



HAL
open science

La mesure de la "démocratisation" scolaire [Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques]

Sandrine Garcia, Franck Poupeau

► **To cite this version:**

Sandrine Garcia, Franck Poupeau. La mesure de la "démocratisation" scolaire [Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques]. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 2003, 149, pp.74-87. 10.3406/arss.2003.2781 . hal-03784200

HAL Id: hal-03784200

<https://hal.science/hal-03784200>

Submitted on 22 Sep 2022

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.

La mesure de la "démocratisation" scolaire [Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques]

In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 149, septembre 2003. Les contradictions de la "démocratisation" scolaire. pp. 74-87.

Citer ce document / Cite this document :

Garcia Sandrine, Poupeau Franck. La mesure de la "démocratisation" scolaire [Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques]. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 149, septembre 2003. Les contradictions de la "démocratisation" scolaire. pp. 74-87.

doi : 10.3406/arss.2003.2781

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2003_num_149_1_2781

Resumen

La medición de la «democratización» escolar.

Observaciones acerca de la utilización sociológica de los indicadores estadísticos.

La evaluación del éxito escolar depende de las metodologías utilizadas y, en particular, de los indicadores estadísticos de «democratización escolar». Este término remite a dos tipos de realidades : la difusión histórica de la instrucción y las oportunidades igualitarias en materia de escolaridad, entendido esto último como la reducción a su mínima expresión de la influencia de las variables sociales en el acceso a la educación. Por lo tanto, para examinar los elementos científicos y políticos en juego en la « democratización escolar», es necesario poner de manifiesto los sesgos sociológicos que llevan a elegir los indicadores estadísticos utilizados. La primera clase de sesgo consiste en no tener en cuenta la existencia de una jerarquía entre las distintas orientaciones del sistema educativo. El segundo sesgo consiste en comprender las trayectorias escolares únicamente en términos de porcentajes de acceso a un nivel de enseñanza, lo que oculta las condiciones sociales de la certificación. El tercer sesgo está relacionado con los métodos utilizados para analizar los datos, que consisten en aislar variables interdependientes. Analizar la utilización de los indicadores estadísticos significa, en definitiva, preguntarse acerca del sentido mismo del concepto de « democratización escolar».

Résumé

La mesure de la «démocratisation» scolaire.

Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques.

L'évaluation de la réussite scolaire dépend des méthodologies utilisées et, en particulier, des indicateurs statistiques de « démocratisation scolaire ». Ce terme renvoie à deux ordres de réalités : la diffusion historique de l'instruction et l'égalisation des chances scolaires entendue comme la moindre influence des variables sociales sur l'accès aux études. Un examen des enjeux scientifiques et politiques de la « démocratisation scolaire » exige donc de mettre en lumière les biais sociologiques guidant les choix des indicateurs statistiques utilisés. Le premier type de biais consiste à ne pas tenir compte de la hiérarchie entre les filières du système d'enseignement. Le second biais consiste à ne saisir les trajectoires scolaires qu'en termes de taux d'accès à un niveau d'enseignement, ce qui occulte les conditions sociales de la certification. Le troisième biais est lié aux méthodes utilisées pour analyser ces données, et qui consistent à interpréter sociologiquement les variables étudiées sans tenir compte de leur interdépendance et de leur contexte. Cette analyse de l'usage des indicateurs statistiques conduit finalement à questionner le sens même de la notion de «démocratisation» scolaire.

Abstract

Measuring educational «democratization».

Notes on the sociological use of statistical indicators.

Assessment of educational achievement depends on the methodology used and in particular on the statistical indicators of «educational democratization». This term refers to two orders of reality : the historical diffusion of instruction and the equalization of educational opportunities understood as the minimization of the effects of social variables on access to schooling. Examination of the scientific and political stakes involved in the « democratization » of education therefore requires elucidation of the biases behind the choice of the statistical indicators used. The first kind of bias consists in not taking into account the hierarchy of the sections in the school system. The second bias consists in describing educational trajectories exclusively in terms of rates of access to given levels of education, which masks the social conditions of certification. The third bias is connected with the methods used in analyzing this data, which consist in interpreting interdependent variables as if they were isolated and without context. In the end, the present analysis of the use of statistical indicators calls into question the very notion of educational « democratization ».

Zusammenfassung

Die «Demokratisierung der Schule» messen.

Anmerkungen zum soziologischen Gebrauch Statistischer Indikatoren.

Die Evaluierung des Erfolgs von Schulsystemen hängt von den benutzten Methoden ab und besonders von den statistischen Indikatoren für die «Demokratisierung der Schule». Dieser Begriff verweist auf zwei Ebenen : zum einen auf die historische Verbreitung von Bildung und zum anderen auf die Egalisierung der schulischen Chancen, verstanden als Minderung des Einflusses sozialer Variablen auf den Zugang zu Bildung. Eine Untersuchung der wissenschaftlichen und politischen Bedeutung der « Demokratisierung der Schule » muss daher die soziologischen Vorgaben in Augenschein nehmen, die die Auswahl der statistischen Indikatoren beeinflussen. Die erste besteht darin, die Hierarchie der Schultypen zu vernachlässigen. Die zweite untersucht die Bildungswege nur in Hinblick auf ihren prozentualen Zugang zu einem bestimmten Abschluss, was die sozialen Bedingungen der Zertifizierung verdeckt. Die dritte schließlich hängt mit den benutzten Methoden zur Untersuchung dieser Daten zusammen, die die Interdependenz und den Kontext der untersuchten Variablen zu vernachlässigen pflegen. Die Untersuchung der statistischen Indikatoren stellt letztlich den Sinn der Vorstellung von der « Demokratisierung der Schule » selbst in Frage.

LA MESURE DE LA « DÉMOCRATISATION » SCOLAIRE

Notes sur les usages sociologiques
des indicateurs statistiques

Depuis les années 1950, l'institution scolaire s'est trouvée confrontée à des transformations qui, explicitement menées au nom d'une politique de « démocratisation », n'ont pu manquer d'affecter son fonctionnement. Allongement des scolarités, unification des filières, déconcentration administrative, ouverture de l'école vers les partenariats locaux : ces transformations ont suscité des travaux de sociologie et de sciences de l'éducation destinés à en évaluer les effets, notamment en termes d'égalisation des chances de réussite scolaire¹. La notion de « démocratisation » renvoie en fait à deux ordres de réalités distincts : d'une part, un phénomène historique de diffusion de l'instruction et, d'autre part, un projet de réduction des inégalités à l'école liées à l'origine sociale, nationale, géographique, ou de genre². La notion tend ainsi à assimiler la lutte contre l'échec scolaire et la lutte contre les inégalités sociales, voire contre l'exclusion sociale hors système scolaire dans la mesure où les pouvoirs publics tendent à imputer au système éducatif la responsabilité de l'insertion des jeunes face à l'exclusion générée par le marché du travail³. La notion de « démocratisation » scolaire constitue un enjeu d'autant plus important que les politiques publiques reposent sur l'expertise scientifique. Selon Claude Thélot et Louis-André Vallet, l'analyse de la genèse des inégalités conditionne en effet « la politique qu'on décidera de conduire pour continuer à réduire les inégalités devant l'école⁴ » ; de même Dominique Goux et Éric Maurin affirment qu'« analyser les inégalités liées au revenu des parents plutôt qu'à leur situation socio-professionnelle permet [...] de nourrir des débats très concrets de politique sociale : un accroissement de l'effort de redistribution en direction des familles pauvres permettrait-il d'améliorer les performances relatives de leurs enfants ?⁵ ».

Parce que l'évaluation de la réussite scolaire dépend des types de méthodes employées⁶, on comprend que les indicateurs statistiques de « démocratisation scolaire » requièrent une vigilance épistémologique d'au-

tant plus grande que la sophistication des outils statistiques rend leur compréhension moins accessible. L'analyse de l'évolution des inégalités et du lien entre accès aux diplômes et origine sociale ne peut donc faire l'économie d'une réflexion sur la construction sociologique des indicateurs utilisés. Si les liens entre la possession d'un diplôme et la position socioprofessionnelle occupée varient historiquement à la fois en fonction du nombre de titres détenus par les agents sociaux et en fonction de la structure des emplois disponibles à un moment donné, la valeur différentielle des titres scolaires permet alors de rendre compte de l'accès inégal des groupes sociaux au marché du travail. Mais, dès lors que les objectifs quantitatifs de réussite scolaire ont été fixés par les pouvoirs publics, comme c'est le cas de l'objectif « 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac », l'analyse sociologique se

1 – Françoise Cœuvrard, « “Démocratisation” ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 1979, p. 87-97.

2 – Pierre Merle, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002, p. 3.

3 – Cette mission s'est trouvée réaffirmée à la fin des années 1990 dans une lettre adressée aux enseignants par le ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre, le 5 juin 1998 : « Notre système d'enseignement est, sans nul doute, l'un des meilleurs au monde. Ses incontestables qualités ne suffisent pourtant plus à compenser les défaillances que les difficultés du marché du travail rendent inacceptables aux yeux des Français. Comment tolérer que plus de 50 000 jeunes sortent chaque année de notre système éducatif sans diplôme et sans qualification ? »

4 – Claude Thélot et Louis-André Vallet, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistiques*, 334, 2000, p. 3-32, particulièrement p. 31.

5 – Dominique Goux et Éric Maurin, « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire », in *France, portrait social*, Paris, INSEE, 2000-2001, p. 87-98.

6 – Voir Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, 55 (1), 2000, p. 51-80 ; et « La démocratisation de l'enseignement « revisitée » : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France », *Cahiers de l'Iredu*, 60, 1999. Voir aussi Louis-André Vallet, « La mesure des inégalités sociales et scolaires en longue période », in Raymond Boudon, Nathalie Bulle et Mohammed Cherkaoui (éds), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, p. 187-206.

doit tout particulièrement d'analyser les conditions de production des données officielles. Les « conditions de la certification », en particulier la façon dont les objectifs politiques peuvent influencer sur les critères d'évaluation mis en œuvre pour attribuer les titres scolaires, doivent donc être prises en compte dans l'analyse de la « démocratisation » scolaire. Un examen des enjeux politiques à l'œuvre exige donc de mettre en lumière les biais qui affectent le choix des indicateurs statistiques qui font aujourd'hui autorité dans le débat sur la « démocratisation ». Un premier type de biais consiste à ne tenir compte que d'un « volume » de capital culturel ou scolaire, institutionnalisé sous la forme du plus haut diplôme possédé indépendamment de la valeur sociale, inégale, des différents titres scolaires et donc de la hiérarchie entre les filières du système d'enseignement. Le deuxième biais renvoie à un présupposé des comparaisons statistiques, qui consiste à ne saisir les trajectoires scolaires qu'en termes de taux d'accès à un niveau d'enseignement, conduisant ainsi à occulter les modes concrets de certification. Le troisième biais est lié à l'usage des méthodes d'analyse des données consistant à substantifier et individualiser des variables comme le capital culturel et le capital économique. Cet artefact statistique peut alors venir à l'appui des politiques qui prétendent lutter contre les déterminismes sociaux et qui veulent à tout prix établir qu'il n'existerait désormais plus de lien entre origine sociale et réussite scolaire. Mettre en évidence les problèmes posés par les analyses de la « démocratisation scolaire » ne signifie pas cependant qu'il soit impossible de procéder à la saisie statistique des faits sociaux en ce domaine. Plus qu'une critique des limites des méthodes, l'enjeu est ici de prendre pour objet la production et l'exploitation de données qui, utilisées comme « allant de soi », risquent d'avoir pour effet essentiel de légitimer des politiques scolaires et de les faire échapper à toute analyse critique.

Les controverses sur la « démocratisation de l'école »

Jusqu'aux années 1990, le débat sur l'égalité des chances scolaires en France a pris la forme d'une opposition quelque peu artificielle entre la « théorie de la reproduction » développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, et le « modèle des choix rationnels » importé par Raymond Boudon⁷. À cette opposition s'est superposée la distinction faite entre « massification » des effectifs scolarisés et « démocratisation » de l'accès aux diplômes. C'est l'enquête menée par Antoine Prost pour le Commissariat au plan qui a contribué à importer le terme, politique

plus que scientifique, de « démocratisation » dans les analyses sur « l'inégalité des chances ». Publiée en 1986 sous le titre *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, cette enquête a introduit des distinctions qui seront ensuite reprises par la plupart des spécialistes de la question, telle la « démocratisation quantitative » qui désigne uniquement l'allongement de la durée des études, tandis que la « démocratisation qualitative » décrit l'affaiblissement du lien entre diplôme et origine sociale. Or, la « démocratisation quantitative » par simple allongement généralisé des études ne produit qu'une simple translation des inégalités sociales, les jeunes d'origine sociale modeste accédant à des niveaux de formation plus élevés bien que les écarts de destinée scolaire par rapport aux jeunes issus de milieux sociaux plus favorisés demeurent aussi importants, alors que la « démocratisation qualitative » suppose au contraire la réduction de ces écarts. La mise en évidence d'une « démocratisation qualitative » se veut un argument critique contre la théorie de la reproduction, celle-ci étant également remise en cause par l'étude de nouveaux facteurs d'inégalité sociale devant la réussite scolaire comme « l'effet d'établissement », qui renvoie à la « mobilisation des équipes pédagogiques » et, de façon plus générale, à « l'efficacité » de l'école.

Une histoire sociale, même sommaire, de la sociologie de l'éducation montre que la façon dont est posé le problème de la « démocratisation » dans la sociologie de l'éducation contemporaine en France est inséparable des transformations de la discipline qui, au tournant des années 1990-2000, apparaît comme dispersée en plusieurs domaines relativement séparés les uns des autres. Tandis que les enquêtes consacrées aux études locales et aux choix de scolarisation se multiplient depuis les années 1980, des chercheurs en éducation mettent l'accent sur le problème des apprentissages dans les quartiers « défavorisés » et se focalisent sur ce qui se passe à l'intérieur même de l'institution scolaire, donnant lieu, notamment, à tout un ensemble de travaux sur les « effets d'établissement ». À l'autre pôle, il y a des études purement statistiques qui tendent à devenir la principale source d'information sur le système d'enseignement et qui sont produites par un service d'études propre au ministère de l'Éducation nationale, dans le cadre de la

7 – Pour une analyse des divergences méthodologiques entre ces deux approches, voir Jean-Claude Combessie, « L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques », *Revue française de sociologie*, 25, 1984, p. 233-254, et Dominique Merllie, « L'analyse de l'interaction entre variables : problème statistique ou sociologique ? », *Revue française de sociologie*, 26, 1985, p. 629-652. Pour une histoire sociale plus complète de la discipline, voir Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), puis de la Direction de la programmation et du développement (DPD). Le traitement secondaire des bases de données longitudinales, réalisé généralement par des statisticiens de l'INSEE, a nourri, tout au long des années 1990, les débats sur la démocratisation du système d'enseignement, notamment grâce aux articles de Claude Thélot, Michel Euriat, Dominique Goux, Éric Maurin, Louis-André Vallet, Michel Forsé, Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer. L'espace des recherches en éducation place désormais la sociologie de l'éducation dans une position ambivalente : concurrencée par les sciences de l'éducation, elle se trouve dépossédée de la maîtrise de la production de ce qui serait, de son point de vue, le « chiffre vrai » sur l'école (ou, si l'on veut, du chiffre sociologiquement pertinent), et cela d'autant plus que les travaux d'économie de l'éducation importent les problématiques de « l'efficacité » dans l'étude des systèmes d'enseignement et tendent de plus en plus à monopoliser l'usage des statistiques, en particulier celles qui portent sur les relations entre la formation et l'emploi. C'est un article de Michel Euriat et Claude Thélot⁸ qui a véritablement redéfini la façon dont a été posé le problème de la « démocratisation » scolaire dans les années 1990 en France. Leur constat est que, contrairement au reste du système éducatif, les grandes écoles prestigieuses se sont peu ouvertes aux classes populaires. Avec la stabilité de la structure sociale des publics depuis 30 ans, les inégalités se sont réduites à l'université puisque dans le même temps le poids des cadres a augmenté dans la population. Parallèlement, les carrières scolaires au collège se sont homogénéisées et les inégalités sociales d'accès au bac se sont faiblement réduites. Par conséquent, « l'accès des couches populaires et moyennes à des études longues n'est pas seulement le résultat, passif en quelque sorte, de l'École de masse. Il y a, en plus, une certaine réduction des inégalités sociales d'obtention des diplômes⁹ ». Cette « démocratisation » des études, qui devait s'accompagner d'une « diminution plus ou moins prononcée des inégalités », va pourtant de pair avec la fermeture de l'accès à l'élite scolaire pour les jeunes d'origine populaire, comme le montre l'exemple des quatre grandes écoles analysées : l'École polytechnique, l'ENS, l'ENA et HEC. La part des jeunes d'origine populaire dans ces écoles a diminué depuis 40 ans, mais comme leur part a aussi diminué dans l'ensemble de la génération, cela ne préjuge pas de l'évolution des inégalités d'accès à l'élite scolaire. Rapportée à la composition sociale des bacheliers généraux, parmi lesquels les élèves d'origine populaire ont diminué, l'analyse conclut que « le recrutement social de l'élite scolaire n'est pas plus fermé qu'il

ya quelques décennies ; au contraire, il s'est stabilisé ou, même, s'est légèrement démocratisé¹⁰ ».

Les résultats de Claude Thélot et Michel Euriat sont repris par Pierre Merle en 1996 dans un article sur les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995¹¹. Il montre que si la ségrégation à l'œuvre dans le système d'enseignement s'est transférée vers les niveaux supérieurs, il faut compléter ce modèle par une lecture en termes de « développement différencié de l'institution scolaire ». Il confronte plusieurs modèles interprétatifs : le « modèle du retard », selon lequel le recrutement socialement sélectif des grandes écoles s'explique par un simple décalage temporel avec la réduction des inégalités à l'université, et le « modèle du développement différencié », selon lequel l'ouverture de l'université aux publics populaires n'implique pas la « démocratisation » de l'élite scolaire dont le recrutement social demeure fermé. Ce dernier modèle se révèle approprié à l'étude des taux de féminisation, de la répartition géographique et de la croissance des effectifs scolarisés. Il s'applique aussi à l'accès aux IUT et aux classes préparatoires aux grandes écoles, dont le recrutement, plus bourgeois, reste stable, sauf pour les écoles d'ingénieur. En revanche, le modèle du retard peut permettre d'interpréter le développement de la « démocratisation » à l'intérieur de l'université, à deux nuances près : en premier lieu, la « démocratisation » constatée est surestimée si le taux d'élimination en cours d'études est socialement différencié ; en second lieu, la baisse de la part pondérée du taux de cadres ne s'accompagne pas d'une amélioration du destin scolaire du groupe le moins représenté à l'université, c'est-à-dire les enfants d'ouvriers. Pierre Merle ne prête cependant pas attention au fait que l'analyse de Thélot et Euriat ignore l'apparition d'autres filières que le bac général, ce qui interdit toute possibilité d'étudier les processus ségrégatifs à l'intérieur même des filières.

L'occultation des hiérarchies entre les filières (biais n° 1)

La distinction entre « démocratisation qualitative » et « démocratisation quantitative » va devenir un enjeu de luttes d'autant plus important qu'elle est susceptible de valider ou, au contraire, de relativiser le bien-

8 – Michel Euriat et Claude Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 36, 1995, p. 403-438.

9 – *Ibid.*, p. 412-413.

10 – *Ibid.*

11 – Pierre Merle, « Les principales transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995 », *Population*, 6, 1996, p. 1181-1210.

fondé des objectifs quantitatifs d'accès à un niveau de diplôme assignés au système scolaire depuis la création des baccalauréats professionnels. La redéfinition de la « démocratisation qualitative » constitue un enjeu spécifique : elle permet d'inscrire l'élévation du niveau de formation dans un projet politique global de réduction des inégalités sociales dans la mesure où elle suppose non seulement une translation des inégalités mais aussi la réduction des écarts entre les groupes sociaux. En établissant un lien entre la réduction des écarts sociaux s'agissant d'accès à des niveaux de formation et d'accès à des positions sociales, elle permet aussi de fonder l'équivalence établie par les pouvoirs publics entre « exclusion scolaire » et « exclusion sociale », équivalence qui permet d'imputer au système scolaire la responsabilité du chômage.

Une enquête longitudinale de Claude Thélot et Louis-André Vallet¹² sur la réduction des inégalités sociales devant l'école reprend et transforme la distinction entre « démocratisation quantitative » et « démocratisation qualitative ». Partant du constat que les accès au baccalauréat et aux études supérieures se sont ouverts aux enfants issus des classes populaires, les auteurs tentent de spécifier les parts respectives des deux types de « démocratisation » du début du siècle aux années 1990. L'affaiblissement du lien entre niveau de diplôme obtenu et origine sociale constitue l'indicateur d'une « démocratisation qualitative ». L'étude du « relâchement du lien entre origine sociale et diplôme¹³ » mesure les écarts sociaux en fonction de la longueur des scolarités et du niveau du diplôme le plus élevé atteint par les différentes catégories sociales. Le résultat, selon les auteurs, est que « l'allongement des études est une explication centrale dans l'évolution des tables de destinée scolaire en fonction de l'origine sociale¹⁴ » : elle explique 74 % de la différence des destinées scolaires entre les générations extrêmes, tandis que la « démocratisation qualitative » (réduction des écarts) ne concernerait que 14 % de cette différence. La conclusion est pourtant que l'accès au baccalauréat est aujourd'hui nettement moins inégalitaire qu'il y a dix ans, les auteurs brouillant la distinction entre « démocratisation quantitative » et « démocratisation qualitative » qui leur avait pourtant servi de fil conducteur.

Cette analyse appelle plusieurs réserves. D'une part, la « démocratisation qualitative », ainsi spécifiée, ne mesure qu'une « quantité » d'années d'études et ne diffère donc pas véritablement de la définition de la « démocratisation quantitative » donnée par Antoine Prost. Elle n'intègre pas plus la valeur différentielle des diplômes que leur transformation dans le temps en fonction de l'intensification de la concurrence sco-

laire. Présupposant la stabilité des classements scolaires, elle occulte le fait que l'allongement généralisé des scolarités rend moins pertinente, sociologiquement, la prise en compte de leur seule longueur comme critère de mesure des écarts entre les groupes sociaux. De plus, la translation des inégalités se fait autant à l'intérieur même du système scolaire entre les différentes trajectoires scolaires suivies que « du bas vers le haut » : la tendance des catégories les mieux dotées scolairement à fuir les filières qui se sont le plus ouvertes aux catégories populaires fait apparaître un semblant d'égalisation là où il y a en réalité une baisse du rendement scolaire de ces filières et une fuite des catégories les mieux dotées – baisse pouvant d'autant moins se réduire à une « fuite vers le haut » que ces catégories atteignaient déjà des niveaux de scolarisation élevés. Un allongement général des études peut ainsi s'accompagner d'une plus grande différenciation interne, comme l'ont montré Bernard Convert et Michel Pinet¹⁵, d'autant que la prise en compte du baccalauréat scientifique tend à confirmer la stabilité du recrutement des filières les plus valorisées¹⁶. En 1980, 63 % des membres de la catégorie « cadres supérieurs, professions libérales, chefs d'entreprise et professeurs » ont un bac général tandis qu'ils sont 71 % en 1989. Parmi eux, 35,1 % ont accès au bac S (filière la plus sélective scolairement) en 1980, contre 38,6 % en 1989. En revanche, la proportion des élèves d'origine populaire obtenant un bac général passe de 25,9 % à 22,5 % entre 1980 et 1989, parmi lesquels 4,5 % (en 1980) et 8,5 % (en 1989) en série scientifique S. Les catégories populaires voient certes leurs effectifs augmenter légèrement en termes absolus, mais leur part régresse dans les séries générales considérées globalement, tandis que les catégories supérieures conservent leur monopole sur la filière d'excellence. Les taux globaux ne disent rien des écarts de performance scolaire entre les élèves issus des différentes catégories, pourtant amenés à déterminer les orientations ultérieures.

12 – C. Thélot et L.-A. Vallet, *op. cit.*

13 – Un « indice d'association global » mesure la force de ce lien dans les différentes générations scolarisées depuis le début du siècle, c'est-à-dire le taux de corrélation entre origine sociale et diplôme. Défini comme « un indicateur global, qui, en mesurant le lien entre origine sociale et diplôme, est aussi sensible aux distributions marginales du tableau et à leur variation (évolution de la structure sociale et allongement général des études) », cet indice permet de conclure que, quels que soient les nomenclatures et les points de vue utilisés, il existe une moindre dépendance entre l'origine sociale et le diplôme, due en partie à l'allongement des études.

14 – C. Thélot et L.-A. Vallet, *op. cit.*, p. 19.

15 – Bernard Convert et Michel Pinet, « Les classes terminales et leur public », *Revue française de sociologie*, 30, 1989, p. 211-234.

16 – P. Merle, *op. cit.*

L'augmentation de la part des élèves provenant des catégories populaires dans la filière d'excellence n'a probablement pu se faire qu'au prix de leur « sous-sélection » scolaire¹⁷. L'analyse ne doit donc pas seulement prendre en compte la valeur différentielle des diplômes, mais aussi l'accès différencié des catégories sociales à ces diplômes dotés d'une inégale valeur. Enfin, l'absence dans la comparaison des baccalauréats technologiques et professionnels, qui représentent pourtant 45,1 % de la population scolarisée dans le secondaire en 1995, occulte le fait que ces filières de relégation « absorbent » une grande partie des catégories populaires accédant au niveau du baccalauréat depuis 1985. Les conditions d'insertion professionnelle offertes aux différentes catégories de diplômés demeurent ainsi ignorées, alors que l'accès à des positions sociales est aussi un enjeu central affirmé par les politiques éducatives.

Sur ce point, qui met à l'épreuve la vision d'un lien intangible entre diplôme et insertion sociale, Thélot et Vallet se contentent d'affirmer que l'allongement général de la durée de scolarisation constitue en elle-même une démocratisation « dès lors que les diplômés ne sont pas payés en monnaie de singe » et qu'ils « continuent de se traduire par un nombre substantiel d'avantages – risque moins élevé d'être au chômage, salaires supérieurs, ce qui est le cas¹⁸ ». Là encore, il conviendrait de spécifier les conditions d'insertion en fonction des types de diplômes obtenus, non pas au niveau du bac, mais au niveau des études supérieures et des débouchés sur le marché du travail. Ainsi, 30 % des bacheliers professionnels et plus de 80 % des bacheliers technologiques entrent dans des filières de l'enseignement supérieur très largement liées à leur provenance scolaire et sociale¹⁹ : la valeur des titres sur le marché du travail n'est pas sans relation avec la nature de ces titres, dont l'inflation produit un déclassement professionnel et provoque en particulier l'émergence d'un « ouvrier bachelier » dont la relation aux diplômes et l'accès au marché du travail se sont transformés²⁰. Il n'est donc pas possible de se contenter de l'assertion selon laquelle les plus diplômés sont plus souvent recrutés que les non-diplômés : la diffusion de l'accès aux titres scolaires fait de l'obtention du baccalauréat une norme sur un marché du travail où les employeurs sont en situation de force.

La prise en compte de la différenciation de filières hiérarchisées au rendement scolaire inégal doit alors intégrer le fait que la création du baccalauréat professionnel constitue, selon Pierre Merle, « une rupture essentielle » au niveau de « l'offre éducative » dans le mouvement d'allongement des scolarités. Il distingue ainsi une « démocratisation égalisatrice », correspon-

dant à une égalisation des conditions sociales d'accès aux différentes séries de bac, une « démocratisation uniforme » indiquant un *statu quo* des positions respectives de chaque groupe social dans le cadre de l'élargissement de l'accès au second degré et une « démocratisation ségrégative » liée à une augmentation des écarts d'accès sociaux aux différentes séries de bac sous l'effet d'une sorte de spécialisation sociale²¹ : « la part des catégories populaires est, globalement, pour chaque filière, croissante, mais cette croissance est beaucoup plus vive dans les filières populaires, si bien que les écarts de recrutement sociaux augmentent de façon relative ». En ce qui concerne le premier cycle, un indicateur qualitatif des scolarités tel que le niveau des compétences scolaires mesuré par les évaluations en CM2 ou en sixième révèle une « démocratisation » uniforme. En ce qui concerne le second cycle, l'accès des différentes catégories sociales aux études secondaires témoigne bien d'une forme de « démocratisation », mais la comparaison entre les filières les plus éloignées à la fois par leur recrutement social et par leur place dans la hiérarchie des filières révèle une augmentation sensible de la ségrégation sociale. La légère « démocratisation » de la filière S tient ainsi à l'augmentation du poids des catégories supérieures dans la population globale des jeunes de 20 à 24 ans, et donc à une modification de la structure sociale. En revanche, le poids des catégories populaires dans les filières techniques (STT) a augmenté alors qu'il tend à diminuer dans la tranche d'âge correspondante. Ainsi, « la surreprésentation des enfants d'origine populaire dans les terminales STT s'accroît²² » : si l'écart entre les niveaux de scolarisation s'est réduit entre les différentes catégories sociales, l'écart de recrutement entre les différentes filières s'est accru de manière importante. L'exemple de Rennes montre que la part des enfants de milieux moyens et supérieurs dans les terminales scientifiques est 2,3 fois plus élevée que celle observable dans les BEP en 1995 alors que ce rapport n'était que de 1,8 en 1985.

La mesure de la « démocratisation ségrégative » permet ainsi de conclure que la « démocratisation » de l'accès au bac a eu pour condition une différenciation

17 – B. Convert et M. Pinet, *op. cit.*

18 – C. Thélot et L.-A. Vallet, *op. cit.*, p. 15.

19 – Thierry Blöss et Valérie Erlich, « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, 41, 2000, p. 747-775.

20 – Henri Eckert, « L'émergence d'un ouvrier bachelier », *Revue française de sociologie*, 40, 1999, p. 228-253 ; Louis Chauvel, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, 66, 1998, p. 55-136.

21 – Pierre Merle, « La démocratisation, une typologie et sa mise en œuvre », *Population*, 55, 2000, p. 27.

22 – *Ibid.*, p. 36.

sociale croissante des séries de bac. Les limites des approches de la « démocratisation » centrées sur l'allongement des scolarités relèvent bien d'un biais propre à certaines approches statistiques des transformations des systèmes d'enseignement, dont l'occultation des hiérarchies entre les filières et de leur déplacement constitue une limite essentielle. Ce biais ne suffit cependant pas à invalider la conception d'une « démocratisation » définie par l'allongement des scolarités : même au sens, entendu par Prost, de « démocratisation quantitative », elle pourrait constituer une forme de « démocratisation culturelle » dans la mesure où la diffusion de l'instruction peut être considérée comme une fin en soi ou contribuer à une forme d'émancipation politique. Toutefois, la portée démocratique d'une telle diffusion de l'instruction est difficilement mesurable et renvoie à un autre biais, qui consiste à ne retenir que des indicateurs quantitatifs d'égalisation des chances et à ne raisonner qu'en termes de taux d'accès à un niveau d'enseignement.

L'oubli des conditions sociales de la certification (biais n° 2)

Ce deuxième biais consiste à ignorer non seulement la valeur sociale différentielle des diplômes, mais encore la réalité des processus d'apprentissage désignés par la certification scolaire, à un moment où le pouvoir politique fait de la lutte contre l'échec scolaire un axe essentiel de la lutte contre l'exclusion sociale. Si l'ignorance des effets ségrégatifs de l'allongement des scolarités contribue à alimenter la croyance en la politique institutionnelle de « démocratisation », la manière dont les statistiques sont utilisées pour présenter un déplacement des inégalités sociales repose sur le refus de prendre en compte les conditions sociales de la certification scolaire. Si le rôle de l'héritage culturel dans la production des inégalités scolaires a été particulièrement étudié, peu d'attention a été accordée en revanche à l'activité scolaire ordinaire que constituent les pratiques d'évaluation dans les établissements secondaires ou supérieurs. En l'absence de solutions avérées contre l'échec scolaire, l'« occultation » d'une partie des résultats scolaires constitue sans doute le plus sûr moyen d'atteindre, à court terme, des objectifs quantitatifs attestant du succès de la politique de « démocratisation » : le fait de prendre les taux d'accès comme seuls indicateurs d'égalisation des chances n'est pas sans rapport avec les objectifs d'accroissement du nombre de diplômés. Alors que les débats se focalisent sur la hausse ou la baisse de niveaux scolaires difficilement comparables²³, les statistiques relatives à l'évolution des inégalités sociales à l'école ne

prennent pas en compte les conditions ordinaires de réalisation des pratiques d'évaluation, et ne questionnent pas la mesure de l'acquisition des savoirs scolaires par les taux d'accès à des niveaux de formation. Ainsi, le renforcement des liens entre les différents segments de la hiérarchie de l'éducation nationale constitue, dans le secondaire comme dans le supérieur, un moyen d'influer sur ces pratiques d'évaluation, qui ont inspiré une partie des prescriptions adressées aux enseignants. Dans la mesure où l'encadrement des enseignants s'est considérablement renforcé avec une redistribution des pouvoirs visant à renforcer le poids hiérarchique des chefs d'établissement²⁴, ces prescriptions doivent être étudiées autant que les pratiques pédagogiques qu'elles entendent guider dans la production des résultats scolaires et les pratiques d'évaluation. Rien ne garantit que ces prescriptions soient totalement appliquées, ou qu'elles aient bien les effets qu'elles sont censées induire. Il n'en reste pas moins que leur formulation conduit à mettre en question ce que les statistiques officielles entendent mesurer.

Une enquête sur les pratiques d'évaluation a été menée auprès d'une trentaine d'enseignants du secondaire, puis d'enseignants-chercheurs chargés, du fait de leurs obligations statutaires, de présider des jurys de baccalauréat (voir encadré, p. 80-81). Elle a été complétée par une analyse des textes officiels qui contribuent à forger des catégories d'action pédagogiques, et des rapports produits par la hiérarchie de l'Éducation nationale (inspecteurs généraux et régionaux, recteurs, etc.). Le renforcement des prescriptions adressées aux enseignants tend à dissocier la certification de la maîtrise des savoirs scolaires. Bien que les stratégies visant à « gonfler les notes » ou à dissocier les passages en classe supérieure des exigences officiellement attachées à un niveau donné aient déjà été mises en évidence²⁵, les critères formels de réussite sont toujours considérés comme des critères intangibles de réussite scolaire. Non seulement les écrits des « experts » destinés à améliorer le système éducatif prônent la déconnexion entre une partie de l'évaluation des élèves et les savoirs purement

23 – Pour une analyse de ces controverses, voir Christian Baudelot et Roger Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

24 – Agnès Pelage, « La transformation du rôle du chef d'établissement », in Agnès Van Zanten (éd.), *L'École, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, p. 219-227.

25 – Stéphane Beaud, « Scolarisation et insertion professionnelle des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard », *Le Mouvement social*, 175, 1996; Sylvain Broccolichi, « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, 21, 1995; Philippe Masson, « Négociation et gestion des flux scolaires », *Sociétés contemporaines*, 18-19, 1994.

LA PART INVISIBLE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Les notations scolaires constituent l'occasion privilégiée de déplacer la question de l'égalisation des compétences scolaires. Certains chefs d'établissement tentent, parfois en se faisant l'écho de revendications parentales, d'«assouplir» la notation des enseignants, essentiellement à l'occasion de l'épreuve du brevet des collèges et du baccalauréat. Les enseignants interrogés font état, de manière récurrente, de pressions exercées sur eux par les chefs d'établissement et les inspecteurs d'académie qui supervisent les corrections du baccalauréat, afin d'augmenter les notes et des stratégies mises en œuvre dans le même but. Une de ces stratégies consiste à noter les élèves en fonction d'un barème au-dessus de 20, et de rétablir au moment de la note finale le barème de 20, sans changer les points obtenus¹. Ces pressions, qui semblent varier en fonction des disciplines et des académies, sont exprimées le plus souvent sous forme orale. Elles s'exercent le plus souvent au moment des commissions d'harmonisation des notes de l'épreuve du baccalauréat. Ces réunions, qui ne sont pas nécessairement jugées inutiles par les enseignants, sont néanmoins vécues comme un moyen de réévaluer leur notation à la hausse: «On a des super-programmes... et puis on arrive au bac... pour avoir une moyenne de 10, on est obligé de ne pas s'en tenir aux exigences qui semblaient ressortir des programmes: Regardez, comment ils sont bien nos programmes! On ne produit pas des imbéciles, nous!... ça a plus de gueule qu'aux États-Unis, mais ensuite est-ce que le diplôme sanctionne vraiment ces choses-là? On nous incite alors à ne pas trop pénaliser ceci qui, tout compte fait, relève plus de la manière dont la question a été mal posée... On nous dit qu'on devrait tendre vers la moyenne et il y a tout un dispositif mis en place et relayé par l'administration...» (enseignant de sciences économiques et sociales, certifié).

Plus que des injonctions directes, les directives prennent la forme d'un discours double: les enseignants sont invités à utiliser toute la grille de notation au lieu de noter systématiquement entre le 8 et le 12, mais il leur est aussi demandé de «valoriser» systématiquement ce que font les élèves sans qu'il soit précisé de sanctionner les erreurs à la mesure de leur importance: «Le discours, c'est il faut valoriser... Ensuite, il y a ces profs relais auprès des collègues des centres d'examen... Dans l'académie de Créteil, on avait un corrigé type...» (enseignant d'histoire-géographie, agrégé). Lorsqu'ils ne cèdent pas à ces pressions, les enseignants se trouvent marginalisés: «Déjà, il y a le jeu du barème qui empêche d'avoir des notes trop basses. En maths et

en physique, les notes n'étaient pas trop mauvaises; en revanche, en sciences naturelles et en géo, comme on l'avait noté au lycée, les notes étaient plus basses et on était les vilains petits canards...» (id.). Les pressions prennent parfois la forme d'un «chantage» mis en œuvre par l'inspecteur ou l'inspectrice d'académie avant les commissions d'harmonisation des notes obtenues aux différentes épreuves du baccalauréat: «Le blabla de la représentante de l'inspecteur l'année dernière consistait à mettre en garde sur le fait que, quand on met une note en dessous de la moyenne, on peut empêcher peut-être l'élève d'avoir la mention ou d'avoir le bac, et donc qu'on a une énorme responsabilité. Elle disait ce que l'inspecteur lui avait dit de dire. Alors ça marche pour certains, parce que, inconsciemment, on nous culpabilise beaucoup...» (enseignante de français, certifiée). Dans d'autres cas, l'enseignant désigné pour coordonner les résultats d'une matière est chargé de faire passer à ses collègues le message selon lequel les notes sont trop basses et doivent être réévaluées. Certains inspecteurs d'académie demandent aux enseignants de faire un rapport pour justifier des notes très faibles. Les jurys de baccalauréat sont parfois aussi l'occasion de marchandages de points, où toutes les occasions sont utilisées pour ajuster les notes aux résultats escomptés.

La formulation des consignes écrites, plus rares, confirme l'existence et le sens de ces prescriptions. L'une d'entre elles, destinée à des correcteurs de série ES, précise qu'«il serait bien que la moyenne des notes par correcteur se situe vers 10 points plus ou moins 0,75 pour la dissertation et l'épreuve de synthèse et entre 12 et 13 pour l'épreuve spécifique d'ES» (document adressé «aux correcteurs de l'épreuve de SES du bac 1998 dans l'académie de Grenoble» et signé par le doyen de l'Inspection générale des sciences économiques et sociales). La rhétorique mise en œuvre vise à atténuer la sévérité des correcteurs, précisant par exemple qu'«on valorisera toute copie qui fera une exploitation approfondie des documents essentiels», mais qu'«on ne sanctionnera pas un élève qui n'aurait pas utilisé tel ou tel document périphérique par rapport à sa problématique» et que «s'il est conseillé aux élèves d'indiquer dans leur développement la référence des documents utilisés, ils ne sauraient être pénalisés pour ne pas avoir respecté cette règle de pure forme» (conseils de correction pour l'épreuve d'histoire et de géographie des baccalauréats L, ES et S en 1999, provenant de l'Inspection générale à la Direction des lycées). Une autre lettre, destinée aux correcteurs de

philosophie, précise qu'il est « souhaitable que les copies auxquelles est attribuée une note particulièrement basse fassent l'objet d'un examen par au moins un autre correcteur » et qu'une « copie où se reconnaît un incontestable effort pour rédiger correctement, composer, mettre en œuvre une réflexion ne mérite pas une note faible, même si le sujet n'est pas compris dans toute son extension » (lettre de l'Inspection générale de philosophie aux correcteurs du baccalauréat, session 2000). Le document sur les « conseils de correction pour l'épreuve d'histoire et géographie » rappelle que « le correcteur doit arrêter une note évaluant les capacités du candidat et pas uniquement les connaissances qui sont nécessairement inférieures à celles du professeur » et que « l'évaluation doit être positive (on note ce qui est produit) et non négative (on ne retranche pas de points pour ce qui manquerait selon l'interprétation de tel ou tel correcteur) ». Ce dernier document insiste sur le fait qu'« aucune conclusion et introduction ne sont exigées » et que « seules les dérives excessives seront sanctionnées ». Il prévient que le correcteur ne doit « pas s'attendre à ce que le candidat fasse étalage d'une quantité particulière de connaissances » et il conclut que « l'épreuve d'histoire et géographie, qui nécessite un lourd travail de préparation et qui permet d'apprécier l'acquisition de savoirs construits tout au long du secondaire, doit compter de manière significative dans l'obtention du baccalauréat qui doit permettre aux candidats capables de donner quelques clés d'explicitation du monde contemporain, sans érudition particulière, d'accumuler les points nécessaires au succès ou à l'obtention de mention ». Dans ce document, l'expertise pédagogique des enseignants est encadrée au point de définir la manière dont ils doivent intégrer les consignes officielles pour pouvoir améliorer la moyenne des élèves. Il remarque en effet que « le texte officiel définissant l'épreuve ne constitue pas une obligation » et « ne doit pas être confondu avec un barème » ; de ce fait, les enseignants ont la « liberté de faire atteindre la moyenne à un élève grâce à un exercice réussi déjà à lui seul ». Le texte officiel indique en effet que « la répartition des points, 12 pour la première partie et 8 pour la seconde, peut guider les correcteurs ».

1 – Un élève qui obtient, par exemple, la note de 15 sur 25 aura en définitive la note finale de 15/20.

scolaires, mais ils véhiculent aussi une critique de l'attachement des enseignants pour les savoirs disciplinaires²⁶. Ainsi, le rapport Blanchet, consacré à « la vie de l'élève et des établissements scolaires » (1998), conseille « une évaluation des élèves moins centrée sur les savoirs disciplinaires et davantage axée sur leur « comportement » ». L'évaluation scolaire des autres qualités des élèves est proposée comme un « remède » à l'échec scolaire, puisqu'il affirme que les élèves les moins bons scolairement gagneraient à être évalués selon d'autres critères que les critères purement scolaires²⁷. Dans l'enseignement supérieur, ces consignes, quoique moins fréquentes, existent pourtant dans les filières qui sont « menacées » par leur position dominée dans l'espace local et la chute des effectifs²⁸.

La « compensation intermodulaire » introduite par la réforme Bayrou en 1997 permet de neutraliser les effets discriminants des notes faibles, qui n'empêchent pas l'obtention du diplôme. On peut se demander si cette réforme n'est pas venue à point nommé pour résoudre les problèmes économiques suscités par la décrue des effectifs dont dépendent les postes des enseignants et le financement des filières : « donner » plus de diplômes revient ainsi à garder plus longtemps plus d'étudiants avec des résultats scolaires égaux, ainsi que des crédits de fonctionnement. De même, la loi sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) votée en 2002 reconnaît aux candidats qui pourront faire valoir une expérience extrascolaire le droit d'accéder à des niveaux scolaires supérieurs sans avoir à passer les diplômes officiellement exigibles. L'enjeu de la VAE est alors de permettre à la fois de résoudre la crise à laquelle certaines universités sont confrontées du fait de la baisse de leurs effectifs et de contourner les obstacles à la réussite représentés par une sélection réellement scolaire. La VAE constitue une alternative institutionnelle au droit à la formation pour le salarié et en même temps une possibilité pour l'institution scolaire et les pouvoirs publics qui la financent de se dispenser d'accorder ce droit. La « reconnaissance » fonctionne ici comme une « assignation aux différences sociales » : ceux qui ont hérité d'un capital culturel œuvrent pour accéder à des institutions qui, elles, leur

26 – La plupart des rapports consacrés aux enseignants eux-mêmes mettent bien davantage l'accent sur leur engagement dans le « projet d'établissement » ou le « partenariat école-famille » que sur les aspects proprement didactiques de leur métier (rapports Pair en 1998, Bancel en 1999, Monteil en 1999).

27 – Pour évoquer la « faillite » de l'université actuelle, il est devenu courant d'invoquer des « taux d'échecs considérables » en DEUG sans préciser qu'ils sont le plus souvent calculés à partir d'un nombre d'inscrits « administratifs » (et non pas inscrits aux examens) et sans faire intervenir le mode de recrutement des filières (c'est-à-dire le fait qu'une grande partie des étudiants s'orientent par défaut dans certaines filières).

28 – Charles Gadéa, « La réforme miraculeuse, ou quelques notes sur les effets de la compensation des notes », *La Lettre de l'ASES*, 30, 2001, p. 25-34.

accordent une formation, tandis que d'autres se voient accorder des équivalences en proportion de la richesse de leur expérience sociale²⁹. Ces mesures destinées à atténuer la dépendance entre origine sociale et « réussite scolaire » reposent sur une conception de la certification qui ne prend pas en compte les hiérarchies des diplômes et les trajectoires suivies pour les obtenir, dans des filières elles-mêmes hiérarchisées.

Les consignes relatives aux modes de certification font apparaître les enjeux politiques sous-jacents de la construction statistique de la réussite scolaire. Si la « moyenne souhaitable » n'est pas toujours prescrite, on n'en substitue pas moins à l'évaluation de connaissances tangibles une « valorisation des capacités » manifestées par le candidat mettant la rénovation des objectifs pédagogiques au service d'objectifs purement quantitatifs. Aussi peut-on s'interroger sur la notion d'obligation de résultats développée par des experts de l'éducation comme Claude Thélot au nom de la lutte contre l'échec scolaire, ou encore sur les dispositions scolaires encouragées chez les élèves par une institution qui relativise elle-même l'acquisition des savoirs. On peut alors expliquer le fait que « l'absence d'un certain niveau ou bagage scolaire n'est souvent pas perçue à temps par les étudiants issus de formations technologiques et professionnelles³⁰ », ou le fait que les élèves issus de « bacs pros » découvrent en première année d'université leur manque de préparation aux études longues³¹. La définition de l'égalisation des chances scolaires par la généralisation de l'accès à la certification la plus élevée possible fonctionne alors comme une assignation aux différences sociales. Pour ces raisons, l'importance du contexte social de production des données sur la réussite scolaire rend nécessaire d'intégrer à l'analyse des inégalités scolaires l'ensemble des agents et des configurations du système d'enseignement : parce qu'ils sont de plus en plus « encadrés », les enseignants ont un rôle de moins en moins déterminant dans la définition de la relation pédagogique et de sa contribution à la reproduction des rapports sociaux. La valorisation de la diffusion de l'accès à la certification comme preuve d'une égalisation des savoirs s'inscrit alors dans une lutte pour la définition des enjeux de la « démocratisation ». Le travail politique réalisé dans les coulisses de l'institution scolaire ouvre l'accès à une « réussite pour tous », mais dont les modalités restent socialement différenciées, aussi bien dans les diplômes obtenus que dans les trajectoires suivies.

Les biais résultant de l'ignorance des hiérarchies entre filières et des conditions sociales de la certification relèvent ainsi d'un impensé politique d'autant moins questionné que les travaux s'appuient sur l'évidence

des chiffres produits par les statisticiens. Si le questionnement des fondements mathématiques des modèles produits relève d'un autre type de travail, il est en revanche possible de s'attacher aux implications sociologiques d'un certain nombre de méthodes d'analyse des déterminants de la réussite scolaire.

L'usage des méthodes statistiques (biais n° 3)

Les statistiques attestant d'une baisse ou d'une hausse du niveau scolaire utilisent des indicateurs comme les taux de réussite aux examens, les taux de redoublement, la durée de scolarisation ou encore les taux d'accès à des niveaux de scolarisation en fonction des catégories socioprofessionnelles ou/et des classes d'âge. Lorsque l'étude quantitative compare des séries de diplômés produits à des périodes historiques éloignées, elle néglige parfois ce qui tient au marché scolaire (le minimum d'effectifs à maintenir pour le financement d'une formation) ou au volontarisme politique des objectifs affichés (comme les « 80 % d'une classe d'âge au bac »), qui peut transformer les conditions d'obtention des diplômes et modifier par exemple la nature des épreuves et/ou les modalités d'attribution des diplômes, en ouvrant ou en fermant des filières, en proscrivant ou non les redoublements, etc. Il serait cependant erroné de croire que les usages institutionnels des statistiques sont seuls en cause. Les modèles et méthodes employés par les sociologues induisent eux-mêmes des biais dans la construction et l'interprétation des indicateurs de la « démocratisation ». Le choix des modèles, l'impensé des nomenclatures utilisées ou même le traitement des données engagent bien des « choix de fond³² » dans la construction d'indicateurs.

Les études sur la « démocratisation scolaire » ont en effet été l'occasion de réflexions méthodologiques sur les modes de comparaison des variables. Il est désormais habituel de distinguer les méthodes utilisant les différences de taux d'accès et celles comparant les rapports entre les taux (*odds ratios*³³), les secondes tendant plus à mettre en évidence des réductions d'inéga-

29 – Voir Frédéric Neyrat : « La validation des acquis de l'expérience : derrière l'étendard de la lutte contre l'exclusion, un souffle libéral », *Colloque Actuel Marx* 2001.

30 – T. Blöss et V. Erlich, *op. cit.*, p. 770.

31 – Stéphane Beaud, *80 % d'une classe d'âge au baccalauréat... et après ?*, Paris, La Découverte, 2002.

32 – Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002, p. 32 sq.

33 – À ce sujet, voir *ibid.*, p. 36 ; M. Duru-Bellat et A. Kieffer, « La démocratisation de l'enseignement "revisitée"... », *op. cit.*, p. 85 sq. ; M. Duru-Bellat et A. Kieffer, « La démocratisation de l'enseignement en France... », *op. cit.*, p. 53 sq. ; C. Thélot et M. Euriant, *op. cit.*, annexe 1, p. 429-430.

lités que les premières³⁴. Dans la mesure où la généralisation de l'accès à un bien remet en cause « son aptitude à servir d'indicateur de différenciation sociale³⁵ », les transformations des structures de scolarisation et des trajectoires scolaires ont en effet rendu nécessaire la réalisation de comparaisons indépendamment de la valeur des taux de scolarisation des différents groupes sociaux³⁶. Les implications de la méthode des *odds ratios*, qui consiste à comparer des rapports de chances entre deux catégories, demeurent cependant rarement questionnées. On peut ainsi se demander quelle est la signification d'une comparaison qui ne prend en compte que deux catégories, le plus souvent les ouvriers et les cadres supérieurs, sans intégrer l'évolution de leurs positions relatives dans l'espace social. Tout se passe alors comme si les deux groupes considérés étaient en compétition pour l'accès à un même bien, ce qui est rarement le cas entre fils d'ouvriers et fils de cadres dès que les trajectoires se différencient au fur et à mesure qu'elles s'élèvent. De plus, si un accroissement même minime de l'accès à la scolarisation dans un groupe peu scolarisé peut passer pour une réduction des inégalités, il n'est pas possible de négliger le fait que les groupes déjà bien scolarisés ne pourront connaître qu'une augmentation à la marge. Les *odds ratio* permettent de comparer l'évolution du taux de scolarisation de deux groupes inégalement scolarisés, mais négligent par construction le fait que le taux de scolarisation des classes populaires reste faible, ce qui est sociologiquement non négligeable. Enfin, même si les techniques d'*odds ratios* sont censées permettre de ne pas tenir compte de la valeur de taux comparés³⁷, ils n'en continuent pas moins de raisonner en termes de taux d'accès, sans tenir compte de la hiérarchie des filières de scolarisation. Ainsi, dans la mesure où les enfants d'origine populaire sont massivement présents dans les filières techniques et professionnelles, où sont sous-représentés les enfants de cadres, la comparaison des rapports de chances ignore le fait que la généralisation de l'accès au bac n'a pas modifié les inégalités sociales de trajectoires³⁸. Les usages actuels de la technique des *odds ratios* comportent donc toute une série de réductions de la réalité sociale : « mesures de la distance à une situation de parfaite égalité », ils fonctionnent ainsi « indépendamment du contexte³⁹ ».

Cet usage des statistiques consistant à isoler les variables étudiées de leur contexte renvoie au problème plus général des rapports entre description et explication en sciences sociales. Une opposition est ainsi faite entre des méthodes « explicatives », comme les régressions, et les méthodes « descriptives » ou « géométriques », comme les analyses en composantes multiples. Le choix des « variables explicatives », c'est-

à-dire « indépendantes » au sens statistique, dans la construction des indicateurs de la « démocratisation » scolaire, comporte en effet des implications méthodologiques. Ainsi Raymond Boudon *et al.* affirment-ils que « les analyses de type factoriel ont identifié un ensemble de causes de l'inégalité des chances scolaires : attitudes, langages, valeurs, goûts, appréciations subjectives des bénéficiaires de la scolarisation, etc. Cependant, seule l'analyse des systèmes, par l'explication des processus générateurs des inégalités observées, permet d'évaluer la part réelle de responsabilité de chacun des facteurs causaux en jeu⁴⁰ ». Cette opposition entre les analyses factorielles de données et les régressions logistiques est liée à l'importation, dans le travail sociologique, de modèles économétriques. Dans d'autres disciplines, ces deux méthodes sont utilisées de façon complémentaire : dans les deux cas, le terme « explicatif » est utilisé pour désigner la prise en compte d'une partie de l'information apportée par l'ensemble des variables considérées dans l'analyse statistique. L'opposition consacrée entre « variables explicatives » et « variables descriptives » correspond donc plus à un usage social des sociologues qu'à une distinction théorique fondée : ainsi, Henri Rouanet *et al.*⁴¹ montrent mathématiquement que « le privilège des "effets toutes choses égales par ailleurs" peut être étendu aux variables principales d'une analyse géométrique des données ». Bien plus, dans le cas d'un espace linéaire des variables, il est possible d'utiliser conjointement les régressions linéaires et les analyses en composantes principales. La qualification des données d'observation comme « variables indépendantes » se révèle ainsi largement « métaphorique », en réfère-

34 – Dans les cas où les *odds ratios* sont appliqués à l'évolution comparée des taux de réussite ou de scolarisation ; ce serait l'inverse s'ils étaient appliqués aux « taux d'échec », ce qui n'est jamais fait. Voir J.-C. Combessie, *Les Méthodes en sociologie*, Paris, La Découverte, 1996.

35 – D. Merlié, *op. cit.*, p. 647.

36 – P. Merle, « Les principales transformations socio-démographiques... », *op. cit.*, p. 67.

37 – On peut cependant se demander dans quelle mesure ces techniques peuvent ne pas tenir compte de la valeur des taux alors qu'elles comparent leur évolution. Sur les problèmes posés par l'application des *odds ratios* et leur tendance à privilégier en pratique les conclusions favorables à la diminution des inégalités, voir J.-C. Combessie, « La construction statistique des inégalités » (à paraître).

38 – P. Merle, « Les principales transformations socio-démographiques... », *op. cit.*, p. 69-70.

39 – M. Duru-Bellat, *op. cit.*, p. 37.

40 – R. Boudon, N. Bulle et M. Cherkaoui, « Les changements de l'école accompagnent-ils les changements sociaux? », *École et société...*, *op. cit.*, p. 8.

41 – Henri Rouanet, Frédéric Lebaron, Viviane Le Hay, Werner Ackermann et Brigitte Le Roux, « Régression et analyse géométrique des données : réflexions et suggestions », *Mathématiques et sciences humaines*, 199, 2003, p. 1-32.

rence à la méthodologie expérimentale « dans laquelle les variables indépendantes sont des variables sous contrôle direct de l'observateur⁴² ». De telles oppositions ont alors des effets sur les interprétations sociologiques des indicateurs de réussite scolaire. Deux exemples l'illustrent : l'étude de la place relative des facteurs économiques et culturels de la réussite scolaire et la sociologie des effets d'établissements.

L'article « Origine sociale et destinée scolaire » de Dominique Goux et Éric Maurin⁴³ constitue une référence pour un grand nombre de travaux sur la « démocratisation scolaire ». L'utilisation de techniques statistiques empruntées aux études de mobilité et adaptées à l'étude du degré d'association de variables qualitatives comme l'origine sociale ou le diplôme s'inscrit dans le cadre théorique élaboré par Raymond Boudon, selon lequel les inégalités devant l'enseignement seraient le reflet de comportements socialement différenciés, le peu de réussite scolaire des élèves d'origine défavorisée résultant alors d'un calcul coût/avantages. La mesure du lien entre origine sociale et niveau de formation révèle alors une faible évolution des inégalités, qui tendent à se déplacer selon les milieux sociaux et les paliers scolaires. Pour étudier les mécanismes générateurs d'inégalités, Dominique Goux et Éric Maurin se demandent si les inégalités traduisent des dispositions différentes vis-à-vis de l'école (Bernstein, Bourdieu et Passeron), ou bien si elles sont le produit de décisions prises par les familles à chaque étape du cursus (Boudon). On peut parler d'un modèle de « démocratisation culturellement différenciée » si les enfants se distinguent par les dispositions culturelles de leur entourage familial, et de « démocratisation socio-économiquement différenciée » si les enfants se distinguent par la position de leur famille dans une hiérarchie socio-économique indépendante des ressources scolaires et culturelles. Le constat de la « nette prépondérance des inégalités d'origine culturelle sur les inégalités d'origine plutôt économique » signifie alors que les familles les mieux dotées culturellement valorisent davantage l'école car leur statut dépend plus étroitement du capital scolaire : « entre 1970 et 1993, les liens entre les hiérarchies scolaires des pères et des enfants ont plutôt eu tendance à se renforcer⁴⁴ », contrairement aux liens entre hiérarchies économiques et hiérarchies scolaires, dans un contexte de ralentissement économique. Cette évolution apparaît comme le résultat d'un accroissement de la concurrence scolaire dès lors que le déplacement des emplois vers le salariat non manuel conduit à investir davantage dans le capital scolaire. Les auteurs peuvent alors conclure que la « démocratisation » signifie un accès plus large à la formation quelle que soit l'origine sociale, mais que les évolutions récentes ne s'éloignent pas beaucoup d'une « démocratisation uniforme » concernant tous les enfants indépendamment de leur milieu d'origine, au lieu d'avoir concerné plus spécifiquement les catégories les moins scolarisées. Le facteur explicatif incontournable paraît alors être la proximité des familles au système scolaire, c'est-à-dire au capital culturel possédé. En utilisant un autre modèle quelques

années plus tard, les mêmes auteurs vont au contraire montrer, au sujet de l'origine des inégalités, que « plus les revenus d'une famille sont élevés, plus les parents sont à même d'offrir des conditions de vie favorables à leur développement⁴⁵ ». Ce changement de perspective provient selon Éric Maurin⁴⁶ d'une « insatisfaction devant l'état de la littérature sur les inégalités à l'école », qui « souffre de lacunes importantes quand arrive le moment d'expliquer les inégalités plutôt que de les décrire. Il y a eu beaucoup de progrès dans la sophistication de l'analyse statistique, c'est-à-dire beaucoup de progrès dans la façon de résumer l'information statistique contenue dans les tableaux décrivant les liens entre origine sociale et destinée scolaire. Mais il n'y a pas eu de véritables progrès pour déterminer si ces liens reflètent une véritable causalité entre origine et destinée ou s'il ne s'agit que de corrélations artificielles entre ces variables d'origine sociale et de destinée scolaire ». L'indicateur utilisé par Goux et Maurin est un *odds ratio* qui compare le risque de retard scolaire à 15 ans pour les familles appartenant aux 20 % les plus pauvres et celui des familles les 20 % plus aisées – le revenu des parents étant privilégié par rapport à leur catégorie socioprofessionnelle. Ils notent cependant que l'évolution des corrélations entre revenus et résultats scolaires pose des problèmes d'interprétation, puisqu'il est difficile de dire s'il s'agit de causalités. La méthode utilisée consiste alors à isoler des écarts de revenus qui ne relèvent pas de facteurs pouvant déterminer à la fois le revenu des parents et la réussite des enfants, et à rechercher des facteurs pouvant déterminer le revenu des parents sans produire d'effets directs sur les performances des enfants. Un « effet vrai » du revenu est ainsi dégagé en analysant l'impact des variations de revenus liés à ces seuls facteurs sur les performances des enfants. Cette série d'estimations conduit alors à montrer que le revenu des parents a un effet causal très important sur les carrières scolaires des enfants⁴⁷. Cette interprétation causale du « vrai » facteur de réussite scolaire nécessite ainsi de pouvoir isoler une « source de variation du revenu des parents qui soit « exogène », c'est-à-dire qui affecte le revenu des parents mais n'ait pas d'effets propres sur la scolarité de leurs enfants⁴⁸ ».

42 – *Ibid.*

43 – Dominique Goux et Éric Maurin, « Origine sociale et destinée scolaire », in *Revue française de sociologie*, 36, 1993, p. 81-121.

44 – *Ibid.*, p. 109.

45 – D. Goux et É. Maurin, « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire », in *La France, portrait social*, INSEE, 2000-2001, p. 87-98. Pour plus de précisions, voir Éric Maurin, « The Impact of Parental Income on Early Schooling Transitions: a Re-examination Using Data over Three Generations », *Journal of Public Economics*, 85 (3), 2002, p. 301-332.

46 – Éric Maurin, « Ampleur et persistance de l'inégalité des chances à l'école : une analyse causale », in *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*, Mission recherche, Direction de la recherche, des études et de l'évaluation statistique, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2002, p. 79-88.

47 – D. Goux et É. Maurin, *op. cit.*, p. 92.

48 – É. Maurin, *op. cit.*

Les problèmes posés par l'utilisation de ces modèles ne consistent pas tant à raisonner « toutes choses égales par ailleurs » qu'à isoler des variables dont l'action est pourtant liée à d'autres alors qu'il serait possible d'introduire au moins les effets croisés. Les modèles de destinées scolaires en fonction des facteurs culturels et économiques reviennent en effet à disjoindre l'action du capital culturel et du capital économique sur la détermination des trajectoires scolaires, alors que les déterminants des trajectoires scolaires résident aussi bien dans le volume global de capital possédé que dans la distribution du capital culturel par rapport au capital économique⁴⁹. Il est en effet difficile d'analyser l'effet du capital culturel à capital économique constant, et inversement, dans la mesure où il varie en fonction de la proportion de chaque type de capital détenu par un individu, lui-même caractérisé par un volume de capital dont la valeur est liée à sa position dans la structure globale de la distribution des capitaux. Des variables sociologiques, comme le capital culturel ou le capital scolaire, ont ceci de spécifique que leur action dépend de la façon dont elles sont distribuées parmi les agents sociaux, ce qui rend problématique la mesure de « l'effet vrai » de l'un ou l'autre facteur. La prétention à fonder une politique sociale sur la mise en évidence d'un effet de revenu, ou inversement d'une action exclusivement de type culturel, se heurte donc au caractère relationnel des trajectoires scolaires et, plus largement, de la réalité sociale.

Cette tendance à interpréter des phénomènes corrélés comme des variables isolées se retrouve dans une branche de la sociologie de l'éducation qui a connu un essor important à partir des années 1980 : la sociologie des « effets d'établissement ». L'établissement scolaire y est considéré comme doté d'une marge d'action irréductible aux contraintes extérieures, un « acteur macro-social » construisant une « norme collective ». La problématique de « l'effet établissement » est inséparable des mesures de décentralisation qui ont mis au premier plan, dans les années 1980, l'importance des « contextes locaux » mais qui ont aussi favorisé l'introduction de principes de management dans la gestion des organisations scolaires⁵⁰. Selon François Dubet, l'émergence de l'établissement comme objet sociologique serait la conséquence de l'échec du collège unique dans sa gestion de l'hétérogénéité des publics. La focalisation de ces recherches sur l'organisation scolaire marquerait une plus grande ouverture de la recherche aux problèmes sociaux, dans un contexte où l'idéologie de la libre entreprise se diffuse aussi par le biais du « management » qui trouve ainsi en l'école un nouveau terrain d'application⁵¹. Les recherches appliquées sur la relation entre

l'effet de l'établissement et les performances scolaires rejoignent ainsi les préoccupations politiques relatives à « l'efficacité » de l'enseignement dispensé, à un moment où la demande sociale d'éducation et de certification s'intensifie, sous la double pression externe du chômage et d'une sélection accrue.

Le travail mené par Olivier Cousin constitue sans doute la forme la plus aboutie des études sur les « effets d'établissement⁵² ». Son enquête vise à démontrer que l'efficacité des collèges ne dépend pas que du recrutement social et des « caractéristiques de leur public » mais aussi de l'organisation interne, des relations entre les acteurs, et de la cohérence de la politique mise en place. Il s'agit alors de voir que « s'il existe des différences entre les établissements, leur organisation peut les expliquer⁵³ ». Les liens entre la mobilisation des acteurs et les performances se trouvent au centre de l'analyse. L'effet d'établissement est mesuré à travers les performances des établissements dans la sélection des élèves, ce qui renvoie à une définition de « l'efficacité comprise comme la capacité d'amener le maximum d'élèves au plus haut niveau⁵⁴ ». Les chances de réussite des élèves variant d'un établissement à l'autre à chaque palier d'orientation, cette sélection scolaire liée aux mécanismes d'orientation se distingue de la sélection sociale exprimant des variables sociologiques comme l'âge, le sexe ou l'origine sociale. Cette distinction permet d'affirmer qu'à population équivalente la différence de résultats exprime une sélectivité des établissements qui ne peut se réduire à leur composition sociale : dans cette perspective, l'échec scolaire est en partie produit par l'établissement, c'est-à-dire par son organisation, et la mobilisation de l'équipe éducative. Selon Olivier Cousin, on ne peut cependant parler d'efficacité que de façon relative, à propos des chances de réussite des élèves à différents paliers (5^e et 3^e) : il y a des différences d'orientation et de sélectivité qui engagent la stratégie de chaque collège, et sa capacité interne de la mettre en œuvre. Une analyse statistique de la sélectivité des collèges et les politiques des établissements permet de voir que « ce n'est pas dans les établissements les plus bourgeois que les enfants d'ouvriers réussissent le mieux », et que les effets de la sélection scolaire (mesurée au « taux de survie » aux différents paliers d'orientation) sont beaucoup moins incertains et aléatoires que ceux de la sélection sociale⁵⁵.

49 – Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Paris, Minuit, 1979, p. 128 sq.

50 – C'est au début des années 1980, dans *Douze collèges en France*, que Dominique Paty, transpose pour la première fois la sociologie des organisations dans l'univers scolaire : l'établissement scolaire y est traité comme une organisation autonome dotée de ses propres règles de fonctionnement.

51 – Pour les premiers travaux sur le sujet, voir François Dubet et al., « Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, 30, 1989.

52 – Olivier Cousin, *L'Efficacité des collèges. Sociologie de l'effet d'établissement*, Paris, PUF, 1999.

53 – *Ibid.*, p. 4.

54 – *Ibid.*, p. 49.

55 – Trois critères de comparaison entre les établissements sont retenus : les résultats scolaires des élèves, leur orientation, et les résultats

De plus, si le style de direction de l'établissement paraît n'avoir qu'une influence limitée, la cohésion entre les enseignants et les relations avec l'équipe administrative semblent différencier les collèges de façon plus nette. Ainsi, les collèges les moins sélectifs sont les plus mobilisés collectivement – ce qui ne permet pas de résoudre l'échec scolaire, mais de résister à la pression de l'environnement extérieur : « Les collèges qui amènent le plus d'élèves de la cinquième à la seconde, indépendamment de leur origine sociale, sont aussi ceux qui connaissent à la fois le plus fort degré de cohésion sociale entre les acteurs et le plus fort engagement de leur part dans la politique définie par l'établissement. À l'inverse, les collèges les plus « sélectifs », indépendamment de leur recrutement, réussissent difficilement à définir collectivement les objectifs à atteindre, et l'organisation de la vie de l'établissement est éclatée. »

Aucun établissement ne renverse les inégalités liées au sexe, à l'âge et l'origine sociale, l'effet d'établissement ne jouant en fait qu'à la marge, sur la sélection scolaire, comme le reconnaît Olivier Cousin⁵⁶ : « l'efficacité d'un établissement ne saurait résoudre le problème plus général de l'échec scolaire » ; elle « demeure relative, c'est-à-dire ne corrige qu'à la marge les inégalités constatées par ailleurs⁵⁷ ». Les hypothèses de recherche impliquent cependant plus de présupposés que ne le laissent penser les précautions rhétoriques sur la faible influence de l'effet d'établissement. Le recours à des analyses de régression logistique⁵⁸, destiné à établir la relation entre l'établissement et l'orientation (en 4^e et en 2^{de}), conduit à définir l'établissement comme une variable indépendante et explicative, tandis que l'orientation est définie comme une variable qualitative qui peut prendre deux valeurs (Oui/Non), ce qui permet de calculer la probabilité d'être orienté quand la valeur indépendante est connue. Un des problèmes est alors de définir la variable établissement, ses modalités, et donc de déterminer un indicateur de fonctionnement effectif de l'établissement. Denis Meuret⁵⁹ remarque que les méthodes américaines des « *school effectiveness* » n'aboutissent pas à la mise en évidence de variables précises. Il en est de même des critères retenus dans la sociologie des effets d'établissement. On peut ainsi s'étonner du fait que les variables définissant l'établissement n'intègrent pas l'influence du contexte local et de l'emplacement géographique, qui ont des incidences sur l'évaporation éventuelle des élèves hors de leur secteur⁶⁰. S'il est évident que les chances de réussite ne sont pas les mêmes dans tous les établissements, on ne voit pas en revanche ce qui autorise à isoler un facteur plutôt qu'un autre, « quelles que soient les caractéristiques des élèves⁶¹ ». L'« effet d'établissement » est alors susceptible de masquer d'autres variables qui ne sont pas présentes dans

les variables indépendantes de la régression : la position de l'établissement sur le marché scolaire, et notamment sa place dans la hiérarchie de l'offre d'encadrement, le niveau socio-économique du public, etc. Tout comme l'occultation des hiérarchies entre les filières et des conditions sociales de la certification, l'artefact consistant à isoler des variables de leur contexte, dans l'analyse des déterminants individuels des trajectoires (Goux et Maurin) tout comme dans la mesure des effets institutionnels agrégés (Cousin), tend alors à occulter des dimensions sociales du fonctionnement scolaire.

Dans la mesure où les indicateurs de la « démocratisation » ne comparent que des niveaux d'études, les analyses statistiques donnent prise à un travail politique qui transforme l'enjeu de la « démocratisation » de l'école en remplaçant le thème de l'égalisation des savoirs scolaires par la généralisation de l'accès à la certification et l'obtention d'un diplôme : ce biais justifie l'assimilation entre l'augmentation mécanique du nombre de diplômés et la « démocratisation » de l'enseignement. Cette confusion permet de maintenir, voire de renforcer, le quasi-monopole des groupes

au brevet (qui sont regroupés en « classes de notes »). Une comparaison de cohorte fait apparaître une relation étroite entre l'établissement et l'orientation, ce qui est censé établir un lien entre la réussite scolaire et le taux de passage en classe de quatrième. Notant que ce sont les établissements les moins favorisés qui sélectionnent le plus leurs élèves, Olivier Cousin reconnaît cependant que l'hypothèse d'un effet établissement est précaire. Dans le cas des établissements favorisés, aucun ne sanctionne les élèves (selon les catégories utilisées) ; en revanche, en ce qui concerne les moins favorisés, il n'y a pas la même politique partout et, en admettant que les établissements « s'opposent quant à leur recrutement, leur taille et le type de banlieue dans lequel ils se situent », il est obligé de réintroduire, de façon indirecte, des facteurs extérieurs pourtant mis de côté dans la démarche statistique.

56 – L'opposition entre sélection scolaire et sélection sociale recouvre en fait la encore l'opposition de mesure des inégalités en fonction du taux d'accès d'une catégorie sociale à un certain niveau et des rapports entre les probabilités de chaque catégorie.

57 – O. Cousin, *op. cit.*, p. 4.

58 – La régression logistique et les méthodes associées, comme l'analyse Probit, sont censées prédire l'effet d'une ou plusieurs variables sur une variable à réponse binaire. La relation entre les deux variables est alors étudiée indépendamment des autres variables.

59 – Denis Meuret, « Établissements scolaires : ce qui fait la différence », *L'Année sociologique*, 2000, 50 (2), p. 545-556.

60 – Pour expliquer le choix des établissements, Olivier Cousin utilise la taille comme indicateur de cohésion, ainsi que le recrutement social et la situation géographique comme indicateurs d'implantation dans le tissu scolaire. Ces variables ne semblent cependant pas réutilisées dans l'analyse statistique. L'étude du taux de passage en fonction du taux d'enfants de cadres supérieurs, de la proportion de certifiés, de PEGC ou encore de l'ancienneté des enseignants, s'appuie sur le fait que certains cas déviants (définis par un écart par rapport à la droite de régression) permettent de dire que le recrutement social des élèves ne suffit pas à lui seul à rendre compte des performances des élèves.

61 – O. Cousin, *op. cit.*, p. 80.

sociaux privilégiés sur le système scolaire et sur l'accès aux filières les plus rentables socialement et professionnellement. Dans le même temps, elle ouvre aux catégories populaires l'accès à des diplômes dont la non-possession est discriminante, mais qui sont dotés d'une faible valeur sociale et professionnelle. La prise en compte des conditions de la production des données sur la « démocratisation scolaire », liées aussi bien à la hiérarchisation des filières, aux coulisses de l'activité de certification, et aux méthodes statistiques mises en œuvre, révèle qu'à travers ces manipulations des mesures de la réussite scolaire, ce sont les enjeux mêmes de la « démocratisation » qui se trouvent transformés.

En considérant les taux d'échec indépendamment des modalités scolaires de certification, l'enjeu *politique* des indicateurs de la « démocratisation » est d'assimiler l'égalisation des chances à l'augmentation du nombre d'élèves et d'étudiants inscrits et reçus. En revanche, l'égalisation des conditions d'encadrement et de la valeur économique accordée par l'État aux différentes catégories d'élèves et d'étudiants n'est pas abordée.

C'est alors dans la répartition entre les différentes filières d'enseignement et dans les conditions de l'insertion professionnelle qu'il faut chercher la manifestation des inégalités. Cette substitution progressive de la certification à l'égalisation des savoirs est une condition essentielle du monopole des groupes dominants sur les positions sociales les plus valorisées, qui restent liées aux types de diplômes obtenus. Elle permet de concilier « démocratisation » de l'accès au diplôme et reproduction des positions sociales. L'enjeu *scientifique* de ces controverses concerne alors l'usage de la notion même de « démocratisation », qui n'est peut-être pas la plus appropriée pour qualifier les transformations du système d'enseignement. Importation dans le champ scientifique d'une problématique politique exogène, cette notion occulte en fait la contribution que le système d'enseignement apporte à la reproduction des rapports sociaux. Par là même, les analyses de la « démocratisation » scolaire présupposent, et tiennent pour acquis, que le système d'enseignement peut réaliser ce que toute la logique de son fonctionnement tend à contredire.