

Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des mesures, spécificité des processus ?

Marie Duru-Bellat

▶ **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des mesures, spécificité des processus ?. 2009. hal-00972715

HAL Id: hal-00972715

https://sciencespo.hal.science/hal-00972715

Preprint submitted on 3 Apr 2014

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.

SciencesPo. PARIS
OSC / CNRS
Observatoire sociologique du changement

Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des mesures, spécificité des processus ?

Marie Duru-Bellat

Notes & Documents

n° 2009-04 Août 2009

Résumé :

Appréhender les inégalités au niveau de l'enseignement supérieur semble souvent immédiat : de manière routinisée et comme aux niveaux précédents, on va confronter les taux d'accès à ce niveau (ou de diplomation) des jeunes issus de tel ou tel groupe social, et tout écart sera considéré comme une inégalité… Et on imaginera parfois, sur cette base, des dispositifs de discrimination positive. Pourtant, notamment parce que ce niveau constitue un stade « final » des scolarités, toute analyse portant sur l'enseignement supérieur entraîne une exigence spécifique de réflexion dans l'appréhension des inégalités, réflexion non dépourvue d'incidences politiques. Cette note présente quelques questionnements tant méthodologiques que de fond, pour progresser dans cette direction.

Pour citer ce document :

Duru-Bellat Marie (2009). « Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des mesures, spécificité des processus ? », Notes & Documents, 2009-04, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.

Pour une version électronique de ce document de travail et des autres numéros des Notes & Documents de l'OSC, voir le site web de l'OSC : http://osc.sciences-po.fr/publication/pub_n&d.htm

Abstract:

To assess social inequalities in higher education often appears as a straightforward issue: as a routine and as at the previous levels of education, one compares the diverse social groups' rates of access (or the rates of success) and any difference will be considered as an inequality… That will induce, sometimes, implementing some programs of positive discrimination. However, especially because higher education is the "final" stage of schooling careers, any analysis focusing on that level requires some specific reflection about how to assess social inequalities, with some political implications. This note raises some interrogations, both methodological and more theoretical (or political) ones, to progress in that direction.

Readers wishing to cite this document are asked to use the following form of words:

Duru-Bellat Marie (2009). "Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des mesures, spécificité des processus ?", Notes & Documents, 2009-04, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.

For an on-line version of this working paper and others in the series, please visit the OSC website at: http://osc.sciences-po.fr/publication/pub_n&d.htm

Observatoire sociologique du changement – 27 rue Saint-Guillaume 75337 Paris Cedex 07

http://osc.sciences-po.fr Tel +33 (0)1 45 49 54 50 Fax +33 (0)1 45 49 54 86

De manière générale, les inégalités éducatives sont abordées aujourd'hui par les sociologues de manière de plus en plus analytique : en particulier, on distingue l'égalité formelle de l'égalité réelle, l'égalité d'accès de l'égalité de résultat ; toute une réflexion s'est développée autour de la notion de discrimination positive… Pourtant, les recherches portant au niveau de l'enseignement supérieur ont encore des progrès à faire dans cette direction analytique. Certes, appréhender les inégalités au niveau de l'enseignement supérieur semble de prime abord immédiat : de manière routinisée et comme aux niveaux précédents, on va confronter les taux d'accès à ce niveau (ou de diplomation) des jeunes issus de tel ou tel groupe social (cadres vs ouvriers, filles vs garçons), ou encore leur poids dans telle filière, et tout écart sera considéré comme une inégalité, ce qui conduira parfois, sur cette base, à monter des dispositifs de discrimination positive… Pourtant, notamment parce qu'il constitue un stade « final » des scolarités, le niveau de l'enseignement supérieur entraîne une exigence supplémentaire, spécifique, de réflexion dans l'appréhension des inégalités, réflexion non dépourvue d'incidences politiques. Cette note s'appuie sur des travaux récents conduits avec A. Kieffer (Duru-Bellat et Kieffer 2008), ainsi que sur une réflexion continue sur les inégalités et leur mesure ainsi que sur la méritocratie (voir notamment Duru-Bellat 2009). Elle s'appuie aussi sur la littérature européenne, en particulier sur une série d'études récentes rassemblées dans un *reader* consacré à la *stratification in higher education* (Arum, Gamoran, et Shavit 2007), qui est très illustrative de la manière dont on pense aujourd'hui les inégalités sociales face à l'enseignement supérieur dans les pays européens[1].

Le contexte de ces débats européens est connu : l'accès à l'enseignement supérieur s'est fortement développé dans tous les pays riches; dans tous les pays également, mais avec une intensité et des modalités variées, une différenciation des structures a pris place, susceptible d'interprétations diverses. La sociologie des organisations souligne souvent que toute structure en croissance tend à se diversifier, pour fonctionner de manière plus efficace, en divisant ses « clients » ou ses « usagers » en segments plus homogènes. L'enseignement secondaire ou supérieur tendrait ainsi à se diversifier pour s'adapter à de nouveaux publics ; la diversification à la fois découlerait de l'expansion et la faciliterait. La question se pose alors des incidences de ce double processus d'expansion et de différenciation sur l'évolution des inégalités sociales. On peut estimer que dès lors que, grâce à l'expansion, des groupes jusqu'alors exclus entrent dans le système, il en résulterait une plus grande égalité, un processus d'« inclusion » ; l'idée, c'est que l'égalité a, « mécaniquement », plus de chances d'être réalisée quand le taux d'accès à un niveau se rapproche de 100 %. Les relations entre expansion du système et égalisation ne sont pas pour autant directes, et à la fois des considérations théoriques et des résultats empiriques en attestent.

Tout d'abord, les groupes inégaux qui s'efforcent d'utiliser l'éducation à leur avantage vont inégalement bénéficier de l'expansion elle-même. Nombre d'analyses montrent que dans les périodes d'expansion, ce sont les groupes déjà les mieux placés qui en profitent d'abord, et ce jusqu'à ce qu'ils atteignent des taux d'accès proches de 100 % ; si le processus d'expansion se poursuit, les groupes plus

[1] Cette note est une version remaniée d'une conférence plénière faite au congrès international du RESUP, à Lausanne, le 18 juin 2009.

en retrait vont alors les rattraper mécaniquement. On fait alors face à des « ondes démocratisantes », qu'on a vu, en France, se propager de l'entrée en 6e à la fin du collège (deuxième partie des années 1960) puis à l'entrée au lycée (deuxième partie des années 1980) : les inégalités se déplacent et se maintiennent à un niveau plus élevé.

Ces régularités ont été formalisées par Raftery et Hout dès le début des années 1990, avec leur hypothèse de *Maximally Maintained Inequality* (MMI) selon laquelle l'expansion de l'éducation à un niveau donné n'est susceptible de déboucher sur une réduction des inégalités que si les groupes privilégiées atteignent un seuil de saturation et que si l'expansion ne peut se reporter sur des niveaux plus élevés ou certaines filières. Par exemple, dans la période récente, l'expansion de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni s'est accompagnée d'une moindre mobilité sociale, car les groupes déjà avantagés se sont emparés des nouvelles possibilités qui étaient offertes pour verrouiller encore plus l'accès aux emplois de cadres (Themelis 2008). D'autres chercheurs comme Lucas (2001) soulignent alors la nécessité d'examiner finement les stratégies des groupes privilégiés : pour rester en tête et continuer à se distinguer, ils vont réaliser des investissements éducatifs non plus quantitativement mais qualitativement différents. La différenciation du système est alors bienvenue : elle peut faciliter l'expansion ; mais elle est utilisée par certains groupes sociaux de manière stratégique, notamment pour protéger/défendre l'accès à leur propre groupe (stratégie de clôture/*social closure*). Dans ce cas, loin que l'expansion débouche sur l'inclusion, elle s'accompagne d'un processus de « diversion » (selon l'expression de Arum et Shavit) par lequel les membres des classes populaires sont détournés des filières qui permettent d'accéder aux positions d'élite et canalisés vers celles qui débouchent sur les emplois moins qualifiés. Dans ce contexte, les chances que l'expansion éducative offre aux membres des catégories populaires dépendent alors plutôt du type ou de la spécialité d'enseignement. Il devient alors central, pour la sociologie de la reproduction, d'examiner si les inégalités sociales d'éducation se jouent grâce à l'accès à tel ou tel niveau éducatif ou par le biais des types ou des domaines d'études. D'où l'importance de déterminer comment on définit opérationnellement les inégalités : accéder au supérieur, accéder à telle filière et dans ce cas que signifie la notion d'égalité entre filières… ou plus largement, « l'égalité de quoi » pour reprendre l'interrogation d'Amartya Sen. Toutes ces questions sont assez peu abordées de front dans la littérature et c'est le cœur de cette note.

1. Inégalités <u>dans</u> l'enseignement supérieur

Il peut s'agit d'inégalité d'accès, de réussite ; ou encore de différences d'orientation étiquetées peut-être un peu vite comme des inégalités… On se centrera ici sur l'appréhension des inégalités sans s'arrêter sur la question de la mesure de la participation au supérieur elle-même, qui n'a rien d'évident (cf. par exemple l'article de Patrick Clancy et Gaële Goastellec 2007).

1.1. Inégalités d'accès à l'enseignement supérieur

Globalement, l'accès au supérieur s'est démocratisé si on examine en soi le taux d'accès des enfants de milieu populaire : il était de 15 % environ dans les générations des années 1960, de 20 % à la fin des années 1980, il est d'environ 40 % dans les générations les plus récentes ; si l'on considère que l'accès à

ce niveau est un bien en soi, il s'agit là d'un progrès : en d'autres termes, l'accès au supérieur n'est plus un accident rare.

Mais les recherches distinguent de manière assez classique aujourd'hui ces chances d'accès absolues aux chances relatives (ici, de ces jeunes par comparaison avec les groupes les plus favorisés) ; on considère ainsi implicitement que l'éducation est un bien relatif, ou positionnel (qui ne vaut que par comparaison avec ce qu'ont les concurrents). Cette conception est consacrée par l'usage des odds ratios. Rappelons qu'il s'agit de rapports concurrentiels de chances, entre deux catégories, par rapport à une « chance » qui peut être l'obtention d'un diplôme ou l'accès à un niveau d'études ; ces rapports ont l'avantage pratique d'être indépendants du poids numérique et des catégories et des chances elles-mêmes. Valant 1 quand il y a égalité des chances, les odds ratios sont donc une mesure de la distance à cette situation d'égalité. Privilégier les odds ratios par rapport à des indicateurs comme les différences entre taux dépend de la conception de l'inégalité qu'on privilégie. Les odds ratios se centrent sur la compétition entre deux groupes, pour l'accès à un bien, et évaluent donc le caractère juste de cette compétition. Les différences entre pourcentages (et les autres mesures plus frustres qui intègrent les « marges », c'est-à-dire le niveau des taux eux-mêmes), évaluent davantage une égalité de résultat : si les taux de scolarisation se sont élevés, les inégalités entre groupes, dans l'accès à tel niveau, peuvent s'être resserrées (les expériences éducatives des jeunes étant alors moins contrastées), même si la compétition reste en elle-même aussi inégalitaire. Si l'on considère l'éducation comme un bien en soi, ces indicateurs intégrant les marges seront jugés préférables aux indicateurs qui les évacuent pour se centrer sur la compétition, pour un bien davantage instrumental et positionnel, dont la valeur dépend de ce que possèdent les « concurrents ».

On peut défendre l'idée que l'éducation peut être tenue pour un bien absolu (avec alors définition corollaire d'un seuil minimal) jusqu'à un certain niveau (la scolarité obligatoire ?), tandis qu'elle pourrait être tenue pour un bien relatif au-delà, dans l'enseignement supérieur (du moins dans les filières professionnalisantes)… On en déduirait alors que les odds sont plus justifiés au niveau du supérieur qu'aux niveaux antérieurs. En tout cas, ils sont incontournables dans les comparaisons dans le temps ou dans l'espace, pour produire un jugement nuancé : ainsi, à l'aune des différences de taux, les inégalités sociales vont tendre à être moins marquées là où l'accès au supérieur est très répandu, même si la compétition entre groupes est aussi forte. En matière de comparaisons dans le temps, dès lors que les odds ratios ne bougent pas, on considérera que l'accès au supérieur ne s'est pas démocratisé. C'est par exemple le cas si l'on compare l'accès au supérieur des enfants de cadres et des enfants d'ouvriers, entre les générations 62-67, et 75-80, soit celles qui encadrent la période de très forte croissance de l'accès au bac (Duru-Bellat et Kieffer 2008).

Plus précisément, les taux d'accès à l'enseignement supérieur (dans l'ensemble d'une classe d'âge) ont très fortement augmenté dans le bref laps de temps qui sépare les deux cohortes (de 27,7 % d'une génération à 53,2 %), tandis que les inégalités sociales ont peu évolué. Tous les groupes sociaux ayant bénéficié de manière comparable de cette expansion, à la fois les différences de pourcentage et les odds ratios évoluent certes à la baisse mais très faiblement (11,4 à 11,2) (cf. tableau 1: premier ensemble de lignes concernant l'ensemble de la cohorte). On est dans le cas de figure que P. Merle (2000) qualifie de

« démocratisation uniforme », où se conjuguent taux d'accès en hausse et inégalités stables. L'ouverture très nette de l'accès à l'enseignement supérieur n'aurait donc pas contribué à réduire les inégalités sociales, sans doute parce qu'on reste loin des « effets de plafond », situation amenée néanmoins à évoluer très vite puisque le taux d'accès des enfants de cadres se situe en fin de période au-delà de 85 %.

Tableau 1 – Évolution des inégalités d'accès au supérieur

	Tous	Enfants de cadres	Enfants d'ouvriers	Différences de pourcentage	Odds ratios
Ensemble de la cohorte					
cohorte 62-67	27,7	66,1	14,6	51,5	11,4
cohorte 75-80	53,2	85,3	34,2	51,1	11,2
Parmi les bacheliers					
cohorte 62-67	75,3	85,1	67,7	17,4	2,7
cohorte 75-80	81,7	92,9	70,7	22,2	5,4
Parmi les bacheliers généraux					
cohorte 62-67	88,6	92,6	84,3	8,3	2,3
cohorte 75-80	95,4	95,9	93	2,9	1,8
Parmi les bacheliers technologiques et professionnels					
cohorte 62-67	52,8	51,6	52,6	-1	1,0
cohorte 75-80	60,4	77,8	53,6	24,2	3,0

Source : FQP 2003, calculs Duru-Bellat et Kieffer 2008

Cette stabilité est de prime abord relativement surprenante puisqu'on note dans le même temps une démocratisation sensible de l'obtention du baccalauréat dans l'ensemble de la population, et que par ailleurs, les bacheliers sont très nombreux à accéder au supérieur. Pour comprendre la co-existence d'une démocratisation de l'obtention du baccalauréat d'un côté, de la très faible évolution des inégalités d'accès au supérieur de l'autre, il faut prendre en compte cette hétérogénéité de la population bachelière, et s'intéresser spécifiquement aux taux de passage et aux orientations des différents types de bacheliers.

La base de calcul, pour l'estimation des inégalités et de leur évolution, change alors… On ne travaille plus sur les chances d'accès de l'ensemble d'une classe d'âge mais sur les chances de ceux qui sont parvenus jusqu'au bac (ce qu'on appelle des probabilités conditionnelles). Sur l'ensemble des bacheliers, dans l'intervalle de temps étudié, les taux d'accès au supérieur des enfants de cadres continuent à croître (deuxième ensemble de lignes du tableau concernant les seuls bacheliers) ils atteignent presque 93 % dans la seconde cohorte) alors que l'augmentation a été faible pour les enfants d'ouvriers. L'expansion globale de l'accès au supérieur, pour les bacheliers, ne s'accompagne pas d'une réduction des écarts, au contraire : les odds ratios atteignent 5,4 en fin de période, contre rappelons-le 11,2 pour l'ensemble de la population, ce qui signifie qu'une part importante des inégalités s'est jouée avant.

Selon la population de référence, le chiffrage de l'inégalité est donc fort différent. Sur la seule population des bacheliers (tous types de baccalauréats réunis), c'est donc à une augmentation de l'inégalité sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur que l'on assiste. Tout se passe comme si les inégalités qui s'étaient estompées pour l'accès au baccalauréat s'étaient accentuées une fois ce seuil

franchi ; en d'autres termes, le titre de bachelier garantit de façon de moins en moins homogène socialement l'entrée dans l'enseignement supérieur, d'une part du fait de l'hétérogénéité plus grande de la population qui parvient à ce niveau, d'autre part à cause de la diversification de ce titre lui-même (avec une importance croissante des baccalauréats technologiques et professionnels).

Ce constat s'explique par l'évolution des inégalités qui affectent l'orientation en amont, entre les différents types de bacs. Car on a assisté à une transformation des mécanismes de l'inégalité sociale qui a accompagné l'expansion de l'éducation ces vingt dernières années. Il y a eu une ouverture très importante de l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat, mais elle ne s'est pas traduite par une démocratisation proportionnelle de l'accès au supérieur parce que les enfants d'ouvriers n'ont vu leurs chances d'accéder à un baccalauréat n'augmenter qu'au prix d'une relégation de fait dans les filières technologiques et professionnelles. Ceci a entraîné une accentuation des inégalités au sein de la population bachelière, pour une double raison : d'abord parce que ces bacheliers ont moins souvent accès au supérieur, ensuite parce que leurs chances d'y réussir y sont nettement plus faibles, vu les processus d'orientation par l'échec (scolaire) qui y conduisent. Par contre, ceux des enfants de milieu populaire ayant eu accès aux baccalauréats généraux (en moindre proportion par rapport aux autres bacs) ont vu leurs chances d'accès au supérieur se rapprocher (un peu) de celles des enfants de cadres (le troisième ensemble de lignes du tableau montre que parmi les seuls bac généraux, on a assisté à une baisse de l'inégalité).

La conclusion est claire : si globalement la probabilité d'obtenir un diplôme du supérieur s'est démocratisée, cette démocratisation est due entièrement à celle du baccalauréat. En effet, si l'on adopte une perspective conditionnelle, c'est à dire si l'on se centre sur la seule population bachelière, aucune démocratisation n'est à l'œuvre, et au contraire, la tendance est plutôt à une légère hausse des inégalités. Ceci amène à souligner que les inégalités sociales telles qu'observées dans l'enseignement supérieur sont l'aboutissement de tout un parcours sélectif. On peut en l'occurrence conclure qu'alors que la sélectivité sociale passait, jusqu'au milieu des années 1980 (avant l'explosion du taux d'accès au bac) par la réalisation d'une éducation secondaire complète, et le niveau d'éducation atteint à l'issue d'un parcours qui pouvait s'arrêter très vite, après les paliers d'orientation de 5^{e} et de 3^{e}, elle se fait à présent davantage par le type de baccalauréat auquel on accède (général, technologique ou professionnel) ; bien évidemment, la scolarité antérieure et les inégalités afférentes continuent d'exercer une influence, puisqu'elles pèsent sur les processus d'orientation entre ces différentes voies.

L'hypothèse d'Arum et al. (2007), évoquée précédemment, est plutôt confortée par ces premiers résultats : du fait de la différenciation qui n'est pas seulement « horizontale » (goûts diversifiés) mais « verticale » (niveau inégal) des différents types de bacs, les enfants de milieu populaire sont détournés des possibilités offertes par le baccalauréat général, ce qui, enseignement secondaire et enseignement supérieur étant étroitement articulés, a des incidences lourdes sur les scolarités ultérieures. Cette première étape de la réflexion amène à souligner qu'il y a en quelque sorte une « mémoire des inégalités ». Dès lors que ces orientations dans différents types de bac à la fois sanctionnent et creusent des inégalités de valeur scolaire, et dans la mesure où toutes les recherches montrent que les progressions académiques ont un caractère cumulatif, ces lycéens qui entrent dans le supérieur scolairement inégaux vont y connaître des réussites inégales, même si aucune inégalité sociale supplémentaire ne vient se greffer à ce stade. Il

convient donc de souligner que les inégalités observées transversalement au niveau du supérieur ne sont pas interprétables telles quelles, pas plus qu'elles ne sont immédiatement comparables dans le temps comme dans l'espace.

1.2. Inégalités de réussite/inégalités des chances

Comment des lycéens scolairement inégaux pourraient-ils réussir également ? Ne peut-on s'attendre à des inégalités de réussite justes ? Ceci peut sembler évident : n'est-ce pas une fonction de l'école que de créer des inégalités justes ? Pourtant, certains dénoncent l'élitisme de l'enseignement supérieur sur la seule base de taux de réussite inégaux selon l'origine sociale ou scolaire. Or, vu le caractère cumulatif des acquis, certaines inégalités peuvent être ponctuellement justes (ou scolairement justifiées); réciproquement, si l'on n'observe pas d'inégalités à un niveau, c'est peut-être que les populations ont été inégalement sélectionnées avant… Seuls des modèles multivariés intégrant le niveau scolaire initial (mesuré sur une base comparable) permettent de faire cette dissociation temporelle, c'est-à-dire d'évaluer, dans la totalité des inégalités sociales de réussite, ce qui s'est joué avant même l'entrée dans le supérieur, et ce qui se joue au fil de la scolarité dans le supérieur.

Avec cette perspective temporelle, l'enjeu n'est pas « simplement » de mieux appréhender le calendrier de mise en place des inégalités ; c'est aussi une question importante politiquement : les mesures (ponctuelles) visant à l'égalité des chances se calent sur un moment à partir duquel on entend égaliser (en quelque sorte, « remettre les compteurs à zéro »), en négligeant ou en passant l'éponge sur ce qui s'est passé avant… En effet, dans la notion d'égalité des chances, il y a toujours référence à un point de départ, assez précoce pour que les personnes soient alors considérées comme non responsables des inégalités qu'on observe à ce moment là; elles sont par exemple « déterminées » par leur milieu social ; et à partir de ce point de départ, on va s'efforcer de leur donner la chance de manifester leur volonté, leur effort, leur mérite, que chacun ait des chances égales de « gagner » s'il s'en donne les moyens… On admet alors qu'à partir de ce point de départ, les individus peuvent devenir inégaux, mais justement inégaux ; c'est le principe méritocratique, et la logique des dispositifs de discrimination positive (« avant », ils étaient inégaux mais ce n'était pas de leur fait, à présent, il s'agit de faire en sorte que le meilleur gagne…). Mais si les inégalités au point de départ ont été choisies, ou découlent de mobilisations inégales, la justice d'une correction est plus discutable : est-il juste de mettre des moyens pour corriger par exemple les inégalités de réussite universitaire (en médecine par exemple) de jeunes qui ont choisi de préparer des bacs littéraires, voire qui ont jusqu'alors peu investi dans le travail scolaire ?

Ce sont des questions délicates. On ne saurait évidemment les éluder en affirmant que les personnes n'étaient pas responsables, a fortiori qu'elles ne sont jamais responsables de ce qui leur arrive, car cela détruit toute la philosophie des dispositifs qui entendent précisément leur donner des chances de choisir, de s'investir…. Toujours est-il que les mesures ponctuelles de discrimination au mérite posent des problèmes délicats : à quel moment faut-il les mettre en place, quelles inégalités faut-il « compenser »… (sur ces questions, cf. Duru-Bellat 2009).

1.3. Inégalités ou différences ?

Parler d'inégalités sous-entend qu'on hiérarchise les cursus. Sinon, on ne peut parler que de différences… Mais à quelle aune ? Qu'est-ce qui permet de dire que faire une école d'ingénieurs est « mieux » que faire de la sociologie ? On ne dit jamais ça comme ça mais on mesure fréquemment l'égalité dans le supérieur à l'aune de filières posées plus ou moins implicitement comme les plus prestigieuses…En la matière, jusqu'où parler d'inégalités, à partir de quand parler de différences ? Autant ne pas apprendre à lire est une inégalité, autant, à partir d'un moment, certaines préférences aussi authentiques que diverses peuvent apparaître : on peut préférer certaines filières même si on sait que l'insertion sera moins aisée, les salaires moins importants, bref résister à la hiérarchie des filières qui découle de critères purement économiques…

De plus, que signifie à ce stade l'égalité : est-ce que tout le monde fasse la même chose ou que les différentes filières, celles prises par les uns et par les autres, soient l'objet d'une reconnaissance égale ? Nous reviendrons sur ce point fondamental en terminant.

Mais on voit bien, à nouveau, la difficulté à appréhender l'inégalité des chances… Face à des orientations différentes, on peut certes essayer d'explorer les attitudes et opinions des étudiants, et cela peut permettre de comprendre certaines différenciations sociales (si par exemple l'utilité perçue des études est inégale, ou l'anticipation de ses chances de succès, cf. Becker et Hecken 2009). Mais plus fondamentalement, comment savoir si les personnes avaient dès le départ, sur la base de capacités scolaires identiques, des préférences différentes ou bien si elles avaient bien au départ des préférences identiques mais que certaines ont rencontré des obstacles, plus que d'autres, qui les ont empêché de les réaliser ? C'est strictement impossible car la seule chose visible, ce sont les chances que l'on a eues et que l'on a réalisées, non les opportunités « au départ » devant des destinées virtuelles différentes. Les chances au sens statistique sont inobservables et on ne peut donc jamais démontrer que deux personnes ont eu strictement des chances égales… Il est déjà relativement hardi de postuler qu'au départ les capacités sont égales, dès lors que les enfants grandissent dans des environnements inégaux. Il est encore plus hardi de postuler qu'elles ont des préférences strictement identiques. Or le fait de considérer toute différence comme une injustice et de vouloir intervenir par de la discrimination positive suppose que, par rapport à une orientation considérées comme prestigieuse, tous en étaient capables, tous en rêvaient, et certains en ont été barrés… Cela n'a rien d'évident !

2. Inégalités par l'enseignement supérieur

Les études supérieures sont un stade « final », et il est donc légitime de considérer l'insertion comme un critère important de ce qui est alors le stade final de la reproduction sociale. Mais ce critère va être évalué par rapport à un fonctionnement du marché du travail qui est évidemment discutable, et peu manipulable ; suffirait-il d'égaliser l'accès aux diplômes du supérieur pour égaliser les chances d'accéder aux meilleures positions sociales ? Seule une confiance aveugle dans la toute puissance des diplômes permet de le croire…

2.1. Ce qui compte en matière d'insertion

Si on prend comme critère final l'insertion, il peut y avoir des « équivalents fonctionnels » en matière de fabrication des inégalités sociales et au total de la reproduction sociale. Dans certains pays, ces dernières vont se jouer très tôt, dès le secondaire, et moins ensuite ; l'enseignement supérieur pourra alors, si on se centre sur ce niveau, apparaître moins porteur d'inégalités ; ou du moins jouer un rôle en la matière par des voies différentes.

À cet égard, la comparaison entre la France et l'Allemagne est spécialement heuristique : tout d'abord, le pourcentage d'une classe d'âge éligible pour l'enseignement supérieur diffère fortement d'un pays à l'autre (en 2000, environ 62 % d'une classe d'âge obtient un bac contre 37 % en Allemagne), et les inégalités sociales dans l'obtention de ce titre sont plus fortes dans ce dernier pays. Ensuite, on a affaire en France, par rapport à l'Allemagne, à un système d'enseignement supérieur plus différencié, plus hiérarchisé, avec en particulier la dichotomie Université/grandes écoles. Dans la comparaison systématique que nous avons conduite (avec A. Kieffer et D. Reimer 2009), on s'attendait à observer en France davantage d'inégalités sociales dans le choix d'une grande voie d'études, d'autant plus que la population qui parvient à ce niveau y est moins sélectionnée. Dans le système allemand, moins différencié pour ce qui est des études supérieures *stricto sensu* (en excluant l'apprentissage, donc en n'analysant que le clivage Université/Fachhochsule), les inégalités passeraient davantage par le choix d'un domaine d'études, après qu'ait été effectué le premier grand choix, *a priori* très clivant, entre apprentissage ou études supérieures et, encore plus en amont, l'orientation vers tel ou tel type d'enseignement secondaire qui prend place dès la fin du primaire.

Les analyses montrent que l'accès à l'enseignement supérieur est caractérisé en France par des inégalités sociales marquées entre les filières (classes préparatoires versus toutes les autres filières), tandis qu'on n'observe pas de hiérarchisation sociale nette entre les spécialités ou les champs disciplinaires. Sur la population des bacheliers, les odds ratios d'accès aux CPGE et grandes écoles sont de 6 (cohorte 75-80), contre 1,1 pour les universités (médecine exclue), et de 0,5 pour les filières professionnelles courtes. Quand on compare les grandes spécialités (toutes filières confondues), les odds ratios vont de 1,6 pour la santé à 1,0 pour les sciences, soit des clivages sociaux bien moindres qu'en fonction du type de filières. Nos résultats ne permettent pas de soutenir la thèse – portée en Europe par des chercheurs comme van de Werfhorst et al. 2003 – selon laquelle il y aurait des goûts foncièrement différents selon les milieux sociaux : si les préférences socialement héritées étaient le facteur essentiel, on devrait observer ces attirances quel que soit le type d'études ; on aurait donc une surreprésentation des enfants d'ouvriers dans tous les types de filières menant vers l'ingénierie, ou encore une surreprésentation des enfants de cadres dans toutes celles du domaine de la santé. Ce n'est pas ce qu'on observe puisque les odds ratios sont plus importants eu égard au type d'études suivies qu'entre les différents domaines d'études : le classement dans une hiérarchie de filières l'emporte sur des préférences purement horizontales.

Derrière la structure des inégalités constatées – les types d'études étant socialement plus sélectifs que les spécialités – il y a évidemment des stratégies des choix dont on peut penser qu'elles intègrent des

perspectives d'insertion professionnelle. Sans engager ici une analyse précise du « rendement » des différentes filières, notons simplement qu'au vu de nos analyses des données FQP, les chances d'obtenir un premier emploi de cadre sont déterminées avant tout par le type d'études et secondairement par leur domaine. Les filières d'élite surpassent à cet égard très nettement les filières universitaires, et bien sûr les filières professionnelles courtes. On comprend donc aisément que la compétition sociale porte avant tout sur l'accès aux grandes écoles et aux classes qui y préparent.

En Allemagne, alors que les universités attirent les étudiants de milieu favorisé bien plus que les Fachhochulen, l'origine sociale joue un rôle plus important dans le choix des spécialités; le choix entre l'enseignement supérieur et la formation professionnelle y reste cependant socialement sélectif. De manière générale, en Europe, alors que les systèmes éducatifs structurés à la française sont exceptionnels (le schéma le plus répandu étant la dichotomie université/formations plus professionnelles plus courtes), les choix entre disciplines semblent constituer un vecteur important des inégalités sociales, et ils le seraient de plus en plus vu l'expansion de l'accès au supérieur (Reimer, Noelke et Kucel 2008). Un certain nombre de chercheurs européens soulignent qu'on ne peut plus étudier les inégalités dans le supérieur ni plus largement les processus de reproduction sociale sans prendre en compte le domaine d'étude.

Mais à ce stade (final, il faut le répéter) de la scolarité, les modalités de l'articulation entre formation et emploi importent tout autant que les structures éducatives. À cet égard, en Allemagne, les diplômés de l'enseignement supérieur accèdent globalement bien plus souvent à des emplois de cadres, après les deux types de filières. Au total, si les analyses de la mobilité sociale (et donc de la force de la reproduction sociale), en France et en Allemagne, concluent à une proximité ente les deux pays (cf. notamment Breen 2004), il apparaît que ceci se réalise à travers des processus vraiment différents : d'un côté, une relative ouverture des possibilités d'études, mais davantage de jeu au moment de l'insertion (laissant place à des effets de dominance), de l'autre, une sélectivité plus marquée quant à l'accès aux études tertiaires mais des débouchés qui ensuite sont plus assurés. La question reste ouverte de savoir dans lequel des pays comparés ici la méritocratie est *in fine* mieux garantie (cela dépend, à nouveau, de la conception qu'on a de l'éducation, un bien en soi ou un investissement…).

2.2. Le marché du travail comme arbitre suprême des inégalités

En dépit de la vision convenue diffusée par l'idéologie méritocratique, selon laquelle chacun a la trajectoire qu'il mérite (individuellement), le jeu du mérite est borné par le contexte économique et social. En particulier, l'insertion se fait sur un marché du travail, et elle est cadrée par des structures.

Pour poursuivre sur la comparaison France-Allemagne, le fait qu'une logique de types d'études hiérarchisés prévale en France par rapport à une logique de domaines de spécialités davantage à l'œuvre en Allemagne n'est pas sans rapport (au-delà de traditions historiques très différentes) avec les particularités des marchés du travail, à savoir l'opposition faite par Shavit et Müller (1998) entre une logique de niveau (en France) et une logique de qualification (en Allemagne). Ceci conduit à intégrer dans l'analyse des inégalités par (par l'enseignement supérieur) l'ensemble du processus d'insertion et le fonctionnement

du marché du travail ; en particulier, il faut donc intégrer dans l'analyse les phénomènes de démocratisation de l'enseignement, et celle des phénomènes de déclassement.

Les observations internationales convainquent que la voie la plus facile et par ailleurs efficace pour démocratiser l'accès au supérieur, c'est d'en élargir l'accès (démocratisation par l'ouverture et non, ou en tout cas moins par le fonctionnement). Mais alors le problème se déplace : comment ces diplômés plus nombreux vont-ils pouvoir « rentabiliser » leur formation ? Car le diplôme est censé servir à s'insérer (même si à ce stade on considère toujours l'éducation comme un bien, comme aux niveaux antérieurs, la dimension investissement se fait de plus en plus forte). Or il est clair, Boudon le soulignait dès 1973, qu'il n'y a aucune raison pour que les emplois censés correspondre à un niveau élevé de diplôme augmentent aussi vite que le nombre de diplômes eux-mêmes. C'est toute la thématique du déclassement… Si on admet que ce n'est pas l'école ou l'université qui créent des emplois, alors toute expansion/démocratisation de l'accès au supérieur va durcir la compétition pour les emplois de niveau correspondant, et affecter la reproduction sociale qui se jouait par l'intermédiaire du diplôme possédée, comme l'analysent des travaux récents (Peugny 2008). Le constat majeur est la dégradation des chances d'ascension sociale, ce qui est une évidence structurelle puisque des générations massivement mieux formées sont en concurrence pour des places attractives qui ne sont pas plus nombreuses ; on conçoit aisément que la mobilité sociale ascendante a plus de chances d'avenir quand 20 % d'une classe d'âge (diplômée) vise des emplois qui correspondent à 15 % des places (comme c'était le cas au début des années 1980) que lorsqu'ils sont 40 % à viser des places qui ne représentent guère que 18 à 20 % des emplois. Les études montrent par conséquent une élévation des « chances » statistiques de descente sociale, et ce dans tous les milieux sociaux, pour les individus nés après les années 1940. C'est ainsi qu'« à l'approche de la quarantaine, près d'un fils de cadre sur quatre né au tournant des années 1960 occupe un emploi d'ouvrier ou d'employé » (Peugny 2008). Par conséquent et sans surprise, sauf à imaginer que les diplômes créent leurs propres débouchés, on observe un relâchement des relations entre formation et emploi.

Ces constats se retrouvent au niveau international : tous les paramètres du triangle qui lie origine sociale/éducation/destinée professionnelle sont marqués par de profondes évolutions : les diplômes sont moins « payants » tout en étant par ailleurs plus répandus et un peu moins inégalitaires, et ce dans un contexte où les places « bougent » moins que dans les décennies précédentes (Breen 2004). Mais s'il faut aller jusqu'au bout de la chaîne (jusqu'à l'insertion) pour évaluer les inégalités qui marquent la reproduction sociale, le solde n'est pas évident : moins d'impact du diplôme et même plus de déclassement sont des évolutions qui ne sont pas univoques en matière d'inégalités, ou à l'inverse de méritocratie, puisque la méritocratie instaure un système de concurrence généralisée… On pourrait accepter un relâchement des relations formation-emploi, et un certain déclassement, dès lors qu'il sanctionne une élévation générale du niveau d'instruction et donc une certaine démocratisation de la culture via l'université : comme le pointait avec malice J.-C. Passeron (1982) : « on peut voir les mêmes individus ou les mêmes groupes qui affirmaient il y a peu que la "démocratisation de la culture" serait réalisée "lorsque le jardinier pourrait lire Platon dans le texte" se voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec »...

2.3. Qui gagne, qui perd ?

Il importe d'évoquer rapidement un dernier point, qui peut paraître hors sujet mais qui pourtant participe d'une réflexion sur les inégalités « dans et par » l'enseignement supérieur. Il s'agit de la (vaste) question de son mode de financement. Les diplômes du supérieur constituent à l'évidence un investissement privé. Mais, même si elles entraînent des coûts pour ceux qui s'y engagent (en France, avant tout le manque à gagner), le fait qu'elles soient financées par l'impôt amène à évaluer qui gagne/qui perd dans ce processus ? Il se trouve qu'en France, les différentes filières du supérieur sont très inégalement coûteuses ; entre le premier cycle de droit aux effectifs très importants et les plus grandes écoles dont les élèves sont de plus rémunérés, l'écart est de 1 à 15 (Zuber 2004), sachant que les étudiants se répartissent très inégalement dans ces filières selon leur origine sociale. Dès lors que les plus favorisés bénéficient des études les plus coûteuses, qui sont aussi les plus rentables sur le plan privé, il y a là une source spécifique d'injustice. Ce point, juste évoqué ici, rappelle qu'évaluer les inégalités dans l'enseignement supérieur exige de prendre en compte toute la structure des coûts aux différents niveaux d'enseignement ainsi que la structure des scolarisations à chacun de ces niveaux pour faire un bilan du montant des ressources publiques que s'approprient de par leur scolarité les enfants des différents groupes sociaux. Ainsi, développer l'enseignement supérieur peut engendrer des inégalités chaque fois que la scolarisation reste incomplète et inégalitaire en amont, ce qui est particulièrement net dans les pays pauvres, mais pas complètement sans objet dans des pays riches comme les nôtres.

3. Conclusion

Il faut, pour finir, se poser la question radicale de ce que serait un enseignement supérieur sans inégalités : un système où tout le monde ferait la même chose ? Une éducation qui assure la même insertion à tous (question annexe : y aurait-il une demande pour cela) ? Concrètement, faut-il rêver d'un enseignement supérieur où le profil des étudiants serait strictement analogue dans les filières, en faisant du fonctionnement du marché du travail le suprême arbitre ? Ou bien faut-il rêver de filières diversifiées, de la médecine à la philosophie, dont les débouchés seraient sinon égaux du moins bien moins inégaux qu'aujourd'hui, permettant, à ce stade, à des différences de préférences de s'exprimer… En d'autres termes un système où des filières diversifiées déboucheraient sur les situations égales à l'aune d'un ensemble de critères ? Ou encore défendre une éducation qui permet à chacun d'atteindre une forme d'excellence dans le domaine choisi ?

Tout dépend des objectifs privilégiés à ce niveau de la scolarité: culture gratuite, acquis académiques, insertion… Si au stade du supérieur on valorise l'insertion, on voit bien alors les limites d'une politique éducative qui ne fait que déplacer les inégalités de formation, sans avoir évidemment prise sur les emplois (inégaux) qui suivront : les inégalités sont simplement repoussées pour un temps, car il faudra bien que se fasse une articulation avec les emplois, dont l'évolution n'a aucune raison d'être en phase avec celle des flux de diplômés.

Si donc les politiques d'ouverture, certes efficaces, ont des limites évidentes à ce niveau terminal des scolarités, promouvoir l'égalité des chances ne peut pas, non plus, se limiter à jouer à la marge sur les processus de sélection dans les filières d'« élite », qui, par définition, resteront toujours quantitativement restreintes, par différents systèmes de discrimination positive (procédures d'admissions spéciales pour les élèves des lycées défavorisés). Tendre vers une égalisation de chances exigerait d'agir à la fois plus en amont et plus en aval. Il conviendrait de jouer bien en amont, sur les inégalités de réussite précoce. De multiples actions en aval sont bien sûr concevables, telles que favoriser les formations tout au long de la vie qui, en France, sont particulièrement rares, ce qui donne encore plus de portée aux inégalités scellées très tôt dans l'éducation initiale.

À la fois en aval et en amont, si l'on peut dire, c'est bien sûr sur les inégalités de positions sociales elles-mêmes qu'il faudrait jouer. Car tant que des jeunes qui ont grandi dans des familles inégales cherchent à se placer dans des positions inégales, on voit mal comment on pourrait échapper à ce schéma de *Maximally Maintained Inequality*, où les plus avantagés s'efforcent de préserver leurs avantages et ont plus d'atouts pour ce faire, et en particulier instrumentalisent les filières du supérieur à cette fin. Un enseignement supérieur à la fois classant et égalitaire apparaît alors comme une aporie.

BIBLIOGRAPHIE

Albouy, Valérie et Thomas Wanecq. 2003. « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles ». *Économie et statistique* 361: 27-52.

Albouy, Valérie et Chloé Tavan. 2007. « Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France ». Insee Direction des études et synthèses économiques. Document de travail G2007/06.

Arum, Richard, Adam Gamoran et Yossi Shavit. 2007. « Inclusion and Diversion in Higher Education: A Study of Expansion and Stratification in 15 Countries », *in* Yossi Shavit, Richard Arum et Adam Gamoran (eds). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford University Press.

Becker, Rolf et Anna E. Hecken. 2009. « Why are Working-class Children Diverted from Universities? An Empirical Assessment of the Diversion Thesis ». *European Sociological Review* 25(2): 233-250.

Breen, Richard (ed.). 2004. *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller et Reinhard Pollak. 2009. « Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries ». *American Journal of Sociology* 114(5): 1475-1521.

Clancy, Patrick et Gaële Goastellec. 2007. « Exploring Access and Equity in Higher Education : Policy and Performance in a Comparative Perspective ». *Higher Education Quarterly* 61(2): 136-154.

Duru-Bellat, Marie. 2009. *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.

Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer. 2008. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités ». *Population* 63 (1): 123-160.

Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer et David Reimer. 2008. « Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany ». *International Journal of Comparative Sociology* 49(4-5): 347-368.

Lucas, Samuel R. 2001. « Effectively maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background ». *American Journal of Sociology* 106(6): 1642–1690.

Mayer, Karl Ulrich, Walter Müller et Reinhard Pollak. 2007. « Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education », p. 240-265 *in* Yossi Shavit, Richard Arum et Adam Gamoran (eds). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.

Merle, Pierre. 2000. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population* 55(1): 15-50

—. 2002. « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? ». *Population* 57(4-5): 633-660.

Passeron, Jean-Claude. 1982. « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie ». *Revue française de sociologie* 23(4): 551-584.

Peugny, Camille. 2008. « Éducation et mobilité sociale : la situation paradoxale des générations nées dans les années 1960 », *Économie et statistique* 410: 23-45.

Raftery, Adrian E. et Michael Hout. 1993. « Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education1921-75 ». *Sociology of Education* 66(1): 41-62.

Reimer, David, Clemens Noelke et Aleksander Kucel. 2008. « Labor Market Effects of Field of study in comparative perspective ». *International Journal of Comparative Sociology* 49(4-5): 233-256.

Sautory, Olivia. 2007. « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants ». *Éducation et formations* 74: 49-64.

Selz, Marion et Louis-André Vallet. 2006. « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », p. 101-107 *in* Insee *Données Sociales*. Paris: Insee.

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

Themelis, Spyros. 2008. « Meritocracy through education and social mobility in post war Britain: A critical examination ». *British Journal of Sociology of Education* 29(5): 427-438.

Van de Werfhorst, Herman G., Alice Sullivan et Sin Yi Cheung. 2003. « Social Class, Ability Choice of Subject in Secondary Education in Britain ». *British Educational Research Journal* 29(1): 41-62.

Zuber, Stéphane. 2004. « Évolution de la concentration de la dépense publique d'éducation en France ». *Éducation et formations* 70: 97-108.