 ; Sig= 0.000).

politiques éducatives, telles que les politiques de libre choix de l'école (Mons, 2007). A l'opposé, du côté des systèmes les moins inégalitaires, se trouvent les pays où le choix de l'école est régulé, où la décentralisation est encadrée et où la part du privé est faible. En la matière, Green (2008) insiste sur l'impact de la décentralisation des pouvoirs au niveau régional, qui lui-même entraînerait des inégalités dans la qualité de l'offre scolaire.

Au total, les diverses façons d'organiser les études jouent un rôle important dans la construction de l'ampleur des inégalités sociales d'acquis scolaire, et l'ensemble de ces résultats est aujourd'hui bien connu. Mais tant le chercheur en éducation que le sociologue font ici deux remarques. Tout d'abord, la majorité des analyses se focalisent sur la comparaison des acquis (PIRLS, PISA), ce qui est bien sûr justifié ; mais ce qui n'épuise pas pour autant toutes les finalités de l'action éducative. Celle-ci vise toujours à développer chez les élèves certaines attitudes, certes plus difficiles à appréhender, mais dont les premières explorations montrent qu'elles ne semblent pas suivre exactement la hiérarchie des acquis, puisqu'il n'y a pas de corrélation, par exemple, entre les scores aux épreuves de connaissances et les jugements plus ou moins positifs que portent les élèves sur l'école, le plaisir qu'ils ont à y aller ou la qualité de leurs relations avec les enseignants (Duru-Bellat, Mons et Bydanova, 2008).

Par ailleurs, les acquis ne sont pas « simplement » pris en compte parce que l'acquisition de savoirs constitue une fin en soi, mais bien en ce qu'ils sont censés augurer d'une insertion économique et sociale plus ou moins satisfaisante. Dans ce cas, les inégalités marquent ces acquis et les diplômes qui les sanctionnent vont être le vecteur de la reproduction sociale des positions, des parents aux enfants.

L'emprise, le levier essentiel de la reproduction

Pourtant, il existe peu d'analyses comparatives qui explorent sur le plan empirique cette question du rôle que jouent les inégalités scolaires certifiées par les diplômes dans la formation des inégalités sociales situées en aval de l'école. Il est pourtant probable que certaines sociétés valorisent plus ou moins les diplômes et

développent, plus ou moins aussi, des systèmes de formation et/ou de qualification alternatifs à l'école, ce qui va moduler la force du lien entre les titres scolaires et les positions sociales ultérieures (cf. les analyses déjà évoquées de Shavit et Müller, 1998). Les comparaisons entre systèmes éducatifs doivent donc étendre leur champ d'analyse au processus d'insertion et à la manière dont les jeunes « rentabilisent » leurs diplômes.

Pour ce faire, il faut étudier comme le diplôme se traduit en revenus et en statuts sociaux, ce que nous avons appelé dans notre dernière recherche *l'emprise* du diplôme (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010). On peut en effet concevoir que la variation de l'intensité des liens entre les inégalités des acquis scolaires et les inégalités de « destinées » sociales (pour reprendre les termes de la sociologie de la mobilité) s'explique par l'incidence inégale, selon les pays, des acquis et des titres scolaires sur le devenir professionnel des personnes. Dans ce cas, le rôle de l'école dans le processus de reproduction sociale dépendrait autant sinon plus de la valeur socio-économique des titres qu'elle délivre que des inégalités sociales d'obtention des dits titres. C'est d'ailleurs là une hypothèse sociologiquement vraisemblable, car dès lors que l'emprise des diplômes sur les positions sociales est forte, une compétition intense va se mettre en place entre les groupes sociaux afin d'assurer à leur enfant la meilleure position possible et les groupes les plus favorisés ont par leur position plus de chances d'y parvenir.

Pour tester cette hypothèse, nous avons construit une variable dite « Emprise », appréhendant l'ampleur des avantages économiques apportés par le diplôme, plus précisément par un diplôme du supérieur qui constitue le niveau d'étude le plus discriminant quand on travaille sur un échantillon de pays relativement riches et scolarisés à ce niveau[14]. Plus la valeur de cette variable est élevée, plus les

[14] Cette variable est construite par l'agrégation de deux variables: d'une part l'emprise des diplômes sur l'emploi (taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur par rapport à ceux ayant un diplôme inférieur au 2ème cycle du secondaire); d'autre part, l'emprise des diplômes sur les salaires (salaire moyen des diplômés du tertiaire par rapport à ceux ayant un diplôme inférieur au 2ème cycle du secondaire) ; les données sont extraites de Regards sur l'Education (OCDE, 2004).

diplômes sont « rentables » en termes d'insertion et/ou de salaires sur le marché du travail, plus l'emprise des diplômes est alors élevée.

Premier constat, le « rendement » des diplômes est inégal selon les pays : il est très marqué dans les pays de l'Europe centrale, il est assez fort dans certains pays de l'Europe du Sud (Portugal, Italie) et certains pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Etats-Unis), ou encore en Allemagne. Il est bien plus faible dans les pays de l'Europe du Nord, mais aussi au Japon ou en Corée. Second constat, l'emprise des diplômes est corrélée avec l'ampleur des inégalités de revenus : moins les diplômes déterminent les salaires et l'emploi, moins les inégalités de revenus sont fortes, comme si l'emprise des diplômes constituait un facteur de creusement des inégalités salariales, même si celles-ci résultent à l'évidence d'autres processus économiques et sociaux. La relation peut également être de sens inverse: quand les inégalités de salaire sont fortes, il est d'autant plus nécessaire de les justifier par un critère considéré comme légitime et dans les sociétés où règne ce que Goldthorpe (1996) appelle une « *education-based meritocracy* », les diplômes sont le critère idéal.

Il convient de souligner qu'une société conforme au modèle méritocratique conjuguerait une absence d'inégalités sociales scolaires et une pure égalité des chances - chaque enfant pouvant faire reconnaître ses mérites scolaires quel que soit son milieu social -, d'une part, et d'autre part une forte emprise du diplôme -les mérites scolaires qu'il sanctionne étant justement récompensés sur le marché du travail. En effet, le schéma classique de l'analyse de l'allocation des places dans les sociétés modernes - le schéma Origine-Education-Destination - prévoit que dans le cas d'une société purement méritocratique, les « destinations», c'est-à-dire les places, sont censées découler strictement de l'éducation reçue. Il y aurait donc de fortes relations entre Education et Destination, ce que nous désignons ici comme une forte emprise. Toujours dans cette société méritocratique, il n'y aurait aucune relation entre Origine et Education, c'est-à-dire pas d'effet majeur de l'origine sociale sur les inégalités scolaires ni, bien sûr, d'effet net de l'Origine sur la Destination. Or, aucun des pays de l'OCDE ne correspond à ce schéma théorique : en particulier, les pays où les inégalités scolaires sont faibles sont aussi ceux où

l'emprise des diplômes est faible (l'Europe du Nord notamment), et les pays où prévalent de fortes relations formation-emploi sont aussi ceux dans lesquels les inégalités sociales face à l'école sont importantes (les Etats-Unis, le Royaume-Uni, mais aussi l'Allemagne). On trouve des résultats convergents dans une étude européenne récente qui conclut que les pays où les inégalités sociales face à l'école sont le plus réduites sont aussi ceux où les avantages liés à l'éducation sont le plus limités (Baye, Demeuse, Monseur et Goffin, 2006. Ces constats interrogent fortement l'idéologie méritocratique pour laquelle les avantages liés à l'éducation (position sociale et salaires notamment) sont justes, puisqu'ils découlent du mérite ; dès lors que de forts avantages découlant de l'éducation se conjuguent avec de fortes inégalités sociales d'accès à l'éducation, ces mêmes avantages constituent clairement une source d'injustices (Duru-Bellat, 2009).

Il est certain que d'autres caractéristiques des systèmes éducatifs peuvent être associées à des niveaux inégaux d'emprise des diplômes. Gross (2003) montre que les pays à forte emprise ont des systèmes éducatifs plus centralisés et plus hiérarchisés que les autres, ce qui rend les diplômes plus lisibles aux yeux des employeurs, contribuant ainsi à leur « rendement ». Il rejoint ainsi les conclusions de Shavit et Müller (1999), montrant que l'emprise des diplômes est plus intense quand les systèmes éducatifs présentent un caractère stratifié, c'est-à-dire comportent des filières distinctes et hiérarchisées. Nos propres données confirment ces analyses : l'emprise apparaît en moyenne d'autant plus forte que le tronc commun est bref et que les filières hiérarchisées sont précoces, et aussi que les publics scolaires sont ségrégués, trois caractéristiques qui vont souvent de concert. Par ailleurs, les diplômes apportent d'autant plus d'avantages qu'ils sont rares, comme le montre la corrélation négative forte qui existe avec le pourcentage de diplômés du tertiaire. Ceci tend à valider la thèse de l' « inflation scolaire », qui, à l'instar de l'inflation monétaire, met en lumière la une perte de valeur des diplômes associée à leur très forte diffusion (Duru-Bellat, 2006). Enfin, il existe une corrélation positive très marquée entre l'emprise des diplômes et le chômage des jeunes, ce qui conforte l'idée selon laquelle l'emprise des diplômes est d'autant plus nécessaire que le « rationnement » des emplois est important ; autrement dit, dans un contexte de concurrence forte pour

des emplois rares, le critère du diplômes participe à l'organisation de la « file d'attente » des jeunes.

Plus largement, le mode d'articulation des diplômes aux positions sociales s'inscrit dans un ensemble de relations spécifiques à chaque pays. On peut observer une faible emprise des diplômes, comme c'est le cas en Suède, parce que les inégalités salariales sont relativement faibles, mais aussi, parce que les syndicats, fort influents dans ce pays sur les conventions concernant les rémunérations et les carrières, ont tendance à ne pas mettre en avant le critère du diplôme pour ne pas contrecarrer la mobilité professionnelle interne, tout en militant avec efficacité pour contenir l'éventail des salaires (Erikson et Jonsson, 1998). Le niveau d'emprise peut être relativement élevé dans certains pays pour des raisons différentes voire opposées. Au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis, c'est avant tout l'ampleur des inégalités salariales qui tire vers le haut la variable emprise. Il existe aussi, notamment au Royaume-Uni, une tradition de clivage entre la formation générale et la formation professionnelle n'intervenant qu'après la formation initiale et souvent sur le tas (« *on the job* »), organisée de manière décentralisée et sanctionnée par une multitude de qualifications professionnelles. En Allemagne, la forte articulation entre les diplômes et les positions sociales s'inscrit dans le système dual. L'existence d'une sélection précoce suivie d'itinéraires scolaires clairement hiérarchisés contribue à donner aux diplômes un pouvoir informatif clair sur la valeur des candidats. Ceci augure d'une emprise des diplômes forte en début de la carrière, qui est susceptible de s'atténuer par la suite si la mobilité professionnelle est importante. Ces quelques exemples rappellent que l'allocation des personnes dans les diverses places de la société n'est pas toujours sous le contrôle total de l'institution scolaire, ce que seules des théories excessivement centrées sur l'école ont pu ignorer.

La reproduction se joue plus dans l' « après école » qu'à l'école elle-même

Dans la sociologie de la reproduction qui analyse comment les positions sociales se transmettent des parents aux enfants, l'institution scolaire s'est vue donner un rôle central, en France particulièrement

avec les thèses de Bourdieu et Passeron (1970). Ceci à tel point que la « fonction » reproductrice de l'école a pu apparaître, et apparaît sans doute encore, comme un invariant des sociétés modernes qui ont besoin de trouver dans les verdicts scolaires, et en arrière-plan dans les mérites des personnes, la justification de leurs inégalités sociales. Ces thèses étaient très franco-françaises, ce qui n'était évidemment pas sans rapport avec le faible développement des enquêtes comparatives au moment où elles ont été formulées. Depuis une vingtaine d'années, celles-ci ont connu un développement considérable, et comme nous l'avons évoqué, elles montrent que les relations entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales sont loin de revêtir un visage parfaitement uniforme. Ceci conduit à se demander si dans le mécanisme de la reproduction sociale – qui est effective dans tous les pays comme le montrent les avancées de la sociologie comparée de la mobilité sociale (Breen et al., 2004) -, l'école joue partout le même rôle et avec la même ampleur.

Deux pistes peuvent être suivies pour comprendre ces variations. La manière dont sont organisés les systèmes scolaires affecte sans nul doute la transformation des inégalités sociales en inégalités d'acquis. Mais on peut aussi, piste bien moins explorée, déplacer l'interrogation sur l'*aval* de l'école, sur la façon dont les pays valorisent les titres scolaires. Les thèses de la reproduction postulent une relation de continuité avec l'amont de l'école, entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires, mais aussi avec l'aval, entre les inégalités scolaires et les inégalités des positions sociales qu'obtiendront sur cette base les élèves. Or, cette continuité est postulée, et non démontrée par Bourdieu et Passeron dont les théorisations portent moins sur les relations entre la formation et les emplois que sur le fonctionnement de l'école elle-même.

Les comparaisons faites dans les diverses études récentes démontrent que cette chaîne est loin d'être automatique. Pour comprendre le rôle joué par l'école dans la production et la reproduction des inégalités sociales il ne faut pas s'intéresser seulement aux conséquences scolaires des inégalités sociales, il faut aussi étudier les effets sociaux des inégalités scolaires. Car on imagine aisément que les mêmes inégalités scolaires d'acquis et de diplômes

joueront un rôle bien différent selon que le pays donne plus ou moins de poids aux diplômes et développe de manière plus ou moins intense des systèmes alternatifs de qualification professionnelle et/ou d'accès à l'emploi. C'est dans le jeu de ces deux mécanismes que s'enracinent les différences entre les pays en matière de reproduction sociale ; celle-ci marche en quelque sorte sur deux jambes et l'aval pèse autant que l'amont.

Pour tester dans quelle mesure l'emprise des diplômes constitue le vecteur d'une reproduction sociale plus ou moins prononcée, il faut se donner un indicateur empirique, nécessairement imparfait, de cette notion très globale. Tant dans la littérature économique que dans notre dernière enquête, on peut opérationnaliser cette variable « reproduction » par l'impact du salaire du père sur le salaire de ses enfants (d'Addio, 2007). Concrètement, on mesure la fraction de la différence de revenu existant à un moment donné entre tous les adultes qui est transmise à leurs descendants ; plus cette fraction est forte, plus la reproduction, au sens de la transmission intergénérationnelle des revenus est forte, et plus la mobilité intergénérationnelle du revenu est faible. En d'autres termes, plus cette variable reproduction ainsi définie est forte, plus les inégalités entre adultes se retrouvent chez leurs enfants. A cet égard, d'importantes variations distinguent les pays de l'OCDE : moins de 20% de l'écart entre les gains des parents sont transmis aux enfants dans certains pays nordiques, en Australie ou au Canada, la France a un taux de 41% contre environ 50% dans des pays comme l'Italie, le Royaume-Uni ou les Etats-Unis.

L'éducation joue en la matière un rôle important dans la mesure où la transmission des revenus d'une génération à l'autre dépend notamment des rendements de l'éducation : la transmission parents/enfants des revenus est plus marquée quand l'éducation est très rentable, quand l'emprise scolaire favorise la transformation des inégalités scolaires en positions sociales et donc quand les inégalités sociales incorporées dans les diplômes sont converties en inégalités sociales de position. Ceci apparaît clairement dans notre dernière enquête (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010), au vu des corrélations entre les variables reproduction, emprise et inégalités scolaires. Deux

corrélations s'avèrent très fortes et significatives. D'une part on observe la corrélation entre les inégalités scolaires et l'emprise des diplômes, évoquée à maintes reprises. D'autre part, et de manière encore plus nette, la reproduction sociale, appréhendée par le fait que les revenus se transmettent d'une génération à l'autre -, est corrélée très fortement (R=0.745 ; Sig=0.005) et positivement avec l'emprise des diplômes sur l'emploi. Quand les diplômes apportent des avantages économiques importants - variable emprise -, alors la transmission des salaires des parents aux enfants est plus marquée - variable reproduction -. Réciproquement, la transmission des avantages économiques familiaux - variable reproduction -, est facilitée quand les diplômes apportent des avantages économiques importants - variable emprise -. Il s'agit là d'une corrélation, et on reste donc incertain quant au sens de cette relation, mais on peut penser que les stratégies de reproduction sociale *via* les diplômes déployées par les jeunes et leurs familles seront d'autant plus marquées que l'emprise de ces derniers sur la situation professionnelle le justifie.

Pour revenir un instant sur la corrélation positive entre les inégalités scolaires et la force de la reproduction sociale -plus il y a d'inégalités scolaires, plus, en moyenne, la reproduction sociale est marquée, plus les revenus se transmettent d'une génération à l'autre -, il faut souligner que si forte soit-elle -0,519 - (tout en étant tout juste significative compte-tenu du faible nombre de pays pris en compte dans cette analyse), cette corrélation ne suggère pas une relation systématique, et ce qui précède permet de comprendre pourquoi. Même quand il y a de fortes inégalités scolaires d'acquis et de diplômes, si l'emprise des diplômes est peu marquée, cela ne se traduira pas par une reproduction sociale marquée car le processus est en quelque sorte incomplet, puisqu'une chose est d'avoir des diplômes, une chose est d'atteindre grâce à eux une certaine position sociale. L'école n'est donc pas l'agent hégémonique et total de la reproduction, et on ne peut comprendre cette dernière, qui constitue l'enjeu essentiel, en se cantonnant au monde scolaire. De fait, la reproduction sociale dépend plus de l'emprise scolaire que des inégalités scolaires (les corrélations sont respectivement de 0,745 et 0,519), car, en la matière, c'est de la première que dépend la portée des secondes. Ceci est confirmé quand on croise dans un modèle

multivarié toutes ces dimensions afin d'en évaluer le poids relatif dans le processus global de la reproduction des inégalités d'une génération à l'autre : le coefficient de la variable emprise est bien supérieur à celui de la variable inégalités scolaires et seule cette variable affecte significativement la reproduction.

Les modalités par lesquelles s'accomplit la reproduction sociale varient donc sensiblement selon les pays, et non seulement l'intensité de celle-ci. S'opposent ainsi un groupe de pays dans lesquels l'emprise des diplômes est faible et la reproduction peu marquée (pays de l'Europe du Nord, Australie, Canada) et des pays aux caractéristiques opposées (Etats-Unis, Italie, Royaume-Uni). Certains pays comme l'Allemagne ou la France sont dans une position moins typée : la reproduction est d'ampleur modérée en Allemagne malgré une emprise des diplômes assez marquée, alors que la France conjugue une forte reproduction avec une emprise des diplômes plus faible. Dans le processus global de reproduction, le rôle de l'école va donc être très variable selon les pays. Elle peut être très impliquée dans la reproduction sociale parce que les inégalités scolaires, élevées, sont associées à une forte emprise des diplômes comme c'est le cas au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, sachant que ces pays sont caractérisés par une forte emprise notamment parce que les inégalités de revenus y sont marquées, condition nécessaire pour que le diplôme apporte des avantages financiers substantiels. Le rôle de l'école est beaucoup plus faible en Australie, au Canada, au Danemark, en Finlande et en Norvège, tandis que la France, toujours dans une position assez moyenne, est néanmoins plus proche des pays à forte reproduction scolaire. Le cas de l'Allemagne est intéressant puisqu'il combine une forte inégalité scolaire et une reproduction moyenne, vraisemblablement grâce au système de formation professionnelle qui joue un rôle compensateur venant atténuer l'effet de rigidité et d'emprise des inégalités scolaires. Malgré de fortes relations formations/emplois, l'emprise des diplômes telle qu'appréhendée ici reste au total modérée car elle est bornée par des inégalités de revenus elles-mêmes modérées. Grâce à ces mécanismes, la société est en quelque sorte plutôt plus juste que l'école. D'une certaine manière, les compensations peuvent se faire dans l'autre sens, comme l'illustre le cas fort intéressant de l'Italie. Les inégalités scolaires n'y sont pas plus

fortes qu'en Suède, mais la reproduction sociale y est bien plus accentuée. Cela s'explique certes par le fait que les inégalités scolaires, bien que faibles, ont des conséquences sociales très élevées, mais aussi sans doute par le fait que d'autres réseaux que l'école permettent de reproduire les positions sociales elles-mêmes fort inégales. L'Espagne n'est pas très différente de l'Italie, avec des inégalités sociales scolaires modérées conjuguées avec une assez forte emprise des diplômes. Dans ces pays, on peut parler d'un *déboîtement* de l'éducation et de la reproduction : la reproduction y est non négligeable voire forte, mais elle ne passe pas par l'école, ce qui n'est vraisemblablement pas sans rapport avec le climat relativement détendu qui y règne et que nous avons caractérisé par l'étiquette de « communauté bienveillante » (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010).

On voit donc que, quelle que soit l'ampleur des inégalités scolaires d'acquis et de diplôme, celles-ci participent à la reproduction sociale de différentes manières en fonction du rôle que jouent dans les pays les titres scolaires dans l'accès aux positions sociales. En la matière, les spécificités nationales, inscrites dans l'histoire et matérialisées dans tout un fonctionnement de l'économie et du marché du travail, sont évidemment importantes.

Conclusion : quels choix et quelle focale pour les politiques de la mesure en éducation ?

Alors qu'il est vraisemblablement trivial de souligner que l'éducation poursuit de multiples finalités, donner la primauté voire l'exclusivité à l'une d'elle est toujours discutable, et la pondération entre ces diverses finalités est peut-être moins consensuelle… Aujourd'hui, les comparaisons internationales se limitent à des comparaisons de performances académiques, ce qu'on peut juger discutables. Certes, cela renvoie à la conception que l'on se fait du rôle de l'école. Si on considère que les acquis sont des biens en eux-mêmes, des « compétences pour la vie », il est fondamental de les évaluer et de cerner les paramètres qui les font varier, sachant qu'en la matière les comparaisons sont indispensables. Une première remarque néanmoins est que les comparaisons à grande échelle risquent de se polariser de fait sur ce qui est le plus facile à mesurer. On négligerait alors

l'observation des attitudes, non seulement plus difficiles à appréhender mais aussi de manière peut-être moins aisément comparable d'un pays à l'autre. Forger certaines attitudes est pourtant au coeur des visées éducatives, notamment si on considère l'éducation comme le principal vecteur de cohésion sociale, comme le proclame volontiers l'OCDE ou l'Union Européenne. Ce type d'investigation serait d'autant plus précieux que, nous l'avons évoqué, attitudes et performances soient relativement disjointes, avec pour conséquence que certains pays pourraient plus ou moins explicitement faire des « choix », privilégier certains objectifs d'attitudes plutôt que certains objectifs cognitifs, et pâtir d'un *benchmarking* calé sur les seules performances.

Mais on ne peut ignorer cette autre fonction capitale de l'école qu'est l'allocation aux emplois, dans une perspective tant économique (efficacité de ce mode de gestion et de rentabilisation du capital humain) que sociologique (car ainsi se fabrique la reproduction sociale). Et bien que moins souvent posée, la question est capitale que celle du moment où il est légitime d'évaluer ce que « produit » l'école : à 15 ans, ou 10 ans après l'entrée dans l'âge adulte. C'est alors peut-être plus la position sociale que l'on a obtenue que le volume des acquis scolaires (ce qu'il en reste) qui importe. Les classements qui découlent des mesures d'acquis à 15 ans sont alors fortement relativisés : on voit bien que l'école inégalitaire à l'allemande se « rattrape » ensuite ou à l'inverse qu'une école plus égalitaire comme dans nombre de pays de l'Europe du Sud est suivie de fait de grosses difficultés d'insertion et d'inégalités sociales afférentes. On peut atteindre le même niveau d'égalité ou d'inégalité dans la transmission du statut social des parents aux enfants par des processus différents de même qu'on peut d'ailleurs atteindre des niveaux comparables d'efficacité pédagogique avec des processus différents…Il n'y a donc pas un seul modèle, et on ne saurait fonder un diagnostic (*a fortiori* des recommandations) sur des informations isolées de leur contexte (comme le souligne Bottani, 2008), mais c'est une dérive toujours possible dans les vastes *surveys* comparatifs qui travaillent variable par variable comme si l'éducation était un jeu de mécano.

Ceci étant dit, on accepte de se focaliser sur les acquis à 15 ans (ou le plus haut niveau atteint) parce que les statistiques montrent régulièrement que c'est là pour les jeunes une clé d'accès à l'emploi. Mais ce regard qui se polarise sur le niveau micro – celui des individus - n'est pas exempt d'effets pervers, car ce qui vaut pour les personnes ne vaut pas toujours au niveau macro, celui du pays. Les propos qui précèdent le montrent à propos de l'emprise des diplômes, dont les effets de l'emprise s'avèrent différents, voire divergents, en ce qui concerne les individus – niveau micro - et en ce qui concerne les sociétés - niveau macro –. Au niveau des individus, la forte emprise des diplômes est intéressante pour les plus diplômés, même si elle pénalise les « vaincus » du système scolaire. Mais au niveau macro elle engendre une course en avant (ce que nous avons appelé l'inflation scolaire, cf. Duru-Bellat, 2006), et aussi elle rigidifie la société, puisque la reproduction sociale est alors plus marquée. Ceci interpelle le modèle méritocratique, même s'il est difficile de prévoir si, quand l'emprise des diplômes est plus modérée, la société est alors moins injuste puisque l'école n'a pas le monopole du tri des individus, ou davantage, comme le voudrait l'idéologie méritocratique qui n'accepte que les inégalités produites par le diplôme et rejette comme illégitimes celles qui passeraient par les réseaux ou par des qualités peu scolaires…Toujours est-il que des évaluations focalisées sur les performances des individus expriment bien une véritable politique de la mesure indissociable d'une politique ou du moins de conceptions éducatives.

Références bibliographiques

BAYE, A., DEMEUSE, M., MONSEUR, C., GOFFIN, C. (2006). Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union Européenne, Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

ADDIO (d'). (2007). A. International Transmission of Disadvantage : Mobility or Immobility Across Generations ? *OECD Social Employment and Migration Working Papers*, 52, OECD Publishing.

BOTTANI N. (2008). Le niveau d'huile, le moteur et la voiture : les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs. *Education et formations*, 78, 9-23.

BOURDIEU P., PASSERON J-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Ed. de Minuit.

BREEN R. (ed.). (2004). *Social Mobility in Europe.* Oxford : Oxford University Press, 2004.

DEMEUSE M., BAYE A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 91-103.

DUBET F., DURU-BELLAT M., VERETOUT A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale.* Paris : Seuil.

DUBET F., DURU-BELLAT M., VERETOUT A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. *Sociologie*, *1* (2) .177-197.

DUBET F., DURU-BELLAT M., VERETOUT A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale, *Sociologie et Sociétés, Volume 43,* numéro 1, 225-259.

DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie.* Paris : Seuil.

DURU-BELLAT M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.

DURU-BELLAT M., BYDANOVA E. (2009). L'éducation nationale : l'illusion égalitaire. *Revue du CIEP*. (www.ciep.fr/ries/colloque-2009).

DURU-BELLAT M., MONS N., BYDANOVA E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 37-54.

DURU-BELLAT M., MONS N., SUCHAUT B. (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performance : les enseignements de l'enquête PISA. *Education et Formations*, 70, 123-131.

GOLDTHORPE J.H. (1996). Problems Of Meritocracy. IN R. ERIKSON., J. JONSSON (eds). *Can Education Be Equalized?* Boulder : Westview Press, 255-287.

GREEN A. (2008). Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 15-26.

HANUSHEK, E.A, AND L. WÖSSMANN. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal,* 11, 63-76.

KERCKOFF A.C. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 15, 323-347.

KERCKOFF A.C. (2000). Transition from school to work in comparative perspective. In M.Hallinan (ed.). *Handbook of the Sociology of Education.* New York: Springer, 453-474.

MAURICE M., SELLIER F., SYLVESTRE J-J. (1992). *Politiques de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, Paris : PUF.

MONS N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives.* Paris : PUF.

OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., PLANEL C. (2003). *A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe.* Maidenhead: Open University Press.

PFEFFER F.T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24 (5), 543-565.

PERRY L., (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis Scholae*, 2 (2), 77-86.

SHAVIT Y., MÜLLER W. (1998). *From school to work.* Oxford : Clarendon Press.