

ROGER GIROD

L'inégalité des chances :
quelques aspects de l'évolution des théories

Les débats sur l'enseignement sont encore trop souvent caractérisés par la surestimation de ses pouvoirs. Les recherches des vingt dernières années environ ont montré que l'influence des études sur la destinée sociale des individus était très loin d'être déterminante. Le lien entre les études effectuées et les compétences réelles est fort élastique. Il en va de toute évidence de même de la personnalité, contrairement aux formules toutes faites déclarant que l'école est la cellule matricielle de la conscience.

Les résultats des travaux auxquels il vient d'être fait allusion entraînent une révision des théories relatives aux apports des divers éléments du problème de l'inégalité des chances. Ces résultats conduisent aussi à envisager sous un nouveau jour les objectifs et les moyens des politiques de l'éducation.

1. *Schémas traditionnels*

Les sociétés durent. Cela implique bien évidemment que, sous réserve du cas des asociaux, elles rendent les membres de chaque génération nouvelle aptes à s'associer à toutes les activités communes, donc à remplir les rôles différents et à occuper les niveaux hiérarchiques que ces activités comportent. Cette intégration des générations nouvelles au système social est l'œuvre de la « socialisation » des enfants et adolescents, ou éducation des jeunes définie au sens large. Elle entraîne une certaine différenciation des personnalités et des compétences. L'éducation, par conséquent est bien comme le

déclarait Durkheim, « le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (1).

Le problème est de dépasser ce genre de constatation banale, pour voir d'aussi près que possible *comment* l'opération se réalise. Il s'agit d'éclairer en particulier, dans le cadre de l'étude du problème de l'inégalité des chances, le rôle respectif des caractéristiques imposées (sexe, condition des parents, notamment) et du système d'enseignement.

Les classiques mettaient tout à fait naturellement l'accent sur l'influence prépondérante du milieu familial et de l'entourage, les institutions scolaires étant, à leur époque, encore peu développées. Il leur semblait que l'« imitation domestique » (2) avait en règle générale pour effet de maintenir les individus dans le milieu et le genre d'activité économique de leurs parents, les cas de mobilité étant l'exception.

Dans l'optique de cette époque, la fréquentation des collègues par les jeunes des milieux aisés était l'une des conséquences, plutôt accessoire, de cette socialisation essentiellement familiale.

La mise en place des systèmes modernes d'enseignement a conduit à considérer qu'ils avaient un grand rôle à jouer dans le processus de l'allocation des conditions sociales, en vue de le rendre plus juste.

La question de savoir dans quelle mesure leur action consistait surtout, en pratique, à entériner l'œuvre du milieu familial ou contribuait vraiment de façon de plus en plus appréciable à une redistribution des chances est devenue le thème central de la sociologie de l'éducation. Elle a été traitée pendant très longtemps de façon essentiellement rhétorique, faute de données empiriques.

Il était admis par postulat que chaque division de l'enseignement adaptait assez nettement les élèves aux comportements propres à un milieu social et aux activités professionnelles les plus courantes dans ce milieu. Il était admis aussi, toujours par postulat, qu'en règle générale, ils se dirigeaient effectivement vers cette destination sociale et professionnelle au terme de leurs études. Démocratiser l'accès aux sections supérieures de l'enseignement était dès lors considéré comme le moyen de démocratiser le recrutement des classes dirigeantes. Constater qu'en pratique ces sections ne se démocratisaient pas ou trop lentement et qu'au surplus modifier quelque peu le recrutement des dominants n'atténuait en rien le fait de la domi-

(1) Emile Durkheim, *Education et sociologie* (1922), réédition, 1966, p. 91, Paris, PUF, coll. « Le sociologue », 120 p.

(2) Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*, 1830-1842, vol. VI, p. 504.

nation de la masse par des classes privilégiées a été le thème de maints ouvrages critiques. *Les héritiers*, puis *La reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron furent parmi les plus retentissants (3).

Les ouvrages de ce genre ne comportaient malheureusement pas ou peu d'indications concrètes relatives aux effets réels de l'enseignement, notamment à ses incidences sur la répartition effective des individus selon le milieu social après leurs études.

2. *Les analyses multivariées*

Les deux livres qui viennent d'être mentionnés ci-dessus appartiennent à une époque déjà relativement ancienne. Déjà alors, il suffisait de consulter certaines statistiques et les résultats d'enquêtes diverses pour noter que le rapport entre niveau formel d'instruction (dernière école fréquentée ou plus haut diplôme) et situation à l'âge adulte est en réalité assez élastique et que le système ne maintient pas la plupart des individus dans leur catégorie sociale d'origine, la mobilité étant au contraire assez forte.

Depuis lors, c'est-à-dire à partir de 1965-1970, des analyses multivariées ont fourni certaines indications serrant de plus près l'influence (statistique) de la condition des parents sur les études et de ces dernières sur les carrières.

L'ordre de grandeur des influences ainsi enregistrées s'est révélé plutôt modeste.

Les diverses enquêtes effectuées à ce jour dans les pays occidentaux concordent assez bien. Elles suggèrent que, d'une façon générale, les origines socioculturelles n'expliquent qu'autour de 10-15 % de la différence du niveau d'instruction, que celui-ci soit évalué d'après les connaissances réelles ou d'après les diplômes. Ceux-ci ne conditionnent à leur tour que pour une fraction, de l'ordre du quart, la répartition des individus par catégories socioprofessionnelles. Cette répartition est très loin de faire réintégrer à la majorité des individus leur catégorie socioprofessionnelle d'origine. Elle se traduit par de forts courants de mobilité. L'influence du milieu d'origine et des études sur le revenu est apparue, elle aussi, limitée.

Le niveau réel des connaissances ne dépend que très indirectement du type d'enseignement (section fréquentée, nature des programmes, formation des maîtres, nombre d'élèves par classe, etc.). Il est pour

(3) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964, 179 p. et *La reproduction*, même éditeur, 1970, 270 p.

l'essentiel fonction de facteurs extra-scolaires (parmi lesquels, comme indiqué plus haut, l'influence du niveau socioculturel de la famille n'entre que pour une part limitée) (4).

Ces dernières constatations ne font que confirmer et préciser quelque peu ce que chacun sait au fond. L'enseignement est de toute évidence seulement l'un des multiples facteurs dont dépend l'acquisition du savoir. Celui-ci s'alimente à des sources multiples. Il dépend essentiellement en dernière analyse de ce processus interne mystérieux qu'est le *learning* ou auto-développement des structures du raisonnement et auto-organisation dans la mémoire d'une certaine somme d'informations. Souvent, certains élèves fréquentant des écoles différentes, réputées de niveau inégal, parviennent néanmoins à des résultats semblables. D'autre part dans la même école et la même classe, le niveau des résultats varie beaucoup selon les élèves. Il n'est pas besoin d'enquêtes pour s'en convaincre. Cela vise les résultats atteints au cours des études, dans les branches du programme. Le bagage complet de culture et de compétences est encore autre chose. Il est plus indépendant encore des études, notamment parce qu'il évolue beaucoup après qu'elles sont terminées. Sur ce point, toutefois, les recherches font encore à peu près complètement défaut. Il est pourtant capital pour l'étude du problème de la réduction de l'inégalité des chances. C'est en effet aux compétences qu'il s'agit davantage de faire droit. Le but n'est pas du tout de faire dépendre de plus en plus les carrières, de façon bureaucratique, des diplômes.

Nous sommes donc en présence d'un faisceau très complexe d'influences, parmi lesquelles celles du milieu social d'origine et de l'enseignement au lieu d'être déterminantes, n'interviennent que pour une part sans plus. Le système d'enseignement n'est pas à lui tout seul le dispensateur de la connaissance. Il n'en influence que dans une certaine mesure l'acquisition. Il n'est pas non plus l'instrument à peu près exclusif de l'allocation des situations sociales et professionnelles. Elles aussi ne dépendent de lui que dans une certaine mesure.

3. *Nouveaux horizons*

Les théories qui permettent le mieux de comprendre l'ensemble des constatations actuelles et de formuler les meilleures hypothèses

(4) Roger Girod, *Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible*, Paris, PUF, coll. « Sociologies », 1981, 263 p., et *Les inégalités sociales*, même éditeur, « Que sais-je ? » n° 2154, 1984. Voir également Christopher Jencks, *L'inégalité : l'influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, PUF, coll. « Sociologies », 1979, 356 p.

de travail en vue de nouvelles recherches sont sans doute celles qui se fondent sur l'analyse des décisions. Elles considèrent que les diplômes (niveau d'instruction formel) ne sont pas, sauf exceptions (diplôme d'études de médecin par exemple), des titres conduisant à peu près dans tous les cas à l'exercice d'une profession donnée.

Lorsqu'ils ont à pourvoir un poste, par l'engagement de quelqu'un de nouveau ou par promotion interne, les employeurs, du secteur public comme du secteur privé, ne se fient pas uniquement au diplôme, en général. Les théories actuelles du marché de l'emploi partent de l'idée qu'au contraire, ils voient dans les diplômes non pas la garantie de la possession de compétences spécifiques, mais le signe d'un degré probable de capacité à acquérir rapidement les qualifications que nécessite le poste à occuper, et aussi comme un signe du degré d'adaptation au type de comportement social qui est souhaité. Cet indice intervient à côté de beaucoup d'autres : le sexe, l'expérience pratique, la réputation, etc., du candidat. Les diplômes jouent d'ailleurs un rôle très différent suivant les secteurs de l'économie. Ce rôle varie aussi en fonction de l'âge.

Au total, entre plusieurs candidats plus ou moins équivalents à ses yeux par ailleurs, l'employeur a tendance à accorder la préférence à celui qui possède le diplôme le plus élevé.

Le diplôme, dans ces conditions, ne détermine pas rigidement la nature et le niveau des postes. Il faut plutôt considérer que, pour l'obtention de chaque poste, les candidats forment comme une file d'attente et que leurs diplômes sont au nombre des facteurs dont dépend le rang qu'ils occupent dans cette file (5).

A l'échelle des grands nombres, le degré de corrélation — modéré — entre le niveau des diplômes et celui des postes tend en principe à demeurer stable tant que la proportion destitulaires des divers genres de diplômes et celle des divers genres de postes évoluent *grosso modo* de façon parallèle.

Dans la mesure où le nombre des cadres moyens et supérieurs croît moins vite que celui des titulaires de diplômes moyens et élevés, la valeur des débouchés de ces niveaux d'instruction ne peut manquer, tôt ou tard, dans l'ensemble, de baisser. Des signes de ce genre d'effets pervers de l'élévation des niveaux d'instruction sont apparus.

Les taux de mobilité sociale sont aussi très largement fonction des

(5) Lester C. Thurow, *Education and Economic Equality*, in J. Karabel and A. H. Halsey (ed.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, 670 p. ; Jean-Claude Eicher, Louis Lévy-Garboua (et divers), *Economique de l'éducation*, Paris, Economica, 1979, 378 p.

mécanismes régissant le marché de l'emploi et des fluctuations de ce dernier. Dès lors, la démocratisation des études ne se répercute pas de façon linéaire sur la mobilité. Selon l'ampleur du besoin de cadres, ou pour être plus précis, le dynamisme de l'économie, les progrès de la démocratisation des études peuvent ainsi s'accompagner en principe d'une augmentation, d'une stagnation ou d'une diminution de la mobilité sociale ascendante.

Les modèles systémiques que Raymond Boudon a proposés au sujet de ces phénomènes sont au nombre de ceux qui retiennent le plus actuellement l'attention des experts des divers pays (6).

Ils constituent un excellent outil pour la coordination des aspects économiques et sociologiques des analyses à effectuer.

* * *

Ce qui précède incite à distinguer très nettement les finalités propres de l'enseignement — qui sont d'éduquer et d'instruire — de celles de la lutte pour la réduction des inégalités sociales elles-mêmes et de l'inégalité des chances sociales (à chacun selon ses mérites au point de vue de la condition sociale et de l'activité professionnelle).

L'importance des tâches de l'enseignement n'est en rien diminuée par le fait que l'évolution de l'étendue des inégalités et le fonctionnement des processus de la répartition des individus dans la pyramide sociale dépendent fort peu de lui.

Il appartient à l'enseignement de rechercher constamment de meilleurs moyens de contribuer à ce que la plus grande partie possible de la jeunesse atteigne un bon niveau de culture et acquière de solides qualifications de base. Il faut continuer aussi à essayer de remédier autant que faire se peut aux handicaps pédagogiques venant des conditions de vie difficiles — matérielles ou affectives — d'une partie des élèves. Ce sont là des objectifs qui se suffisent à eux-mêmes. L'idée, fautive, que l'enseignement aurait une grande part de responsabilité dans la persistance des inégalités sociales, n'a que trop entamé jusqu'ici le moral de beaucoup de praticiens.

Il y a une vingtaine d'années, l'opinion à peu près générale était que la politique de l'éducation devait tendre à faire accomplir au

(6) Raymond Boudon, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973, 237 p. Même auteur : *La logique du social : introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette, 1979, 275 p.

plus grand nombre possible de jeunes des études secondaires et supérieures de type traditionnel. Actuellement, ce sont plutôt des formules plus souples, moins scolaires, ménageant assez tôt des contacts avec le monde du travail, qui sont recommandées, ainsi qu'un grand développement de la formation des adultes (7).

(7) T. Husé, *The School in Question : A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. New York, Oxford University Press, 1979, 196 p.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 189.