

Les sociétés malades de leur école ?

Philippe COULANGEON

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

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

Après Christian Baudelot et Roger Establet¹, c'est au tour de deux autres grands noms de la sociologie française contemporaine, François Dubet et Marie Duru-Bellat, assistés ici d'Antoine Véréout, de se livrer à une mise en perspective internationale du système éducatif français et de ses performances, dans un ouvrage qui dépasse toutefois le cadre de l'analyse comparée des systèmes éducatifs. Comme le suggère son titre, le livre se donne en effet pour ambition d'analyser les liens entre les caractéristiques des sociétés et celles de leurs écoles. Circonscrite aux sociétés européennes et nord-américaines, auxquelles s'ajoutent le Japon, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande et l'Australie, l'analyse mobilise diverses catégories de sources statistiques. Outre les enquêtes PISA (*Program for International Student Assessment*), dont proviennent l'essentiel des statistiques scolaires, les auteurs mobilisent les banques de données de l'OCDE, dont ils retiennent un ensemble de caractéristiques sociales et économiques des pays couverts par l'analyse.

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

Sur cette base, les auteurs construisent une série d'indicateurs agrégés relatifs à deux grandes dimensions des systèmes sociaux et scolaires – indicateurs d'intégration, d'une part, indicateurs de cohésion, d'autre part – à partir desquels ils s'emploient à caractériser les différentes sociétés et leurs systèmes scolaires, ainsi que les relations qui lient ces deux ensembles de caractéristiques. Les différentes sociétés nationales sont ainsi caractérisées par une série d'indicateurs relatifs au marché du travail, au rôle économique et social de l'État, au niveau des inégalités de revenu, dont résulte une typologie des différentes sociétés nationales, qui oppose globalement la vitalité économique et le haut niveau d'intégration des sociétés d'Europe du Nord au moindre dynamisme de sociétés méditerranéennes traversées par des inégalités plus prononcées, la France occupant, sur cette échelle, une position relativement intermédiaire. Les auteurs établissent à cet égard une typologie qui en rappelle d'autres, auxquelles ils font du reste ouvertement référence, qu'il s'agisse de la catégorisation des différents régimes d'État-providence de Gøsta Esping-Andersen² ou de la typologie des formes de capitalisme de Bruno Amable³.

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

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

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

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

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

Le désamboîtement des sociétés et des systèmes scolaires

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

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

Encadré méthodologique

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

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

En outre, les auteurs font souvent un usage abusif de corrélations bivariées qui, pour être parfaitement convaincantes, mériteraient d'être plus systématiquement contrôlées dans des analyses de régressions multiples, du type de celles produites en annexe de l'ouvrage et qui ne supportent d'ailleurs pas toujours pleinement les arguments avancés dans le corps de l'ouvrage⁴. Il n'est de même pas vraiment possible d'ordonner, comme le font par exemple les auteurs p. 149, l'impact relatif des inégalités scolaires d'origine sociale et de l'emprise des diplômes sur le niveau de reproduction en comparant la valeur et la significativité de coefficients de corrélation bivariés⁵. La même remarque vaut aussi pour les comparaisons d'effets présentés à la page 175 au sujet de la cohésion sociale.

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

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

Trop d'école ?

En dépit de l'abondance des résultats présentés et commentés dans les chapitres précédents, c'est sans doute dans les deux derniers chapitres du livre que s'exprime le plus nettement la thèse défendue par les auteurs. L'une des principales vertus de l'ouvrage est ici d'interroger les impensés sociologiques de l'idéologie du mérite et de l'égalité des chances qui, en France, domine la conception des politiques scolaires et semble faire l'objet d'un assez large consensus politique dans la plupart des sociétés occidentales développées. François Dubet et Marie Duru-Bellat poursuivent ici avec Antoine Véré tout une entreprise initiée séparément dans plusieurs de leurs ouvrages précédents⁶, en soulignant combien l'idéologie du mérite et la rhétorique de l'égalité des chances, parce qu'elles apportent à l'inégalité des destins une justification qui laisse les perdants de la compétition scolaire et sociale aux prises avec le sentiment de leur indignité, serait en réalité fondamentalement conservatrice et fondée sur une rhétorique culpabilisante de l'acteur. D'où l'interrogation sur l'attachement, dans la plupart des démocraties occidentales, des partis de gauche et des syndicats à un principe dont la poursuite s'accommode en réalité implicitement du maintien des écarts entre les positions pour autant qu'il soit (relativement) possible d'en changer.

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

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

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

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

inégalités produites en amont de l'École et sous-estimé celles produites au sein de l'institution scolaire elle-même, qui fondent précisément l'argument d'une trop forte emprise scolaire sur les destins individuels. Le raisonnement est ici altéré par la confusion que le terme d'emprise scolaire opère entre deux phénomènes en réalité distincts : celui de l'emprise des diplômes, d'une part, et celui de l'emprise de l'École proprement dite, d'autre part. De ce point de vue, la thèse de Bourdieu et Passeron ouvre effectivement elle aussi la voie à une critique de l'emprise des diplômes, mais non de l'École, puisque celle-ci participait d'autant plus, selon ces auteurs, à la reproduction de l'ordre social que son emprise effective sur la correction des inégalités socio-culturelles et socio-cognitives était en réalité faible et que son rôle se limitait davantage à sanctionner par le diplôme et à couvrir de l'onction académique du mérite scolaire les inégalités héritées. Non pas « trop » d'École, donc, mais « pas assez » (de transmission explicite, d'apprentissage réflexif, etc.), ce qui n'est du reste pas nécessairement contradictoire avec l'accent mis par ailleurs par Dubet, Duru-Bellat et Vèrétout sur l'importance correctrice de l'encadrement scolaire de la petite enfance, le sous-investissement relatif des politiques scolaires françaises contemporaines en la matière, et l'utilitarisme étroit des conceptions dominantes de l'École. En bref, la critique du « credentialisme », entendue comme la tendance des sociétés modernes à fonder l'accès aux positions sociales sur des diplômes conçus comme socialement justes et économiquement efficaces, pour reprendre la définition empruntée dans le livre à Randall Collins⁸, tourne parfois à une critique plus vaste du rôle social de l'École qui mériterait sans doute un peu plus de discernement : l'emprise des diplômes est d'autant plus injuste qu'elle sanctionne des acquis non strictement scolaires, et l'on voit de ce point de vue vraiment très difficilement comment le « moins d'École » prôné par les auteurs contribuerait à réduire ce type d'injustice.

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

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

particulièrement à la force des seconds⁹. Là où les effets primaires renvoient aux inégalités de performances selon l'origine sociale des élèves, les effets secondaires renvoient classiquement aux inégalités de rendement des diplômes en fonction de l'origine sociale¹⁰. Une part de ces effets secondaires est du reste attribuée à l'importance, variable selon les situations, mais particulièrement prononcée dans les procédures de recrutement en vigueur dans bien des emplois du secteur tertiaire, de ce que Goldthorpe et d'autres auteurs désignent comme *soft skills*, ensemble de compétences informelles, sociales plus que scolaires (manière de s'exprimer, *hexis* corporel, habileté relationnelle, etc.), qui dépendent fortement d'apprentissages extra-scolaires, et singulièrement de la socialisation familiale¹¹. De nouveau, les effets égalisateurs attendus d'un relâchement de l'emprise de l'École, dont on peut tout autant craindre qu'il accentue l'importance de compétences dont rien n'indique qu'elles soient plus équitablement distribuées que les compétences strictement scolaires, sont très surprenants.

En dernier lieu, cette analyse mobilise la thèse, chère aux auteurs, de « l'inflation scolaire », qui demeure pourtant beaucoup plus largement débattue que ne le suggère l'assurance avec laquelle ceux-ci écartent comme « pas sérieux » (p. 186) les arguments qui lui sont opposés avec constance, en France et à l'étranger, par la somme de résultats empiriques montrant l'étendue et la robustesse des rendements individuels et collectifs de l'éducation¹². Sans insister sur le présupposé malthusien sous-jacent à cette conviction, puisque c'est bien seulement lorsque l'emploi est vu comme une quantité finie que la diffusion des diplômes peut être « mécaniquement » tenue pour responsable de leur dévaluation sur le marché du travail, on rappellera, qu'en toute rigueur, la démonstration d'une telle dévaluation supposerait de comparer non pas, comme on le fait le plus souvent, le rendement des titres au sein des générations successives de diplômés, mais de comparer, au fil des générations, le destin d'individus dotés de propriétés sociales comparables mais ayant connu des durées de scolarisation inégales et ayant atteint des niveaux de diplômes différents,

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

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

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

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

comme on l'observerait typiquement, en France, dans le cas des générations scolarisées avant et après la massification scolaire des années 1985-1995¹³.

En outre, pour sérieusement mettre à l'épreuve cette thèse ancienne de l'inflation scolaire, toujours très populaire dans la sociologie française, il conviendrait aussi de prendre en considération les trajectoires des individus, et non leur position à un moment donné, en s'appuyant sur des données longitudinales, comme l'ont notamment fait aux États-Unis Paul Attewell et David Lavin, dans un ouvrage fondé sur le suivi, de 1970 à 2000, d'un panel de plus de 15 000 étudiantes newyorkaises, et qui montre l'impact indubitablement positif, lorsque l'on observe les trajectoires davantage que les positions, de l'allongement de la durée des études sur les carrières professionnelles, les revenus, les conditions de vie, la santé, notamment, ainsi que ses bénéfices intergénérationnels, à travers l'impact positif de l'augmentation de la durée d'études des parents sur le destin scolaire et social des enfants¹⁴.

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

Publié dans laviedesidees.fr, le 8 mars 2011

© laviedesidees.fr

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

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