HAL
open science

Démocratisation de l'enseignement : une comparaison européenne

Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer

To cite this version:

Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer. Démocratisation de l'enseignement : une comparaison européenne. Revue de l'OFCE, 2000, 73, pp.243-258. hal-03209781

HAL Id: hal-03209781

https://hal.science/hal-03209781

Submitted on 25 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Démocratisation de l'enseignement
Une comparaison européenne

Marie Duru-Bellat *
Université de Bourgogne et Iredu, CNRS

Annick Kieffer *
Lasmas-Idl, CNRS

L'évolution des inégalités sociales face à l'école, en France, tout au long du XXe siècle, peut être évaluée en construisant des modèles statistiques, qui permettent la comparaison avec les résultats disponibles dans les pays voisins. Si l'on observe des inégalités sociales dans tous les pays, leur configuration et leur évolution diffère. Le schéma le plus répandu reste néanmoins celui d'un déplacement des inégalités, sans que l'on puisse d'emblée parler de démocratisation. Les comparaisons permettent d'explorer certains pistes explicatives des différences entre pays (rôle de l'organisation du système éducatif notamment, mais aussi modalités des relations entre formations et emplois), d'où leur valeur heuristique.

Persée creative commons BY: =

Dans une société méritocratique, les chances de promotion sociale individuelle sont censées ne reposer que sur les mérites de chacun. Elles ne sauraient donc être influencées par des facteurs caractérisant l'individu à sa naissance. Si dans ce type de société, le diplôme s'avère être le déterminant le plus important de la position sociale, il est crucial que l'accès à un niveau éducatif soit indépendant de variables telles que le milieu social d'origine. On peut penser qu'il s'agit là d'un idéal. En toute hypothèse, il est fondamental de s'interroger, dès lors qu'une non indépendance aurait été constatée, sur le sens de l'évolution. En d'autres termes, l'égalité des chances progresse-t-elle ou l'enseignement ne fait-il que se massifier ?

La démocratisation peut s'accomplir de deux manières. L'une est quantitative : des flux de plus en plus importants d'élèves atteignent des niveaux d'éducation de plus en plus élevés ; l'autre est qualitative : à un niveau donné, le milieu social d'origine joue un rôle moindre pour expliquer la réussite scolaire. Nous nous centrerons ici principalement

* Cet article résume les principales conclusions d'une investigation empirique à laquelle le lecteur souhaitant des résultats plus complets et détaillés pourra se reporter (Duru-Bellat et Kieffer, 1999). Nous remercions M. Forsé pour le travail qu'il a réalisé sur ce texte.

sur le rôle de l'origine sociale quant aux chances de réussite scolaire, bien qu'il soit évident que d'autres dimensions sont tout aussi importantes, comme les inégalités entre sexes.

Les relations entre milieu social et réussite scolaire, tout comme les relations entre niveau d'études et insertion professionnelle, sont largement dépendantes de facteurs institutionnels en général (Kerckhoff, 1995), et en particulier des caractéristiques institutionnelles du système éducatif. Or, le poids de ces paramètres ne peut apparaître que grâce à des comparaisons internationales, puisqu'ils sont en général homogènes au sein d'un pays donné. C'est pourquoi, nous chercherons à situer les résultats obtenus sur la France vis-à-vis d'autres pays européens (Allemagne, Italie, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède).

L'ouverture du système éducatif en France

Même si ce constat peut paraître banal, il subsiste en France des inégalités sociales significatives, tant en termes de niveau éducatif atteint à la sortie du système scolaire qu'en ce qui concerne les taux d'accès aux différents niveaux du système. Pourtant, non sans lien avec les réformes de structure qu'a connues le système français — mais sans qu'il soit, en la matière, aisé de démêler le rôle respectif de l'offre et de la demande d'éducation —, une réelle ouverture de l'accès au secondaire assortie d'une démocratisation « mécanique » s'est produite. Amorcée dans les générations 39-48, la démocratisation de l'entrée en 6e s'affirme à partir des générations 49-53. Ce mouvement se propage aux niveaux ultérieurs (3e, 2e ou bac) où des modèles de régression (de type logit) permettent d'observer une baisse de l'influence spécifique du niveau d'instruction des parents (l'effet net de la profession paternelle apparaissant plus stable, sauf dans le dernier groupe de cohortes (64-73) soumis à investigation). Cette indéniable ouverture du secondaire est toutefois d'abord contrecarrée par un développement de la sélectivité interne au système ; avec pour corollaire une hausse de l'effet de la profession du père à partir des cohortes 54-58, dans tous les modèles expliquant l'accès à un niveau sur la seule population entrée en 6e. A la lumière de données plus récentes, cette sélectivité décline ensuite dans les générations 77-78, ceci tenant essentiellement à la généralisation de l'accès à une classe de 3e.

Il semble donc que l'on soit en présence d'une *démocratisation liée à l'ouverture du système* : ouverture de l'entrée en 6e à partir des années 1950 et généralisation des carrières complètes au collège à partir du début des années 1990. Il s'agit d'une démocratisation que l'on peut qualifier de quantitative. Au total, les variables d'origine sociale sont moins corrélées avec le plus haut niveau éducatif atteint. Mais cette évolution reflète plus cette ouverture du système qu'un réel changement

dans ses modes de fonctionnement, comme en atteste le constat d'une translation des inégalités parallèlement au développement de la scolarisation, de la 6e à la 2e. Si réelle qu'elle soit, la démocratisation quantitative n'est donc pas assortie d'une démocratisation qualitative.

Non seulement les variables d'origine sociale s'avèrent moins prédictives de la scolarité des enfants, mais l'influence respective des différentes facettes du milieu social semble avoir subi quelques modifications. Il est vrai qu'en la matière la façon de catégoriser chacune de ces variables joue un rôle important. Il faut donc être prudent. Il semble néanmoins possible d'affirmer que l'influence spécifique de la profession du père (à niveau d'instruction donné) est restée stable sur la période et devient plus forte que celle de son niveau d'instruction, qui, elle, a fortement baissé. L'effet du niveau d'instruction maternel aurait mieux résisté et apparaîtrait un peu plus marqué que celui du niveau d'instruction paternel. Il semble enfin que la profession de la mère prenne davantage d'importance avec le temps.

Ces évolutions peuvent faire l'objet de jugements divergents. Pour qui considère l'éducation comme un bien en soi, cet allongement des études est en lui-même un progrès, et on peut parler de « réelle » démocratisation. Pour qui aurait une conception plus instrumentale de l'éducation, la translation des inégalités amène à conclure à l'absence de réelle démocratisation, puisque si le classement des élèves (classement non neutre socialement) intervient plus tardivement, il n'en reste pas moins opérant en termes de reproduction des inégalités. La prolongation des scolarités peut ainsi apparaître comme une contrainte corrélative à une certaine dévaluation des diplômes, puisque si les enfants de milieu populaire accèdent à des titres plus élevés, il leur en faut aujourd'hui « plus, pour avoir la même chose ».

De fait, les divers propos tenus sur la démocratisation, tant par les chercheurs que par les politiques, incorporent des jugements de valeur et ne sont pas sans révéler de permanents glissements conceptuels. La question est de savoir de quoi l'on parle quand on parle de démocratisation. Quand on utilise les termes, de fait souvent péjoratifs, de démocratisation quantitative, de démographisation ou de massification, c'est pour déplorer le déplacement des inégalités à un niveau plus élevé du système ; ce faisant, on néglige, de manière implicite, le fait que plus de jeunes accèdent à plus d'éducation. Ne serait considérée comme véritable démocratisation (une démocratisation qualitative) que la disparition de toute relation entre milieu social et niveau ou type de filière fréquentée. Ceci moins parce qu'on estime que seule la variété des « aptitudes » et des goûts peut justifier la variété des cursus scolaires (ce thème est peu abordé par les chercheurs français), que parce que l'on se réfère avant tout à la valeur instrumentale de l'éducation, dans la vie professionnelle.

C'est alors d'une démocratisation externe (externe à l'institution scolaire) que l'on parle : le monde du travail valorise inégalement les diplômes et les individus déploient des stratégies inégales (leurs atouts étant inégaux) pour acquérir les diplômes aujourd'hui les plus rentables. Dans cette perspective, tant que les diplômes resteront dotés d'une certaine valeur économique, et tant que les individus seront dans des positions inégales, une compétition socialement biaisée régira l'accès aux diplômes et la démocratisation restera une utopie. La démocratisation à laquelle on aspire pourrait alors revêtir des significations variées : veut-on que seules les aptitudes, vierges de tout biais social, décident des scolarités (mais on connaît à présent le poids des facteurs non méritocratiques sur les carrières, tels que les projets et demandes familiales), ou bien que les diplômes gouvernent seuls l'accès aux positions sociales (et non au-delà des diplômes, l'origine sociale de leurs détenteurs) ou encore que les diplômes s'avèrent moins déterminants pour l'insertion économique et sociale des individus ?

Comme personne ne conteste la valeur intrinsèque de l'éducation, si l'on dénonce une démocratisation purement quantitative, c'est sans doute en raison de la prégnance, dans le contexte français, du paradigme de la reproduction, qui insiste sur la fonction instrumentale et reproductrice de l'éducation scolaire. Certains faits cadrent pourtant mal avec cette perspective.

Ainsi en va-t-il de l'évolution de la scolarisation des filles. A tous les niveaux (sauf peut-être dans les générations les plus jeunes), les filles ont creusé leur avantage (sachant que nous ne tenons pas compte ici de la spécialité des études suivies, ce qui pourrait déboucher sur un jugement plus nuancé, *cf.* Marry, 1997). Or, dans le même temps, personne ne soutiendrait que les discriminations globales entre hommes et femmes ont fortement diminué. Le « bon » statut scolaire des jeunes filles a donc du mal à se convertir en un statut social aussi avantageux. Par ailleurs, le développement de leur scolarité amène à invoquer des stratégies ou encore une mobilisation spécifiques (que confirment d'autres travaux) par rapport à un marché du travail exigeant en diplôme. Ces deux constats — l'absence de relation linéaire entre statut scolaire et statut social, et l'existence de stratégies — ne vont donc pas dans le sens de la théorie de la reproduction. La comparaison internationale que nous allons à présent aborder bouscule aussi cette théorie, dès lors qu'elle va amener à constater une variation dans l'ampleur des inégalités sociales face à l'école ainsi que des évolutions contrastées entre pays.

Inégalités des chances et évolutions contrastées en Europe

Les inégalités sociales face à l'éducation s'observent dans tous les pays. Bien qu'il soit difficile de comparer strictement leur ampleur avec précision, il semble qu'elles soient plus ou moins fortes selon les pays, et ce, selon des processus variés. Pour Ishida, Müller et Ridge (1995), il est intéressant de distinguer, dans l'analyse des avantages spécifiques des enfants de tel ou tel groupe social, ce qui relève d'un accès privilégié aux plus hauts diplômes (ce qu'ils appellent l'inclusion), de ce qui résulte de la capacité à éviter la relégation dans les filières les plus dévalorisées (l'exclusion). Le poids relatif de chacun de ces processus peut varier entre pays ; par exemple, l'exclusion des enfants de travailleurs manuels des qualifications les plus élevées serait moins forte en Suède ou en Allemagne qu'en France ou en Angleterre. Néanmoins, les différents groupes sociaux tendent à se hiérarchiser, eu égard à l'accès à l'école, de manière similaire dans les différents pays. Si la structure des inégalités est donc relativement comparable, cela n'empêche pas d'éventuelles spécificités dans les écarts entre groupes ; par exemple, en Suède, les enfants des travailleurs non qualifiés seraient un peu moins distancés qu'ailleurs, alors qu'à l'inverse, ceux de la « *petty bourgeoisie* » (artisans et commerçants) le seraient un peu plus (Müller, 1996). Ces différences dans l'ampleur et les modalités des inégalités sociales s'expliqueraient avant tout, nous y reviendrons, par les caractéristiques structurelles du système, notamment le niveau des taux de scolarisation et l'importance de la sélectivité dans le passage d'un niveau à l'autre (Müller et Karle, 1993 ; Müller, 1996).

Pour ce qui concerne l'évolution des inégalités sociales, elles n'apparaissent en augmentation dans aucun pays. Mais, malgré la forte expansion des systèmes éducatifs, la baisse des inégalités à laquelle on pouvait s'attendre n'apparaît pas de même ampleur, tant s'en faut. Si, dans certains pays, l'effet de l'origine sociale semble clairement en baisse (la Suède et les Pays-Bas), dans la majorité des cas, le bilan est plus mitigé.

La baisse des inégalités sociales quant au plus haut niveau éducatif atteint, observée en France, apparaît certes plus modérée que dans certains pays comme les Pays-Bas ; mais ce qui la caractérise plus spécifiquement est son côté *tardif* : il faut attendre les cohortes 49-53 et surtout 54-58 pour que l'ouverture du secondaire inférieur se traduise par une démocratisation, et se propage, seulement à partir des cohortes les plus jeunes (77-78), au niveau de l'entrée dans le secondaire supérieur. La France a donc démocratisé son école moyenne une dizaine d'années après la Suède, et 4-5 ans après l'Italie. Pour l'accès au lycée, le décalage avec la Suède est encore plus important (une vingtaine

d'années environ), du fait du maintien d'un palier d'orientation au milieu de la scolarité au collège.

Ce « retard français » permet de comprendre que la France soit longtemps apparue dans une situation atypique dans les comparaisons internationales. Rappelons que Müller et Karle (1993) et Müller (1996) concluaient que la France était l'un des pays où les inégalités sociales face à l'école étaient les plus fortes, à partir d'un travail dans le cadre du projet CASMIN. Mais ces travaux s'appuyaient, pour la France, sur l'enquête FQP de 1970 et donc sur des générations anciennes, nées entre 1910 et 1947. Celles-ci ont atteint l'âge d'entrée en 6e avant la réforme Berthoin de 1959 généralisant l'accès en 6e. Nos résultats montrent que le caractère effectivement très sélectif du système français à cette époque a considérablement évolué du fait des réformes institutionnelles, même s'il faut davantage parler d'une translation des inégalités que d'une véritable démocratisation du système. Tout dépend bien sûr de la période de temps étudiée : on sait par exemple que Garnier et Raffalovich (1984) concluaient à une évolution extrêmement limitée des inégalités en France (excepté pour les enfants d'agriculteurs), mais en ne prenant en compte que des générations nées avant les années 1950, ayant cheminé dans l'ancien système dual. Dans un travail plus récent, portant sur les mêmes données mais mobilisant des méthodes différentes, Smith et Garnier (1986) parvenaient à des conclusions plus nuancées : tout en se disant incertains quant au caractère durable de cette évolution, ils soulignaient l'existence d'une certaine démocratisation à l'aune du diplôme le plus élevé obtenu, à compter des cohortes nées dans les années 1940. Toujours est-il que, nous l'avons vu, l'intégration de cohortes plus jeunes montre que l'évolution qui s'esquissait était durable et que l'ouverture du système éducatif français a bien entraîné une démocratisation, récente certes, mais assez sensible sur les cohortes les plus jeunes (nées en 64-73 et *a fortiori* sur les données du panel 89).

Dans la majorité des pays pris en compte, l'évolution de l'influence des caractéristiques familiales dans les modèles construits à chacune des transitions d'un cycle scolaire à un autre (et tentant de cerner l'évolution des inégalités tenant au fonctionnement même des systèmes) montre que *l'effet de l'origine sociale est plutôt stable ; le constat de l'affaiblissement de l'effet du niveau d'instruction du père est assez fréquent*, plus fréquent en tout cas que la baisse de l'effet de sa profession. C'est le cas en particulier de pays comme l'Italie, la France et la Grande Bretagne, où l'influence du niveau d'instruction du père a baissé (certes de manière non significative en Grande-Bretagne) tandis que celle de sa profession apparaissait stable .

L'Allemagne se caractérise par une stabilité remarquable qu'il faut toutefois nuancer à l'aune d'analyses plus récentes (mais qui portent sur des cohortes plus anciennes, nées entre 1916 et 1959) évaluant l'intensité de l'association entre origine sociale et niveau d'éducation des fils et des

filles, qui concluent à une baisse des inégalités comparable en Allemagne et en Suède (Jonsson, Mills et Müller, 1996). D'autres travaux (Jonsson et Mills, 1993) suggèrent que l'Angleterre pourrait être le pays dans lequel les inégalités sociales auraient le plus décliné, et non la Suède comme on le pense souvent. Notons néanmoins qu'une des raisons susceptibles d'expliquer les différences d'évolution des inégalités sociales entre pays est la plus ou moins grande précocité de la révolution industrielle. Ainsi, quand on travaille sur des cohortes nées dans la première moitié du siècle, les inégalités apparaissent plus stables en Grande-Bretagne parce que les agriculteurs étaient déjà très peu nombreux au début du siècle ; l'égalisation va apparaître plus forte en Suède et en Allemagne sur la période étudiée, parce qu'elle correspond au déclin de l'agriculture et aux modifications dans les exigences de formation de la main-d'œuvre (Jonsson, Mills et Müller, 1996).

Dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, on constate une baisse des inégalités entre hommes et femmes. Ceci n'est pas sans rapport avec l'évolution du marché du travail qui rend plus « rentables » les études des filles et contribue à lever les résistances parentales à investir dans leur formation. Le développement de la scolarisation féminine a coïncidé avec, au moins dans certains pays, une baisse des inégalités sociales aux premiers niveaux du système scolaire ; mais aux niveaux plus élevés, là où une certaine sélectivité a été maintenue (accès au supérieur notamment), la baisse des inégalités entre les sexes (avec, concrètement, une forte poussée de filles des classes moyennes et supérieures) a pu contrecarrer celle des inégalités sociales (Shavit et Blossfeld, 1996).

Pour synthétiser ces différents résultats, on peut, en s'inspirant notamment de Shavit et Blossfeld (1993), construire le tableau 1 qui fait apparaître à la fois des points communs et des divergences dans les évolutions des pays européens considérés. Ce tableau atteste d'une grande variété dans le pourcentage de variance expliquée par les inégalités sociales, mais le niveau absolu du R^2 est sensible à la période de temps pris en compte, de même qu'à la finesse des mesures de la profession et de l'instruction paternelles. Cela dit, le Royaume-Uni sur l'ensemble de la période étudiée, ou les Pays-Bas en fin de période, apparaissent comme les pays où les inégalités sociales globales face à l'école seraient les moins marquées.

1. Évolution des relations entre niveau éducatif atteint et origine sociale dans quelques pays européens

Illustration non autorisée à la diffusion

(1) 0 : stabilité ; – : association décroissante.

(2) Cette information (pourcentage de la variance du niveau éducatif atteint expliqué par l'origine sociale et la cohorte) n'est pas disponible dans tous les pays en début et en fin de période. En cas de fourchette, il s'agit de chiffres fournis séparément pour les hommes, puis pour les femmes.

Source : Shavit et Blossfeld (1993) complété par nos propres estimations.

Au-delà de cette approche globale, l'analyse du niveau des inégalités aux différentes transitions fait à nouveau apparaître *la France comme occupant une situation assez médiane*. Concernant l'accès à l'école moyenne, l'accès de tous les élèves en 6e fait disparaître toutes les inégalités ; mais on remarque qu'en fin de période, le niveau des inégalités dans l'accès à une 4e en France est assez proche de ce qu'on observe en Allemagne concernant l'entrée dans le *Gymnasium*. Les mécanismes de l'orientation viennent donc contrecarrer, en France, la portée « démocratisante » d'une scolarisation universelle dans un cadre unifié. Pour ce qui est du passage 3e/2e, le niveau des inégalités semble assez comparable en France et en Allemagne, ces deux pays étant eux-mêmes plus inégalitaires que la Suède ou l'Angleterre. Par contre, les inégalités de passage dans l'enseignement supérieur, au sein de la population ayant terminé avec succès le secondaire supérieur, seraient plutôt moins prononcées dans notre pays, où ce niveau scolaire s'est particulièrement développé.

Si, dans les comparaisons internationales fondées sur des données anciennes, la France apparaissait comme un des pays les plus inégalitaires, c'est avant tout à cause de la sélectivité globale très forte, tenant à la structure de la survie dans le système éducatif de l'époque, en l'occurrence à la structure duale du système (classes de fin d'études d'un côté, lycées de l'autre, où accédait une proportion limitée d'élèves), et non à la force particulière de l'association entre origine sociale et accès ou réussite aux différents niveaux. Par contraste, Müller et Karle (1993) notaient qu'en Allemagne le modèle de survie dominé par l'importance du système de formation professionnelle (assimilé à l'enseignement secondaire du fait qu'il débouchait sur une certification reconnue) était moins sélectif socialement, mais que ceci était contrebalancé par l'existence d'inégalités sociales (dans l'accès au *Gymnasium* notamment) plus marquées qu'en France. Pour Jonsson, Mills et Müller (1996), le niveau des inégalités sociales serait plus faible en Grande-Bretagne, du fait de la pratique, déjà existante au début du siècle, consistant à sélectionner, sur la base de tests, les enfants doués des milieux populaires, pour les faire accéder aux filières les plus prestigieuses sur le plan académique. Ces exemples illustrent combien *les inégalités devant l'école que l'on observe dans un pays relèvent tout autant de facteurs institutionnels que de mécanismes individuels.*

Plus largement, pour comprendre les différences dans le niveau, la structure et l'évolution des inégalités sociales face à l'école, d'un pays à l'autre, il est sans doute utile de recenser systématiquement les facteurs qui les engendrent et de déterminer ceux qui sont les plus différenciateurs entre les pays. Cette réflexion a également un intérêt pour comprendre les ressemblances que l'on observe dans la structure des inégalités : même si le déroulement global des carrières scolaires diffère, les inégalités sociales observées aux différentes transitions sont très

proches (en particulier, ce sont toujours les mêmes groupes sociaux qui apparaissent avantagés). Reprenons un instant cette démarche (inspirée de Erikson et Jonsson, 1996), en distinguant inégalités de réussite, inégalités de passage aux différents niveaux, et enfin facteurs structurels (caractéristiques de l'offre de formation, notamment structure des taux de passage).

En ce qui concerne les inégalités de réussite, la sociologie tend à les expliquer par les modalités de la confrontation entre pratiques éducatives et cultures familiales d'une part, culture scolaire de l'autre. S'il est vrai en particulier que les contenus scolaires et les normes d'évaluation sont marqués par un *middle-class bias*, on ne voit pas pourquoi il y aurait de grandes variations d'un pays à l'autre, dans l'intensité et la structure de ce type d'inégalités. Notons néanmoins que l'organisation pédagogique peut déboucher sur une stigmatisation plus ou moins marquée des élèves rencontrant des difficultés. Par exemple, en Suède, on ne donne aucune note aux élèves pendant les sept premières années de la scolarité commune en *Grundskola* (qui accueille l'ensemble des 7-16 ans), ce qui est évidemment très différent de la France où, dès la fin de la première année du primaire, certains élèves redoublent et sont donc d'emblée repérés comme élèves en difficulté.

Les inégalités de passage ou plus largement d'orientation (avec une auto-sélection scolaire plus ou moins forte selon le milieu social, notamment chez les élèves faibles) sont *a priori* davantage susceptibles de variations entre pays, alors même qu'on connaît leur part importante dans les inégalités sociales de carrière scolaire. En effet, alors que les inégalités de réussite sont la conséquence de la socialisation passée et de l'exercice du « métier d'élève », les inégalités d'orientation concernent l'anticipation de l'avenir. Or, cette anticipation de l'avenir est elle-même fonction de multiples facteurs, susceptibles de varier selon les pays. On pense en particulier aux ressources de la famille, à la structure institutionnelle du système éducatif, aux incitations à la poursuite d'études.

Selon les pays, les inégalités « objectives » entre les classes, en termes de ressources et de sécurité économique, peuvent être plus ou moins marquées ; or ceci n'est pas sans influer sur la façon dont le jeune prend des décisions lors de transitions d'un niveau à l'autre, et évalue le risque qu'il prend, notamment compte tenu de la perception qu'il a du soutien économique que sa famille est susceptible de lui apporter dans les études qu'il envisage. Ainsi, en Suède, la baisse des inégalités sociales de carrières scolaires viendrait pour une part d'une élévation de la sécurité économique dans les milieux populaires, avec du même coup, des choix plus tolérants au risque de la part des jeunes appartenant à ces milieux sociaux. Un autre facteur, lié à la structure sociale, qui pourrait constituer un frein à la baisse des inégalités sociales, est l'existence d'une classe de fonctionnaires très diplômés qui ne peuvent se reproduire socialement qu'au travers de l'école, comme c'est le cas en Suède ou en Allemagne.

Ceci participerait du niveau relativement important d'inégalité sociale observé dans ces deux pays au niveau du supérieur, par comparaison avec des pays comme la Grande-Bretagne (Müller, 1996).

Tout aussi importante est la structure même du système éducatif au sein duquel ces choix sont à faire. Cinq facteurs structurels sont *a priori* essentiels :

— l'existence d'obstacles ou de choix précoces ; de nombreuses observations (en Italie ou en Suède par exemple) montrent que le fait de supprimer un obstacle précoce et de différer les choix atténue en général les inégalités ;

— les règles gouvernant les passages d'un niveau à l'autre, avec davantage d'inégalités là où les choix des familles sont souverains (*cf.* Duru-Bellat et Mingat, 1992), et sans doute aussi là où le système apparaît fort complexe, déchiffrable par les seuls initiés ;

— l'existence de filières d'élite, ou de types d'écoles distincts, où vont se concentrer les enfants de milieux aisés, ou à l'inverse, l'existence de filières de relégation constituant des voies de garage (interdisant toute seconde chance), pour les enfants de milieu populaire ;

— la configuration des choix d'orientation, notamment la longueur des études dans les filières alternatives, les inégalités sociales étant d'autant plus fortes que des choix sont à faire entre des filières de durée différente ;

— l'ampleur de la sélectivité à chacune des transitions ; il s'agit là d'une des caractéristiques les plus cruciales des systèmes : l'ampleur des inégalités, dans un pays donné, dépend d'une part du niveau brut de scolarisation à chacun des niveaux (y a-t-il 20 % d'une classe d'âge qui rentre dans le secondaire supérieur, ou 80 % ?), d'autre part des taux de survie, c'est-à-dire de la structure d'ensemble des taux de passages aux niveaux successifs. D'après les analyses de Müller et Karle (1993), les différences d'ampleur d'inégalités sociales entre pays résulteraient avant tout des modalités de l'organisation du système et de sa gestion des flux et non de spécificités nationales dans la force de l'association entre origine sociale et carrière scolaire [1]. Tous les pays l'ont d'ailleurs bien compris : une façon de démocratiser l'accès à l'éducation, c'est d'ouvrir le système (et donc de laisser passer davantage d'élèves aux différentes transitions). C'est là une solution très sûre : la démocratisation quantitative ayant un caractère mécanique, comme nous l'avons évoqué, dès lors que des effets de plafond se manifestent chez les classes aisées ; néanmoins, dans certaines périodes, l'effet escompté peut être

1. Certes le poids relatif de ces deux mécanismes peut varier d'un pays à l'autre. En Allemagne par exemple l'effet égalisateur de la structure des taux de passage (les jeunes étant tous scolarisés jusqu'à 18 ans) serait contrecarré par des biais sociaux plus élevés que la moyenne aux transitions les plus sélectives. A l'inverse, en France, le caractère très « inégalisant » de la structure des taux de passage, avant la généralisation de l'entrée en 6e, serait quelque peu compensé par une relation un peu moins forte entre origine sociale et carrière scolaire (Müller et Karle, 1993).

différé (parce que ce sont les classes moyennes et/ou les filles de milieu aisé qui sont les premières à se saisir des nouvelles opportunités).

Certes, une alternative, toujours pour égaliser, serait d'agir plus directement sur le fonctionnement du système, mais c'est à l'évidence plus complexe que d'en ouvrir les portes. Les comparaisons internationales montrent pourtant que rendre la sélection plus objective, plus méritocratique (*via* des tests de connaissance), par exemple, peut déboucher, comme c'est le cas au Royaume-Uni, sur un niveau d'inégalité sociale relativement faible ; les performances des élèves prennent ainsi un poids relatif plus fort par rapport aux choix des familles, ce qui atténue l'autosélection sensible qui caractérise à cet égard les milieux populaires.

Enfin, qui dit choix dit anticipation de l'avenir ; or, selon les pays, les incitations à poursuivre des études peuvent varier sensiblement. Sauf à adopter un modèle déterministe où ce sont les cultures de classe qui produisent les motivations à poursuivre des études, il faut admettre que les bénéfices attendus de la scolarité jouent vraisemblablement un rôle majeur. On peut même faire l'hypothèse qu'ils pèseraient davantage dans les décisions des jeunes de milieu modeste, dont l'insertion dépend encore plus de leur niveau d'instruction.

La manière même dont s'articulent formations et emplois varie sensiblement selon les contextes nationaux. Par exemple, l'effet du niveau d'instruction sur le prestige de la profession occupée est presque deux fois plus fort en Allemagne qu'en Grande-Bretagne, la France étant dans une situation intermédiaire (Müller et Shavit, 1998). Et parmi les facteurs susceptibles d'expliquer ces variations, il y a (à nouveau) certains traits organisationnels inhérents au système scolaire. Les travaux comparatifs montrent que les relations entre formation et emploi sont plus nettes quand le système éducatif est standardisé sur tout le territoire, et « stratifié », c'est-à-dire organisé en filières nettement hiérarchisées; de même, ces relations sont plus marquées dans les pays où il existe des formations professionnelles spécifiques à tel ou tel groupe de profession. Ceci s'explique notamment (au-delà des contingences historiques propres à chaque pays) du fait que là où ces différentes caractéristiques sont réunies, les niveaux de sortie et de diplôme sont nettement plus «lisibles» par les chefs d'entreprise. A l'inverse, quand les diplômes n'apparaissent pas clairement hiérarchisés, ni très spécifiques à un groupe de profession, les relations entre formation et emploi s'avèrent plus lâches, et une tendance à l'inflation des diplômes est couramment observée, puisque le diplôme est plus un indicateur de classement dans la « file d'attente », et le long d'une hiérarchie unidimensionnelle, qu'un indicateur univoque de compétences.

Toujours est-il qu'on s'attendrait plutôt à ce que les inégalités sociales liées aux choix d'études soient plus discrètes là où les relations formation-emploi ne sont pas trop strictes (les études constituant donc un enjeu moins crucial). Mais ceci reste largement à vérifier sur le plan

empirique (même si les inégalités face à l'école sont effectivement apparues plus faibles en Grande-Bretagne qu'en Allemagne), dans un contexte où de multiples paramètres institutionnels du système peuvent intervenir.

Conclusion
Qu'en est-il de l'effet démocratisant des réformes ?

La comparaison à laquelle nous avons procédé dans cet article bouscule la théorie de la reproduction, qui s'accommode mal de l'existence de variations dans l'ampleur des inégalités sociales face à l'école, comme de leurs évolutions différenciées pour des pays de niveaux de développement pourtant comparables.

La France est apparue à cet égard dans une situation médiane : l'accès à l'éducation y est plus inégalitaire qu'au Royaume-Uni, aux Pays-Bas ou en Suède, mais assez proche de la situation allemande ou italienne, sauf pour ce qui est de l'accès au supérieur où la France apparaît plutôt moins inégalitaire (notamment du fait de l'ouverture à ce niveau). Néanmoins, dans tous les pays, l'accès à l'éducation s'avère marqué par des inégalités sociales ; ces dernières résistent aux réformes structurelles, et se déplacent plus qu'elles ne s'estompent, même si l'association globale entre l'origine sociale et le niveau éducatif atteint est en baisse quasi générale.

Les variations entre pays concernant l'ampleur des inégalités sociales face à l'école amènent à invoquer des pistes explicatives variées. Les inégalités de carrières scolaires peuvent être particulièrement marquées parce que les individus ont à prendre des décisions dans des contextes familiaux très différents en termes de sécurité économique, de niveau d'information, etc. ; nous avons vu qu'en Suède la baisse des inégalités est en général mise en relation avec le resserrement des écarts économiques. Cette piste explicative amène à considérer l'individu comme un acteur qui effectue ses choix dans un contexte donné, ce qui est à l'évidence antinomique avec les théories de la reproduction. Dans la même perspective, on comprend que les inégalités sociales puissent être plus ou moins fortes selon l'organisation et la structure du système. Cette importance des facteurs institutionnels — et notamment du *survival pattern* — conduit à s'interroger sur la portée possible des réformes éducatives. Sur ce point, la littérature reste très prudente. Il apparaît clairement que l'unification du secondaire inférieur, partout où existaient des systèmes différenciés, a constitué un facteur d'égalisation.

Mais en fait, cette dernière s'expliquerait essentiellement par l'extension de la scolarisation elle-même (avec apparition d'effets de plafond) ; d'ailleurs, dans de nombreux pays, la démocratisation précède légèrement l'application intégrale de ce type de réforme de nature essen-

tiellement pédagogique. Et au total, un auteur comme Prost (1986) conclut : « les effets 'redistributeurs' des politiques scolaires sont faibles quand ces politiques sont seulement qualitatives et qu'elles se contentent de modifier les structures ou les contenus de l'enseignement. Ils sont plus forts, en revanche, quand il s'agit de politiques quantitatives, provoquant la croissance des effectifs. C'est celle-ci qui fait avancer la démocratisation et non la réforme de l'enseignement. »

Néanmoins, les comparaisons internationales montrent aussi que l'ouverture n'est pas la seule stratégie pour démocratiser, et que l'expansion du système ne s'accompagne pas toujours d'une baisse des inégalités (Shavit et Blossfeld, 1993). Outre celles consistant à différer les premières sélections (la mise en place de cursus unifiés par exemple), d'autres réformes auraient un impact plus direct en terme de démocratisation : développement des passerelles entre filières ou élargissement de l'accès à un niveau, rendant moins nécessaire l'élaboration de stratégies à long terme (à l'instar de la possibilité offerte en Italie à tous les diplômés du secondaire supérieur, quel qu'il soit, d'accéder à l'Université). De manière encore plus élémentaire, les politiques d'offre peuvent avoir un effet égalisateur important ; ainsi, la généralisation de la mixité aurait contribué à la baisse des inégalités entre les sexes, ou encore une politique volontariste de type carte scolaire, visant à un maillage plus serré du territoire national, aurait contribué à réduire sensiblement les disparités géographiques, deux évolutions relativement universelles. Notons que l'expansion des scolarités à un niveau se traduit nécessairement par une hétérogénéité croissante de la population, qui pourrait elle-même engendrer un renforcement des inégalités sociales aux niveaux ultérieurs. Pour Shavit et Westerbeek (1998) et Jonsson et Mills (1993) les réformes permettraient que l'ouverture d'un niveau du système ne se traduise pas par un accroissement des inégalités aux niveaux ultérieurs.

Toujours est-il que l'ensemble des recherches que nous avons utilisé ici, dans une perspective comparatiste, ne permet pas d'exclure que certaines réformes puissent avoir un effet démocratisant malgré les conclusions parfois globalisantes et pessimistes sur la portée limitée des réformes éducatives (notamment Shavit et Blossfeld). Comme le souligne Hellevik (1997), c'est la perspective retenue dans ces travaux, à savoir une focalisation sur l'association entre origine sociale et chances scolaires, et donc sur la compétition entre groupes sociaux, qui débouche sur ce scepticisme. Cette perspective, cohérente avec le type de modèle utilisé, amène en effet à négliger l'effet spécifique (éventuel) des modifications structurelles agissant sur le cadre dans lequel cette compétition prend place, et par conséquent à dénier toute portée à la démocratisation — quantitative — qui résulte de l'ouverture. La construction d'indicateurs mesurant de façon plus globale la distribution de l'éducation entre les différents groupes sociaux illustrerait le rôle indéniable

des modifications de l'offre (et les réformes éducatives concernent en général l'offre) sur l'ampleur des inégalités. Des simulations construites par cet auteur montrent bien que, même si l'association entre origine sociale et carrière scolaire est parfaitement stable, le seul fait d'ouvrir le système débouche sur une distribution moins inégalitaire de l'éducation.

Références bibliographiques

DURU-BELLAT M. et A. KIEFFER, 1999 : « La démocratisation de l'enseignement revisitée », *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 60, Université de Bourgogne.

DURU-BELLAT M. et A. MINGAT, 1992 : « Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace », *Sociétés Contemporaines*, n° 11-12 sept-dec., pp. 13-30.

ERIKSON R. et J. JONSSON, 1996 : *Can Education be Equalized* ? Westview Press, Oxford.

GARNIER M.A. et L. E. RAFFALOVICH, 1984 : « The Evolution of Equality of Educational Opportunity in France », *Sociology of Education*, *57*, pp. 1-11.

HELLEVIK O., 1997 : « Class Inequality and Egalitarian Reform. » *Acta Sociologica*, *vol. 40*, n° 4, pp. 377-398.

ISHIDA H., W. MÜLLER et J. M. RIDGE, 1995 : « Class Origin, Class Destination, and Education : A Cross-National Study of Ten Industrial Nations », *American Journal of Sociology*, *101*, n° 1, pp. 145-193.

JONSSON J. et C. MILLS, 1993 : « Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective : A Swedish-English Comparison », *British Journal of Sociology*, *44*, n° 2, pp. 213-247 (part I) et n° 3, 403-428 (part II).

JONSSON J., C. MILLS et W. MÜLLER, 1996 : « A Half Century of Increasing Educational Openness ? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain », *in* ERIKSON E. et JONSSONS (eds.), *Can Education be Equalized* ? Westview Press, Oxford.

KERCKHOFF A.C., 1995 : « Institutionnal Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies », *Annual Review of Sociology*, *15*, pp. 323-347.

MARRY C., 1997 : « Le diplôme et la carrière. Masculin/féminin », *in* J.-P. TERRAIL (dir.) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, pp. 177-191.

MÜLLER W., 1996 : « Class Inequalities in Educational Outcomes : Sweden in Comparative Perspective », *in* ERIKSON R., et JONSSON J. (eds.), *Can Education be Equalized* ? Westview Press, Oxford.

MÜLLER W. et W. KARLE, 1993 : « Social Selection in Educational Systems in Europe », *European Sociological Review, vol. 9*, May, pp. 1-23.

MÜLLER W. et Y. SHAVIT, 1998 : « The institutionnal Embeddedness of the Stratification Process. A comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries », *In* SHAVIT Y. et W. MÜLLER (eds.) *From School to Work*. Clarendon Press, Oxford, pp. 1-48.

PROST A., 1986 : *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF.

SHAVIT Y. et H.P. BLOSSFELD (eds), 1993 : *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.

SHAVIT Y. et H.P. BLOSSFELD, 1996 : « Equalizing Educational Opportunity : Do Gender and Class Compete ? » *In* ERIKSON R. et JONSSON J. (éds.), *Can Education be Equalized* ? Westview Press, Oxford.

SHAVIT Y. et K. WESTERBEEK, 1998 : « Educational Stratification in Italy. Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity », *European Sociological Review, vol.14*, n° 1, pp. 33-47.

SMITH H.-L. et M.-A. GARNIER, 1986 : « Association Between Background and Educational Attainment in France », *Sociological Methods and Research, vol. 14*, n° 3, pp. 317-344.