

L'inégalité des chances

Raymond
Boudon



Pluriel

L'inégalité des chances

Raymond Boudon. Né le 27 janvier 1934 à Paris. Ancien élève de l'École normale supérieure et agrégé de philosophie. Professeur de sociologie à la Sorbonne, il a été invité dans de nombreuses universités étrangères, R. Boudon est actuellement directeur du groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique (équipe de recherche CNRS : Paris-Sorbonne).

DU MÊME AUTEUR

L'Analyse mathématique des faits sociaux, Paris, Plon, 1967.

A quoi sert la notion de structure ? Essai sur la signification de la notion de structure dans les sciences humaines, Paris, Gallimard, 1968.

Les Méthodes en sociologie, Paris, Presses universitaires de France, 1968.

La Crise de la sociologie, Paris, Droz, 1971.

L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Colin, 1973.

Quantitative Sociology (en collaboration), New York, Academic Press, 1975.

Effets pervers et ordre social, Paris, Presses universitaires de France, 1977.

La Logique du social, introduction à l'analyse sociologique, Hachette littérature, 1979 ; nouvelle édition « Pluriel », 1983.

Dictionnaire critique de la sociologie (avec F. Bourricaud), Paris, Presses universitaires de France, 1982.

La Place du désordre. Critique des théories du changement social, Paris, Presses universitaires de France, 1983.

L'idéologie ou l'origine des idées reçues, Paris, Fayard, 1986.

Collection *Pluriel* fondée par Georges Liébert
dirigée par Pierre Vallaud

RAYMOND BOUDON

L'inégalité des chances

*La mobilité sociale
dans les sociétés industrielles*

Nouvelle édition revue et augmentée

ARMAND COLIN

La première et la seconde éditions de ce livre ont paru en 1973 et 1978, aux éditions Armand Colin dans la collection « U », série « sociologie » que dirige Henri Mendras.

© *Librairie Armand Colin, 1979.*

Sommaire

<i>Préface à la présente édition</i>	7
Avant-propos de la seconde édition	15
Introduction : La sociologie de l'inégalité des chances aujourd'hui	27
Première partie : Théorie de la mobilité et analyse des systèmes	47
Deuxième partie : L'inégalité des chances devant l'enseignement	83
Troisième partie : L'inégalité des chances sociales	205
Conclusion	301
Bibliographie	315
Index des auteurs cités	327
Index des matières	331
Critiques et commentaires	335
Table des matières	395

Préface à la présente édition

De quelques idées reçues en matière d'inégalité sociale

L'une des fonctions principales des sciences sociales est sans aucun doute de débusquer les fausses évidences de la pensée sociale spontanée. Ainsi, l'importance d'une œuvre comme celle d'Alfred Sauvy résulte en grande partie de ce qu'elle a démontré le caractère erroné de relations auxquelles le « bon sens » souscrit trop aisément : contrairement aux apparences, l'accroissement du nombre des travailleurs n'entraîne pas mécaniquement une hausse du chômage, bien que ces travailleurs soient en concurrence sur le marché de l'emploi. Contrairement aux apparences, bien que la machine permette de confectionner le même produit avec un nombre plus faible d'heures de travail, elle ne conduit pas à priver les travailleurs de leur emploi. Au contraire, elle a toutes chances de contribuer plutôt à l'élévation du niveau de l'emploi.

Pourquoi le bon sens a-t-il souvent tendance à admettre sans discussion ces propositions fausses ? Parce qu'il procède naturellement par extrapolation à partir de la considération de situations simples sans voir que les hypothèses qu'il introduit ainsi pour les besoins du raisonnement en limitent précisément la portée. Il est vrai que si l'on remplace un certain nombre de travailleurs par une machine, la machine aura détruit le même nombre d'emplois *si toutes les autres données restent constantes*. Mais cette dernière hypothèse, si elle facilite le raisonnement, est évidemment fausse, ne fût-ce que parce que la fabrication de la nouvelle machine consommera à coup sûr un certain nombre d'heures de travail.

S'agissant de problèmes traités dans le livre qu'on va lire, une idée reçue du même type que celles que Sauvy a toute sa vie

recherches qui devaient me conduire à ce livre dont la première édition date de 1973, j'ai éprouvé des doutes à l'égard de ces idées reçues : n'était-il pas évident qu'à partir du moment où l'on entreprenait de réorganiser le système d'éducation de manière à accroître, si possible, l'égalité des chances, par exemple en augmentant la longueur du tronc commun, on modifiait par là même la distribution en fonction de leur niveau d'instruction des candidats au marché de l'emploi? N'en résultait-il pas – à partir du moment où il est déraisonnable d'imaginer que le marché des statuts sociaux puisse s'adapter sans délai à ce changement – une modification de l'influence du niveau d'instruction sur le statut socio-professionnel espéré?

Des questions très simples comme celles-là me suggérèrent d'abord de fouiller dans les données statistiques : était-il vrai que lorsqu'un pays paraissait caractérisé par une plus grande démocratisation du point de vue scolaire, la mobilité sociale y était plus grande? Ou bien que l'augmentation de l'égalité des chances scolaires dans tel pays avait produit une égalisation des *Lebenschancen*?

Comme les données empiriques me parurent confirmer mes doutes, j'entrepris alors de construire un modèle, analogue *dans son esprit* à ceux qui sont fréquemment utilisés dans la théorie économique, mais dont la théorie sociologique paraît plus avare. En effet, la relation entre inégalités des chances scolaires et inégalités des chances sociales étant en *réalité* la résultante d'une multitude de phénomènes microscopiques, je subodorai que, pour tenter de mettre un peu de clarté dans ce sujet, il fallait partir de ces phénomènes microscopiques, quitte à les représenter de manière simplificatrice, comme il est d'usage dans un modèle. A ma grande surprise, je constatai alors qu'en y introduisant des hypothèses simples mais pouvant être tenues pour une représentation acceptable des processus réels, le modèle engendrait un certain nombre de résultats paradoxaux : il démontrait que l'égalisation des chances scolaires peut – dans certaines conditions – n'entraîner aucune augmentation de la mobilité sociale ou que le niveau d'instruction peut n'avoir qu'une influence très faible sur la mobilité de l'individu par rapport à sa famille d'origine.

Ces résultats paradoxaux retrouvant bon nombre de données, j'en tirai l'impression que le modèle était doté d'une certaine valeur explicative et, complémentirement, qu'il était urgent de

remettre en doute les idées reçues dont j'ai fait état ci-dessus : si le modèle avait quelque fondement, on en déduisait en effet qu'il ne saurait y avoir de liaison simple et mécanique entre inégalités scolaires et inégalités sociales, pas plus qu'entre l'égalisation des chances scolaires et l'égalisation des chances devant la vie.

Ces conclusions contredisent une opinion courante. Mais le rôle du sociologue consiste-t-il à confirmer des croyances? N'est-il pas évident au contraire que la relation entre égalité scolaire et égalité sociale est le produit complexe d'un système de déterminants élémentaires qu'il s'agit d'analyser? Lorsqu'on procède à cette analyse, on aboutit à des conséquences certes paradoxales mais en accord avec l'observation, alors que les croyances « de bon sens » conduisent à des propositions contradictoires avec les faits.

J'ajoute que, si l'expansion et la démocratisation relative de l'éducation auxquelles on a assisté dans la période de l'après-guerre, à partir de la fin des années 50, n'ont pas produit les résultats escomptés s'agissant de l'égalisation des chances devant la vie, elles ont aussi produit, comme ce livre le souligne, des résultats qu'on n'avait pas escomptés. Il est probable en effet que l'expansion de l'éducation a contribué à la croissance durant les « Trente Glorieuses ». En outre, elle a sans doute, mais ce point déborde le cadre du modèle utilisé dans ce livre, modifié en profondeur le système de stratification des sociétés occidentales. Cela disqualifie-t-il le modèle développé ici? Je ne le crois pas. Par essence, un modèle suppose toujours des simplifications. En ce sens, il est toujours une image irréaliste de la réalité, même s'il permet de mieux la comprendre. Il importe seulement de bien percevoir les limites que ces simplifications assignent à sa validité.

Comme plusieurs commentateurs l'avaient prévu, ce livre a été souvent accueilli fraîchement au moment de sa parution¹. D'abord parce qu'il contredisait des opinions très répandues. Ensuite, parce qu'il coupait les ailes à l'optimisme facile qui soutenait les politiques égalitaristes en matière scolaire à une époque où le bien-fondé de ces politiques était rarement remis en question. Mais un redoutable effet pervers de cet opti-

1. Voir les « critiques et commentaires » rassemblés à la fin du présent volume, p. 327.

misme n'a-t-il pas été en fin de compte de conduire à des politiques d'éducation qui paraissent avoir négligé la fonction première de tout système d'éducation, *sa fonction de formation*, au profit d'une fonction d'égalisation, dont le caractère largement chimérique apparaît aujourd'hui de plus en plus clairement?

Raymond BOUDON, juillet 1984.

Avant-propos de la seconde édition

La réédition de ce livre me permet d'en préciser les intentions et d'évoquer brièvement les débats auxquels il a donné lieu.

L'accumulation depuis deux décennies des recherches sur l'inégalité des chances scolaires et sociales a considérablement accru nos connaissances dans ces domaines. Mais ces recherches ont également produit un certain nombre de résultats difficilement explicables dans le cadre des théories disponibles.

Ainsi, on observe que, dans la plupart des sociétés industrielles, l'inégalité des chances devant l'enseignement a décliné de manière lente et régulière au cours des dernières décennies. En d'autres termes, la probabilité pour un adolescent issu des classes inférieures d'atteindre par exemple le niveau universitaire a augmenté dans le temps plus vite que la même probabilité pour un adolescent issu des classes supérieures. Les ordres de grandeur restent très différents mais la tendance à l'atténuation des disparités est non négligeable et universelle dans l'ensemble des sociétés industrielles occidentales. Ce fait en lui-même n'est pas surprenant. On peut le mettre sur le compte de l'augmentation générale du niveau de vie qui réduit la part relative des dépenses scolaires dans le budget familial. On doit également faire la part d'un effet de plafond : lorsqu'une classe sociale envoie 10 % de ses effectifs scolarisables à l'université à une certaine période, ce pourcentage peut doubler à la période suivante : cela est arithmétiquement impossible lorsque le pourcentage est de 80 %.

Le paradoxe n'est donc pas situé à ce niveau, mais plutôt dans le fait que l'égalisation progressive des chances devant l'enseignement n'a pas entraîné les conséquences que le bon sens comme les théories couramment développées s'attendaient à

observer. Ainsi, on admet généralement que les sociétés industrielles sont méritocratiques, c'est-à-dire qu'elles apprécient les compétences rares et font confiance au système scolaire pour déterminer ces compétences. Cette proposition est une des constantes de la sociologie de l'éducation. Dès 1927, Sorokin affirmait avec une parfaite netteté que l'institution scolaire avait pour fonction première de trier les individus de manière à assurer une correspondance aussi étroite que possible entre leurs capacités et les capacités exigées par les différents emplois et positions caractérisant la structure socio-professionnelle. Si on admet cette manière de voir, on en déduit immédiatement que l'inégalité des chances devant l'enseignement est en grande partie responsable de l'intensité de l'héritage social qu'on observe dans les sociétés industrielles. Dans un autre langage, cette forme d'inégalité serait un facteur primordial de l'immobilité sociale et professionnelle d'une génération à la suivante. D'où on conclut encore qu'une réduction de l'inégalité des chances scolaires devrait s'accompagner d'une réduction de l'héritage social ou, si on préfère ce langage, de l'immobilité sociale entre générations.

Il se trouve pourtant que cette conclusion, qui résulte d'une série de propositions apparemment évidentes, est empiriquement fausse. Je l'ai dit, toutes les sociétés industrielles sont caractérisées depuis plusieurs décennies par une diminution lente certes, mais non négligeable et régulière de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Pourtant, cette diminution n'a eu que des effets modestes sur le niveau de l'héritage social : toutes les études de mobilité sociale, qu'elles soient d'origine suédoise, anglaise ou américaine, font apparaître au contraire que les probabilités d'ascension, de descente ou de stabilité sociales d'une génération à l'autre ne changent que faiblement dans le temps.

Dans un registre voisin, on a observé également que la mobilité sociale paraissait sensiblement de même niveau dans des pays caractérisés par des degrés fort variables d'inégalité des chances devant l'enseignement. Les statistiques montrent que les États-Unis, la Suède, la Norvège ou l'Angleterre sont caractérisés par une inégalité des chances scolaires sensiblement plus faible (je me réfère ici à des données relatives à la décennie 1960-1970) que l'Allemagne, la France ou la Suisse. Cependant, on n'observe pas que l'héritage social soit plus faible dans les premiers pays. Là encore, il s'agit d'un fait à la fois incontes-

table et difficilement explicable à la lumière des théories disponibles.

Considérons maintenant les inégalités de revenu. Les économistes de l'éducation, les théoriciens du capital humain en particulier, ont montré que l'éducation pouvait être assimilée à un investissement dont la rémunération est d'autant plus grande que l'investissement est lui-même plus important. En termes plus prosaïques, le revenu est normalement dépendant du niveau scolaire. D'où on conclut, à bon droit apparemment, que lorsque les individus sont moins inégaux entre eux du point de vue du niveau d'instruction, les inégalités de revenu doivent s'atténuer. En d'autres termes, une réduction des inégalités scolaires devrait avoir un effet de réduction sur les inégalités de revenu. Mais là encore cette proposition « évidente » apparaît comme mal confirmée par les faits.

Cette série de paradoxes peut être complétée par d'autres que plusieurs études ont mis en évidence dans des contextes nationaux variés : Blau et Duncan ont montré que, aux États-Unis, la relation statistique entre niveau d'instruction et statut social est modérée : la première variable explique environ 30 % de la variance de la seconde. Ainsi, les chances scolaires sont fortement variables selon les classes sociales, mais le niveau d'instruction n'est que faiblement lié au statut social. Ce résultat est peu compatible avec la vision selon laquelle les inégalités scolaires seraient le déterminant principal et quasi exclusif des autres formes d'inégalité. Fait plus troublant encore : lorsqu'on a appliqué à des données européennes, suisses ou allemandes notamment, des méthodes d'analyse analogues à celles que Blau et Duncan avaient employées à propos des États-Unis, on a observé des résultats similaires.

Je pourrais allonger la liste des paradoxes produits par la sociologie de l'éducation et que les théories courantes sont incapables d'expliquer. Les résultats que j'ai brièvement évoqués suffisent à montrer qu'il est douteux qu'une réduction des inégalités scolaires conduise nécessairement à une diminution de la rigidité de l'héritage social ou ait nécessairement des effets réducteurs sur l'inégalité des revenus. De même, il est douteux que les inégalités scolaires soient le facteur déterminant des autres formes d'inégalité sociale : les citoyens de toute société industrielle sont inégaux entre eux du point de vue du statut social et du revenu, mais ces inégalités ne sont que faiblement déterminées par les inégalités scolaires. Si

paradoxaux que ces résultats puissent paraître, ils sont attestés dans toutes les sociétés industrielles.

Comment les expliquer? Selon une théorie simple, le capital culturel transmis à l'enfant par sa famille prédétermine largement le capital scolaire, c'est-à-dire le niveau d'instruction qu'il sera capable d'acquérir, lequel prédétermine à son tour le statut socio-professionnel. Cette théorie explique certains faits d'observation: par exemple que les élèves issus d'établissements d'enseignement supérieur prestigieux proviennent en général de familles aisées et « réussissent » mieux dans la vie que la moyenne de leurs camarades. Mais elle est impuissante à rendre compte des paradoxes qui viennent d'être mentionnés. Aux États-Unis, l'humeur dominante, depuis la publication des travaux de Jencks, est au scepticisme: puisque le niveau d'instruction apparaît comme faiblement lié au statut social, au revenu, à la mobilité, n'est-ce pas que le statut social dépend d'un grand nombre de variables dont certaines seulement sont retenues dans les enquêtes? Bowles suggérait qu'on rendrait mieux compte – statistiquement – des positions atteintes par les individus dans la société si on était capable de mesurer leur conformisme par rapport aux normes sociales. Naturellement de telles variables sont beaucoup plus difficiles à observer que le niveau d'instruction ou le statut social du père.

J'ai pour ma part suggéré dans ce livre un diagnostic différent, à savoir que les paradoxes mis en évidence par la recherche résultaient d'une insuffisance des instruments d'analyse statistique et théorique habituellement employés. Je n'ai naturellement pas l'intention de résumer le modèle relativement complexe que j'ai été amené à développer. J'en donnerai simplement les grandes lignes. Il dérive de la remarque qu'il est impossible de s'attendre à observer une liaison mécanique entre les différentes formes d'inégalités. Considérons par exemple cette forme de l'inégalité qu'est l'héritage social, à savoir le degré auquel la position sociale occupée par le père préfigure la position sociale du fils. Cette forme d'inégalité est naturellement affectée par l'inégalité des chances scolaires, mais de manière complexe. Imaginons par exemple une société où l'inégalité des chances devant l'enseignement serait extrême, mais où la distribution des qualifications produites par le système d'enseignement serait fortement décalée par rapport aux exigences de la structure socio-professionnelle. Pour fixer les idées, imaginons que le système produise chaque année trois fois plus d'étudiants

qu'il existe de places vacantes dans la classe supérieure. Dans ce cas, un certain nombre d'étudiants ne pourront appartenir à cette classe. Même si on suppose une forte inégalité des chances scolaires, une proportion non négligeable des adolescents issus de la classe supérieure devra donc abandonner cette classe. De la même façon, si le système produit chaque année trois fois moins d'étudiants que nécessaire pour remplir les vacances créées dans la classe supérieure, malgré une forte inégalité des chances scolaires, une proportion non négligeable d'adolescents issus d'autres classes parviendra nécessairement à la classe supérieure. Bref, on ne doit pas s'attendre à une liaison mécanique entre l'inégalité des chances scolaires et le niveau de l'héritage social. Le raisonnement schématique qui vient d'être esquissé montre au contraire qu'il n'est pas du tout impossible en théorie d'observer un niveau d'héritage social plus marqué dans la société X que dans la société Y, même si l'égalité des chances scolaires est plus grande en X qu'en Y. Il suffit pour cela que le décalage entre la distribution des compétences produites par le système scolaire et les « besoins » du système socio-économique soit plus marqué en Y. Ce décalage peut en effet engendrer une mobilité compensant et au-delà les effets d'héritage engendrés par un plus haut degré d'inégalité scolaire. Même en supposant que l'inégalité des chances scolaires soit la seule variable capable d'influencer le degré de l'héritage social, on ne peut conclure que l'héritage social doive être nécessairement plus grand ou plus petit selon que des inégalités sont plus ou moins intenses.

Mais la relation entre inégalités scolaires et héritage social est encore compliquée par le fait que la dernière variable est affectée par d'autres facteurs. Ainsi, imaginons que le taux moyen de fécondité de la classe supérieure soit beaucoup plus faible que celui de la classe inférieure dans la société X et que ces deux taux soient égaux dans la société Y. Cette circonstance entraînera que, même si les inégalités scolaires sont comparables dans les deux sociétés, les étudiants d'origine basse seront plus nombreux en proportion dans la société X. Toutes choses égales d'ailleurs, l'héritage social sera donc moins prononcé en X si l'inégalité des chances devant l'enseignement est semblable dans les deux sociétés. Si on introduit en outre l'hypothèse que le décalage entre la distribution des compétences est différent dans les deux sociétés, l'analyse se complique encore.

Ou bien considérons deux sociétés X et Y semblables à tous

égards (même niveau d'inégalité scolaire, même distribution des compétences produites par le système d'enseignement, même distribution des emplois et positions sociales, même taux de fécondité de classes, etc.), mais différentes par le fait que X a largement recours à une politique d'immigration pour remplir certaines catégories d'emplois. Cette circonstance suffit à rendre la structure de l'héritage social différente d'une société à l'autre.

Ces quelques exemples suffisent à faire apparaître deux points importants. Le premier, de nature méthodologique, est que le niveau d'héritage social qu'on observe dans une société est une conséquence complexe d'un ensemble de variables qui se composent en un système. Supposons que, par une politique efficace, un gouvernement arrive à atténuer brutalement l'inégalité des chances scolaires; s'il s'agit d'une société libérale, une telle atténuation ne pourra être obtenue qu'en élevant le niveau scolaire moyen des classes inférieures par rapport à celui des classes supérieures. Il est en effet inconcevable que l'égalisation se fasse par le bas. En conséquence, puisque, étant donné la forme pyramidale de la structure sociale, les classes inférieures sont plus nombreuses que les classes supérieures, la diminution des inégalités scolaires entre les classes s'accompagnera nécessairement d'une augmentation des effectifs parvenant à des niveaux scolaires élevés (pour fixer les idées, au niveau universitaire). Il se peut qu'une telle augmentation diminue le « décalage » entre la distribution des compétences et la distribution des positions sociales. Supposons par exemple que dans la période précédente le nombre des étudiants ait été très inférieur à celui des positions vacantes au niveau de la classe supérieure et que la réduction de l'inégalité des chances soit accompagnée d'une augmentation du nombre des étudiants suffisante pour que celui-ci soit égal aux vacances survenant périodiquement dans la classe supérieure. Dans ce cas, la diminution de l'inégalité des chances scolaires tendra à diminuer l'héritage social (puisque une proportion relativement plus grande des adolescents d'origine sociale inférieure parvient à l'université). Mais, d'un autre côté, le fait que le nombre des étudiants soit désormais égal à celui des vacances dans la classe supérieure aura un effet inverse : tant que le premier nombre était inférieur au second, un certain nombre d'adolescents n'ayant pas atteint le niveau universitaire pouvait cependant – étant donné l'insuffisance des effectifs étudiants – prétendre occuper des emplois conférant un statut

social supérieur. Après la réforme, le nombre des étudiants ayant par hypothèse augmenté, il est plus difficile à ceux qui n'ont pas atteint le niveau universitaire et qui restent nombreux parmi les adolescents des classes inférieures (malgré la réduction de l'inégalité des chances) de prétendre à un emploi de niveau supérieur. Ainsi, la réforme entraînera deux effets de signes contraires : l'un de ces effets tend à réduire l'héritage social, l'autre à l'augmenter. La question est donc de savoir lequel de ces deux effets est le plus prononcé. Selon le cas, la réduction des inégalités scolaires pourra donc s'accompagner, si on suppose tous les autres facteurs constants, soit d'une augmentation, soit d'une diminution, soit d'une constance de l'héritage social. Dans le raisonnement qui précède, j'ai supposé que le décalage entre la structure des compétences offertes et la structure des emplois disponibles allait en s'atténuant dans le temps. Il est facile de voir qu'en introduisant l'hypothèse inverse d'un décalage croissant, on aboutit de même à la conclusion que la réduction des inégalités scolaires n'implique pas *nécessairement* une diminution de l'héritage social.

Cette analyse pose naturellement un problème politique considérable. L'opinion admet en général qu'une réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement doit entraîner un affaiblissement de l'héritage social. Réciproquement, certains sociologues ont défendu l'idée que l'importance et la stagnation du niveau de l'héritage social résultaient essentiellement de la persistance de l'inégalité des chances scolaires. Or, on vient de le voir, les deux propositions sont erronées. La seconde est contradictoire avec le fait incontestable que l'inégalité des chances scolaires s'est considérablement réduite dans toutes les sociétés industrielles au cours des dernières décennies. La première est erronée, car le développement de modèles simples montre qu'une atténuation des inégalités scolaires n'entraîne pas nécessairement une diminution de l'héritage social. La meilleure preuve que cette liaison n'est pas nécessaire ne réside-t-elle pas dans le fait qu'on ne l'observe précisément pas lorsqu'on analyse l'évolution récente des sociétés industrielles ?

Ces modèles simples expliquent aussi que des pays fort différents les uns des autres du point de vue de l'inégalité des chances devant l'enseignement n'apparaissent pas comme différents du point de vue du niveau de l'héritage social : la Suède, la Norvège, les États-Unis, la Grande-Bretagne apparaissent, nous l'avons dit, comme beaucoup plus égalitaires du point de vue

scolaire, que la France, la Suisse ou l'Allemagne. Pourtant l'immobilité sociale apparaît comme de même ordre de grandeur dans tous ces pays. Cette constatation, qui fit scandale lorsqu'elle fut exprimée pour la première fois par Bendix et Lipset, mais que toutes les recherches ultérieures ont confirmée, est aisément explicable à partir des modèles que j'ai esquissés plus haut. Sur le problème des inégalités de revenu, le « bon sens » nous dit que le niveau d'instruction mesure un investissement qui devrait être normalement payé à sa valeur; plus les études ont été longues, plus le revenu tiré de cet investissement devrait être élevé; d'où on conclut qu'une atténuation de l'inégalité de distribution du capital scolaire doit entraîner, toutes choses égales d'ailleurs, une diminution dans l'inégalité de distribution des revenus. Telle est la thèse des théoriciens du capital humain, aussi bien que de nombreux sociologues. Comme dans le cas précédent, la proposition concluant au nécessaire parallélisme entre l'inégalité des chances scolaires et la distribution des revenus, malgré son caractère « évident », repose cependant sur une analyse insuffisante. Imaginons par exemple un système d'enseignement comportant deux niveaux scolaires principaux, un niveau élevé et un niveau bas. Supposons alors qu'à un moment donné la production des diplômés de niveau élevé soit insuffisante par rapport aux « besoins » de la structure socio-professionnelle et que, dans la période suivante, cette insuffisance apparaisse comme largement comblée. Supposons par ailleurs que, dans le même temps, l'inégalité des chances scolaires ait décréu de manière sensible. Que va-t-il résulter de cette évolution du point de vue des inégalités de revenu? Dans la première période, puisque les diplômés de niveau élevé sont insuffisants en nombre, certaines des positions sociales de niveau élevé sont nécessairement occupées par des personnes de niveau scolaire « bas ». Dans la période suivante, il n'en va plus ainsi : les diplômés de niveau scolaire élevé sont suffisamment nombreux, de sorte que les vacances au niveau socio-professionnel supérieur sont plus souvent occupées par des personnes disposant d'un niveau scolaire élevé. Au total, d'une période à l'autre, le niveau moyen d'instruction des personnes occupant des positions « supérieures » dans la société croît donc plus vite que celui des personnes occupant des positions « basses » (pour des raisons de simplicité dans le raisonnement on suppose deux types de positions socio-professionnelles). En d'autres termes, la différence entre le niveau moyen d'instruc-

tion des deux catégories socio-professionnelles croît dans le temps. Comme on a admis que les études étaient rémunérées à l'instar d'un investissement, il en résulte que les inégalités de revenu entre les deux catégories socio-professionnelles croissent de la première à la seconde période dans le cas de figure considéré. Une augmentation de l'égalité des chances scolaires *peut* donc être accompagnée d'une augmentation des inégalités de revenu entre les classes sociales ou catégories socio-professionnelles.

Les modèles qui sont utilisés permettent ainsi de rendre compte des tendances paradoxales et pourtant incontestables qui caractérisent les sociétés industrielles depuis plusieurs décennies. On explique facilement en particulier le fait que l'égalité des chances scolaires ait pu augmenter régulièrement sans entraîner de conséquences positives ni sur le niveau de l'héritage social ni sur l'inégalité de distribution des revenus.

De la même manière, on explique le résultat surprenant selon lequel les sociétés industrielles, en dépit de leur caractère résolument méritocratique, sont caractérisées par une faible liaison entre niveau d'instruction et position sociale, niveau d'instruction et mobilité, niveau d'instruction et revenu. Le « bon sens », de l'« évidence », les théories sociologiques courantes suggèrent au contraire que dans une société méritocratique l'influence du niveau d'instruction sur ces diverses variables devrait apparaître comme forte, c'est-à-dire se traduire, pour utiliser un langage technique, par des coefficients de régression ou de régression partielle de valeur élevée. Or les valeurs qu'on observe en Suisse, en Allemagne, aux États-Unis et ailleurs sont toujours modérées.

Les analyses, méthodes et résultats de *L'Inégalité des chances* ont donné lieu à un certain nombre de discussions, commentaires et recherches complémentaires depuis sa parution en français en 1973 et en anglais en 1974.

L'analyse utilise une théorie de la demande individuelle d'éducation qui jette les bases d'une synthèse entre les théories d'inspiration économique (comparaison coûts-avantages), psychosociologiques (groupes de référence) et sociologiques (sous-cultures de classe, handicap culturel, etc.). Cette théorie permet de rendre compte d'un certain nombre de données. Elle doit certainement être approfondie dans sa formulation. Elle peut fournir le schéma directeur d'enquêtes où les processus de *décision* scolaire seraient observés et non plus seulement

reconstruits. Diverses objections ont été opposées à cette manière de voir (cf. R. Boudon, J. R. Tréanton, A. Darbel, « Débat sur l'*Inégalité des chances* », *Revue française de sociologie*, XVI [1], 1975, pp. 95-117). J'ai tenté de montrer qu'il était difficile de rendre compte de la structure de certaines données si on négligeait la dimension de la comparaison coûts-avantages dans l'analyse des processus d'orientation scolaire. On a objecté que je minimisais la part de l'héritage culturel. J'ai tenté de montrer que, si le niveau de réussite scolaire des élèves était, par un coup de baguette magique et de façon irréversible, rendu indépendant des origines sociales à la fin du primaire, des disparités considérables entre classes subsisteraient du point de vue du niveau scolaire.

D'autres auteurs ont au contraire retenu et discuté les aspects décisionnels de l'analyse, proposant de les affiner ou de les corriger (cf. Jon Elster, « Boudon on Education and the Theory of Games », *Social Science Information*, 15 (4/5), pp. 733-740; Aage B. Sorensen, « Models and Strategies in Research on Attainment and Opportunity », *Social Science Information*, 15 (1), pp. 71-91). La concurrence par les diplômés a, pour parler comme les théoriciens des jeux, la structure d'un dilemme du prisonnier généralisé. Elle fait que chacun acquiert son statut socio-professionnel à un prix plus élevé en termes d'investissement scolaire. Rien ne garantit que ce prix ne soit pas trop élevé. Et il est difficile de déterminer si le jeu est bénéfique ou non du point de vue collectif. Il l'est probablement sous certains aspects, mais non sous d'autres. Il est clair que l'analyse des effets de composition engendrés par les microdécisions doit être affinée. La thèse de *L'inégalité des chances*, selon laquelle la reproduction des structures de la mobilité représenterait un effet non voulu de microdécisions (prises dans un cadre social et institutionnel donné) fait l'objet de l'examen de Hayward Alker (« Boudon's Educational Theses about the Replication of Social Inequality », *Social Science Information*, 15 (1), pp. 33-46).

Le modèle utilisé dans ce livre est analysé par simulation arithmétique. Thomas Fararo et Kenji Kosaka, (« A Mathematical Analysis of Boudon's I.E.O. Model », *Social Science Information*, 15 (2/3), pp. 431-475), ont présenté une analyse mathématique de la première partie du modèle (celle qui traite du processus de passage des origines sociales au niveau scolaire). Cette contribution permet de tester le degré de généralité des

propositions tirées de cette partie du modèle, de préciser la formulation de certaines d'entre elles et de déduire des propositions inédites. Cet article est un brillant exemple de critique cumulative : la traduction d'un ensemble de propositions dans un langage plus puissant permet d'affiner considérablement l'analyse. La deuxième partie du modèle est malheureusement plus difficile à retraduire en raison de la forme donnée au processus de file d'attente qui simule le passage du niveau scolaire au statut socio-professionnel.

La stratégie générale de mon analyse a consisté à interpréter des données observées au niveau statistique (macroscopique) à partir d'un modèle décrivant la logique du comportement d'agents élémentaires situés dans un contexte institutionnel et social donné (niveau microscopique). Cette stratégie est inhabituelle en sociologie de l'éducation. A la suite de Blau et Duncan (*The American Occupational Structure*), beaucoup de chercheurs en Amérique et ailleurs préfèrent en rester au niveau agrégé et soumettre les données dont ils disposent à des analyses statistiques classiques (analyse de régression). Sans nier l'intérêt de cette tradition, je demeure persuadé qu'il est toujours fécond d'essayer de dépasser ce niveau descriptif et d'essayer d'interpréter (fût-ce de façon grossière) les données macroscopiques à partir d'hypothèses microscopiques. Il me paraît difficile en règle générale d'analyser les systèmes sociaux si on ne s'efforce pas de comprendre le comportement des agents sans lesquels ces systèmes n'existeraient pas (cf. Robert M. Hauser, « Review Essay : On Boudon's Model of Social Mobility », *The American Journal of Sociology*, vol. 81, n° 4, 1976, pp. 911-928; Raymond Boudon, « Comment on Hauser's Review of Education, Opportunity and Social Inequality », *The American Journal of Sociology*, vol. 81, n° 5, 1976, pp. 1175-1187; Natalie Rogoff Ramsoy, « On Education, Opportunity and Social Inequality », *Social Science Information*, 14 (6), pp. 107-113). Les stratégies d'analyse utilisée dans *L'Inégalité des chances* se distinguent également de celles de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (cf. Philippe Bénéton, « Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines », *Revue française de science politique*, vol. XXV, n° 1, février 1975, pp. 106-122).

D'autres contributions, toutes stimulantes, sont enfin centrées sur le problème de l'application des stratégies d'analyse et des résultats de *L'Inégalité des chances* à des sociétés particulières

(cf. Michael Useem, S. M. Miller, « Privilege and Domination : the Role of the Upper Class in American Higher Education », *Social Science Information*, 14 (6), pp. 115-145; Rudolf Andorka, « Social Mobility and Education in Hungary : an Analysis Applying Raymond Boudon's Models », *Social Science Information*, 15 (1), pp. 47-70).

Le texte qui suit est identique, aux corrections près, au texte de la première édition.

Paris, 28 septembre 1978.

INTRODUCTION

La sociologie de l'inégalité des chances aujourd'hui

Deux thèmes tiennent une place importante dans la sociologie contemporaine :

– *L'inégalité des chances devant l'enseignement*, c'est-à-dire la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et particulièrement aux niveaux les plus élevés.

– *La mobilité ou l'immobilité sociale*, c'est-à-dire la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux socio-professionnels.

Nous nous efforcerons, dans le présent ouvrage, de faire le point de nos connaissances sur ces deux thèmes, intimement liés, puisque l'inégalité des chances devant l'enseignement est évidemment un des déterminants principaux de l'immobilité sociale.

De façon générale, notre perspective sera celle de l'*analyse des systèmes*. Nous nous donnerons comme principe de considérer le problème de la mobilité sociale (ou, ce qui revient au même, de l'immobilité sociale, ou encore de ce qu'on peut appeler l'inégalité des chances sociales) comme le résultat d'un ensemble complexe de déterminants dont les actions ne peuvent être envisagées isolément les unes des autres, mais doivent précisément être conçues comme constituant un système¹.

Nous verrons que l'application de cette perspective ne va pas sans difficulté. Nous nous intéresserons à peu près exclusive-

1. Sur l'analyse des systèmes et son application aux sciences sociales, voir, par exemple, Buckley (1967), Emery (1969), Lécuyer et Padioleau (1971), Forrester (1971).

ment aux sociétés industrielles avancées de l'Europe de l'Ouest et de l'Amérique du Nord, c'est-à-dire à des sociétés possédant de bonnes statistiques scolaires et plus généralement sociales et où les enquêtes sociologiques ont connu, dans les dernières années, une grande expansion. Malgré cela, aucun de ces pays ne fournit un ensemble de données comptables suffisamment exhaustif et cohérent pour mener à son terme une analyse systémique des mécanismes de la mobilité sociale. Il sera donc nécessaire de recourir à un type d'analyse défini de manière assez générale pour être conciliable avec le caractère lacunaire des informations dont nous disposons.

L'insuffisance de l'information explique sans doute dans une large mesure que la perspective de l'analyse des systèmes n'ait guère été appliquée à un champ de recherche où pourtant elle s'impose. Malgré le caractère rudimentaire de la tentative présente, nous croyons qu'elle peut contribuer, d'une part, à une meilleure intelligence des mécanismes générateurs de l'inégalité des chances, d'autre part, à une mise en forme théorique des résultats dispersés dont nous disposons à cet égard. En outre, elle peut servir à amorcer un mouvement dialectique qui n'apparaît guère aujourd'hui entre l'observation empirique de l'inégalité des chances et son explication. Un schéma théorique, même extrêmement imparfait, peut, en effet, à condition d'être exprimé dans un langage suffisamment analytique, conduire à une redéfinition des stratégies d'observation, laquelle peut, à son tour, conduire à une amélioration de la théorie.

Quant aux questions auxquelles nous chercherons à apporter des éléments de réponse, ce sont notamment les suivantes :

1. Est-il raisonnable de s'attendre à une augmentation, à une diminution, à une stabilisation de l'inégalité des chances devant l'enseignement dans les sociétés considérées?

2. Est-il raisonnable de s'attendre à une augmentation, à une diminution ou à une stagnation de la mobilité sociale?

3. Naturellement, notre perspective systématique nous amènera aussi à présenter une théorie d'ensemble des mécanismes générateurs de l'inégalité des chances scolaires et sociales et, ainsi, à répondre à la question des causes de l'inégalité des chances et de son évolution.

1. La sociologie de l'inégalité des chances

Il est remarquable que la plupart des théories implicites ou explicites qui soutinrent les premières observations empiriques relatives au problème de l'inégalité des chances aboutirent à une infirmation par les faits. Ainsi la sociologie académique, comme la sociologie spontanée, celle des hommes politiques, par exemple, avaient longtemps adhéré à la proposition selon laquelle le développement de la scolarisation corrélatif de l'expansion des sociétés industrielles devait de façon quasi mécanique engendrer une augmentation de l'égalité des chances devant l'enseignement et devant la société. En réalité, à partir du moment où des recherches furent entreprises à ce sujet, on dut relever la persistance et l'intensité de l'inégalité des chances scolaires dans les sociétés industrielles. L'école, en qui on avait longtemps vu un mécanisme correcteur des inégalités dues à la naissance, apparaissait comme incapable de jouer le rôle qu'on attendait d'elle.

En ce qui concerne la mobilité sociale proprement dite, une autre proposition longtemps admise sans discussion voyait dans l'augmentation de la mobilité une conséquence nécessaire du développement des sociétés industrielles. Le raisonnement était à peu près le suivant : les sociétés traditionnelles sont caractérisées par un haut degré d'homologie entre structures familiales et structures économiques et sociales; en conséquence, le statut familial y est le déterminant principal du statut social. Dans les sociétés industrielles, au contraire, le statut social d'un individu ne lui est pas, pour employer le langage de Parsons, imposé (*ascribed*); il est acquis par lui (*achieved*). En effet, le développement des sociétés industrielles conduisant à une dépendance de plus en plus affirmée du statut social par rapport aux compétences acquises, on doit s'attendre à un affaiblissement de la liaison de ce statut par rapport à l'origine sociale.

Les faits montrent effectivement que la mobilité sociale est plus grande dans les sociétés industrielles que dans les sociétés traditionnelles. Pour nous en tenir à une illustration unique de cette proposition, nous reproduisons ci-dessous (tableau I.1) un tableau emprunté à Svalastoga (1959). La partie supérieure du

tableau est tirée d'une étude de S. Carlsson (1950) sur la mobilité sociale en Suède. Elle donne une estimation de la mobilité suédoise vers 1700, en considérant seulement deux catégories sociales définies de manière très grossière (élite/non-élite). A titre de comparaison, Svalastoga a repris des données danoises recueillies vers 1950 et regroupé les catégories sociales de manière à obtenir une distribution marginale analogue à la distribution suédoise (élite : 500 individus sur 10 000; non-élite : 9 500 individus). Malgré le caractère très grossier de la comparaison, on ne peut nier que la mobilité soit beaucoup plus considérable dans le second cas.

STATUT DU FILS EN FONCTION DU STATUT DU PÈRE

SUÈDE (vers 1700, d'après S. Carlsson)

PÈRE	FILS		Total
	Élite	Non-élite	
Élite	475	25	500
Non-élite	25	9475	9500
Total	500	9500	10000

DANEMARK (vers 1950)

PÈRE	FILS		Total
	Élite	Non-élite	
Élite	200	300	500
Non-élite	300	9200	9500
Total	500	9500	10000

Tableau I.1. – *La mobilité sociale intergénérationnelle en Suède, vers 1700, et au Danemark, vers 1950 (d'après Svalastoga).*

En revanche, l'évolution de la mobilité est beaucoup moins évidente lorsqu'on se situe à l'intérieur des sociétés industrielles. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point. Disons seulement que les études qui se sont efforcées de mettre en évidence une évolution des taux de mobilité sur des périodes de durée moyenne (quelques décennies) aboutissent à des résultats variables d'un pays à l'autre et parfois difficilement interprétables, mais dont la somme infirme, en tout cas, la proposition selon laquelle l'évolution des sociétés industrielles conduit, de façon générale, à une augmentation marquée et linéaire de la mobilité.

Les comparaisons internationales portant sur des pays inégalement développés ne conduisent pas non plus à des résultats

compatibles avec l'hypothèse d'une évolution linéaire de la mobilité. Nous nous contenterons, pour l'instant, d'une seule illustration. Le tableau suivant (tableau I.2), emprunté à Dahrendorf (1957), présente les valeurs d'un indice d'association relatives à trois groupes socio-professionnels dans cinq pays. L'indice d'association utilisé est une mesure d'héritage social : plus il est élevé, plus la tendance à l'autorecrutement est élevée : plus le fils a de chances d'appartenir au même groupe social que son père. Réciproquement, plus il est bas, plus la tendance à l'hétérorecrutement est élevée. Supposons, pour fixer les idées, que n_1 soit le nombre d'individus appartenant au groupe professionnel 1 dans un échantillon de N personnes, que n_{11} soit le nombre de pères appartenant au même groupe et que n_{11} soit le nombre de fils du groupe 1 dont le père appartient (ou appartenait) au groupe 1. L'indice est défini par le rapport : $n_{11} N/n_{1.n.1}$. Lorsque cet indice prend la valeur 1, cela signifie qu'un fils du groupe 1 n'a pas plus de chances d'apparaître comme ayant un père du groupe 1 plutôt que d'un autre groupe : l'autorecrutement est nul ; le statut du fils est « indépendant » de celui de son père. Plus la valeur de l'indice s'élève, plus les fils du groupe 1 apparaissent comme issus de pères eux-mêmes du groupe 1¹.

Le tableau a été composé par Dahrendorf à partir d'un article de Hall et Ziegel (1954) pour la Grande-Bretagne, l'Italie, la France et les États-Unis et à partir d'une étude de Bolte (1956) pour l'Allemagne. On y voit qu'en ce qui concerne les professions de niveau élevé, la tendance à l'autorecrutement est particulièrement forte en Allemagne (quoiqu'elle soit plus faible pour le groupe le plus jeune). Viennent ensuite, dans l'ordre, l'Italie, les États-Unis, la France et la Grande-Bretagne. En ce qui concerne les professions de niveau inférieur, l'autorecrutement est le plus fort en Italie, puis, dans l'ordre, aux États-Unis, en France, en Angleterre et en Allemagne.

Le moins qu'on puisse dire est que ce tableau ne fait pas apparaître de liaison nette entre le niveau de développement économique et la tendance à l'autorecrutement : d'une part, l'ordre des pays par rapport à cette tendance est très différent selon qu'on considère les professions de niveau élevé ou les professions de niveau inférieur ; d'autre part, on ne voit pas que

1. Voir sur cette question complexe des indices de mobilité, V. Capocchi (1967) ou R. Boudon (1973).

les États-Unis soient caractérisés par une mobilité plus importante que les autres pays industriellement moins avancés.

A vrai dire, il n'est pas possible d'accorder grande signification à ce tableau. Dahrendorf le reconnaît. Et pourtant, il y voit curieusement la preuve que la mobilité est plus grande dans les pays industriellement les plus développés¹. Cette interprétation visiblement erronée a l'intérêt de témoigner de la force de la croyance selon laquelle le développement des sociétés industrielles ne peut pas ne pas être accompagné d'une augmentation de la mobilité sociale.

	Professions non manuelles niveau élevé	Ouvriers qualifiés et employés niveau inférieur	Ouvriers semi-qualifiés et spécialisés
Grande-Bretagne	1,74	1,19	1,75
Italie	2,29	1,57	2,30
France	1,86	1,82	1,90
États-Unis	1,91	1,30	2,01
Allemagne			
(vieux)	2,94	1,45 a	1,67 b
(jeunes)	2,51	1,75 a	1,55

a. Employés, niveau moyen et bas

b. Artisans et ouvriers qualifiés

Tableau 1.2. – Valeurs d'un indice d'autorecrutement pour trois groupes de catégories professionnelles dans cinq pays (d'après Dahrendorf).

Cette croyance fut sérieusement ébranlée lorsque Lipset et Bendix (1959) publièrent une étude importante où ils s'efforcèrent de comparer les résultats d'une série d'enquêtes de mobilité relatives à un nombre important de pays. Une telle comparaison soulève naturellement des difficultés méthodologiques considérables, dans la mesure où la définition et la signification des catégories socio-professionnelles varient d'un

1. Diese Zahlen sind in mehrfacher Hinsicht interessant, wenn man schon nötig ist, dringend davor zu warnen, ihre Signifikanz zu überschätzen. Zunächst zeigen sie, dass die Mobilitätsraten in allen entwickelten Ländern hoch (bzw. die Rate der Selbstrekrutierung niedrig ist, wobei die weniger industrialisierten Länder Frankreich und [mehr noch] Italien auch weniger Intergenerationsmobilität aufweisen) (p. 59).

L'affirmation selon laquelle les taux de mobilité sont partout élevés (*hoch*) dans les sociétés industrielles n'est d'ailleurs guère recevable si l'on ne tient pas compte de la valeur maximum de l'indice utilisé, $N/\max. (n_1, n_2)$, qui varie évidemment selon les groupes professionnels et selon les pays.

pays à l'autre. Ils utilisèrent donc la seule stratégie possible, celle qui consiste à regrouper les catégories professionnelles élémentaires en ensembles grossiers ayant une signification transnationale. Ils retinrent trois catégories : emplois manuels, emplois non manuels, emplois agricoles.

La conclusion qui se dégage de l'analyse est bien connue : contrairement à ce que les auteurs s'étaient visiblement attendu à observer, la structure des échanges intergénérationnels entre les trois groupes professionnels leur apparut comme à peu près semblable dans tous les pays sur lesquels ils avaient pu recueillir des données (Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie, Suisse, Japon, États-Unis, etc.). En particulier, les taux d'auto-recrutement caractérisant respectivement les professions manuelles et non manuelles, ou, ce qui revient au même, l'intensité des échanges intergénérationnels entre les deux groupes professionnels, apparurent comme pratiquement identiques dans tous les pays considérés.

Ce résultat n'eut pas seulement pour effet de contredire une croyance largement répandue. Il déclencha aussi ce qu'on peut appeler une crise de la sociologie de la mobilité sociale ou, plus généralement, de la sociologie de l'inégalité des chances. On avait cru pouvoir faire apparaître une relation entre le développement des sociétés industrielles et la mobilité sociale. L'existence de cette relation était démentie par l'observation. On avait cru à un effet mécanique du développement du système scolaire sur l'égalité des chances scolaires et, par voie de conséquence, sur la mobilité sociale. L'existence d'un tel effet était également démentie par les nombreuses enquêtes qui furent entreprises sur ce sujet dans les deux dernières décennies.

La multiplication des enquêtes conduisit à un résultat de plus en plus évident : parmi les diverses formes de l'inégalité sociale, l'inégalité des chances est celle qui apparaît, avec les inégalités économiques, comme la plus réfractaire au changement et la plus insensible au développement des sociétés industrielles. Ces sociétés ont largement éliminé les inégalités juridiques et politiques formelles. Les inégalités économiques, quoique considérables, vont dans le sens de l'atténuation sur la longue période ¹. A un niveau très général, Lenski (1966) a montré par

1. Voir par exemple Kuznets (1953) pour le cas américain. Birnbaum (1971) résume bien, pour sa part, les critiques auxquelles la thèse de Kuznets (diminution séculaire de la concentration des revenus) a donné lieu.

exemple que, dans les sociétés traditionnelles, les 2 % d'individus les plus riches se partagent en général 50 % au moins du revenu national. En revanche, les données britanniques relatives à l'année 1954 font apparaître que les 2 % d'individus les plus riches reçoivent environ 8,5 % du revenu après prélèvement fiscal. En Suède, en 1950, avant prélèvement fiscal, 1,8 % des Suédois les plus riches reçoivent 9,9 % du revenu national. Aux États-Unis, en 1958, avant prélèvement fiscal, 1,3 % et 2,3 % des citoyens les plus riches reçoivent respectivement 8,1 % et 11,6 % du revenu national. En introduisant une hypothèse maximum sur l'évasion fiscale et en attribuant le bénéfice exclusivement au groupe le plus riche, on est conduit à estimer que 2,3 % des citoyens les plus riches reçoivent aux États-Unis, en 1958, au maximum 15,5 % des revenus des personnes.

L'atténuation des inégalités économiques peut également être observée sur le court ou sur le moyen terme. Ainsi, une étude française due à Banderier (1970), sur la répartition et l'évolution des revenus fiscaux des ménages français entre 1956 et 1965, montre que l'indice de concentration des revenus de Gini, qui mesure l'inégalité de la distribution des revenus, s'est légèrement atténué au cours de la période puisqu'il est passé de 0,55 en 1956 à 0,47 en 1965. (Rappelons que les limites de cet indice sont respectivement 0 dans le cas de l'égalité absolue et 1 dans le cas où l'inégalité est maximum.)

Mais ce type de résultat est particulier plutôt que général. Ainsi, un intéressant article de Stoetzel (1971) conduit à l'impression d'une constance dans l'inégalité de distribution des revenus en France, entre 1964 et 1969, à partir de données tirées d'un ensemble de sondages. En Angleterre, Titmuss (1962) a montré qu'il était impossible de mettre en évidence une diminution des inégalités économiques entre l'immédiat après-guerre et le début des années 60. Aux États-Unis, Kolko (1962) conclut à une augmentation des inégalités économiques sur la même période. Au milieu des années 60, Goldthorpe (1966), à partir d'une recension de la littérature sur les inégalités économiques dans les pays anglo-saxons, conclut de même à la stagnation, voire à l'augmentation. Plus près de nous, Maecher (1972), appliquant les courbes de Lorenz à des données issues de statistiques officielles montre que les inégalités économiques ont augmenté régulièrement en Allemagne de l'Ouest, en Grande-Bretagne et, moins régulièrement, en Belgique et en Italie. On

peut conclure en résumé que les sociétés industrielles libérales ne manifestent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale aucune tendance incontestable à la diminution des inégalités économiques.

L'inégalité des chances, chances scolaires et chances socio-professionnelles, est donc, avec les inégalités économiques, la seule forme d'inégalité qui ne paraisse pas affectée de façon sensible par le développement des sociétés industrielles. Un fils d'ouvrier aura certainement un niveau de vie supérieur à celui de son père. Mais ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur, comparées à celles du fils de cadre supérieur, ne seront guère plus élevées qu'à la génération de son père. Et ses chances d'accéder à une catégorie sociale supérieure à celle de son père seront du même ordre de grandeur que celles qu'avait son père lui-même, si du moins on peut faire une confiance suffisante aux résultats généraux qui paraissent se dégager des enquêtes de mobilité. D'un autre côté, il n'est pas sûr que la différence entre son revenu et celui d'un cadre supérieur soit plus faible qu'à la génération de son père.

Dans le même temps où la sociologie contribuait à accroître la visibilité sociale du problème de l'inégalité des chances, elle apparaissait aussi comme démunie face à lui : les études comparatives nombreuses qui s'étaient développées vers la fin des années 50 et le début des années 60 avaient l'objectif principal de déterminer les facteurs de la mobilité. On espérait observer des différences intersociétales suffisamment claires et suffisamment marquées pour pouvoir les rapporter à des différences soit dans le niveau de développement économique, soit dans l'organisation sociale ou politique. Ce n'est sans doute pas par hasard que les enquêtes de mobilité sociale furent d'abord entreprises dans les « Welfare States » de l'Europe du Nord, en Grande-Bretagne et aux États-Unis, et par la suite seulement dans les pays de l'Europe continentale. Sans doute, le désir secret des sociologues scandinaves était-il de montrer les effets positifs de la politique de bien-être sur la mobilité. Mais, contrairement aux attentes, on ne put faire apparaître d'incidence incontestable ni de la politique sociale ni du niveau de développement économique sur l'inégalité des chances.

L'inégalité des chances était donc devenue, vers le milieu des années 60, un problème social aigu. Quant à la sociologie, elle était acculée à l'impasse. Aucun « facteur » ne paraissait avoir

d'influence ni sur l'inégalité des chances scolaires ni sur la mobilité sociale. C'est pourquoi on vit se développer à ce moment une sociologie de l'inégalité des chances dont le ton fut plutôt celui de la dénonciation que de l'analyse et l'objectif celui de la sensibilisation plutôt que de l'explication.

2. Les théories factorielles de l'inégalité des chances

Une des raisons principales de la crise de la théorie de la mobilité sociale réside précisément dans le fait qu'on a généralement cherché à lui donner une forme « *factorielle* », c'est-à-dire à identifier des facteurs de la mobilité dont les actions étaient conçues comme s'ajoutant les unes aux autres. Ainsi, la théorie de la mobilité de Dahrendorf, comme la théorie qui guida la recherche de Bendix et Lipset et bien d'autres, peuvent se résumer schématiquement de la manière suivante :

Le développement économique, l'élévation des taux de scolarisation, l'existence ou la non-existence dans le passé d'un système de stratification sociale juridiquement défini (comme les *états* de la société française d'Ancien Régime, les *Stände* analysés par Max Weber), les politiques sociales égalitaires, ont une influence sur la mobilité sociale.

Formellement : les facteurs x, y, \dots, z, \dots , influencent positivement (ou négativement) la mobilité sociale.

Il est intéressant de rappeler que, lorsqu'il constata que l'inégalité des chances semblait en fait ne pas varier sous l'influence de ces facteurs, Lipset entreprit, avec l'aide de Zetterberg (1956), de corriger la théorie qui l'avait conduit à attendre des résultats contredits par l'observation. Mais la théorie de Lipset-Zetterberg a encore la forme d'une théorie factorielle. En effet, pour expliquer l'uniformité des taux de mobilité en Europe et aux États-Unis, ces auteurs introduisent l'hypothèse selon laquelle le désir d'ascension sociale des individus est d'autant plus faible en moyenne que les barrières sociales sont moins visibles : à partir du moment où les distinctions sociales sont moins accusées, où les symboles vestimentaires marquant les différences entre classes tendent à disparaître, où le style des relations interpersonnelles souligne à un moindre degré les rapports hiérarchiques, où les inégalités de

revenu tendent à s'atténuer, où le niveau de vie de chacun s'élève, le désir d'ascension sociale tendrait à s'éteindre.

Ainsi, le caractère moins accusé de la stratification sociale américaine, explicable lui-même par le fait que la société américaine n'a jamais, à la différence des sociétés européennes, connu le système des *Stände*, entraînerait deux types de conséquences pour ainsi dire de somme algébrique nulle : d'une part une plus grande aisance de la mobilité, d'autre part un moindre désir de mobilité de la part des individus. La combinaison de ces deux effets de directions opposées expliquerait finalement que la mobilité apparaisse comme uniforme dans des sociétés très différentes du point de vue de la stratification.

La théorie de Lipset-Zetterberg est, malgré son intérêt, une théorie *ad hoc* : la seule conséquence qu'on peut en tirer n'est autre que la proposition même qu'elle cherche à expliquer. D'un autre côté, elle permet de sauvegarder l'essentiel de la théorie primitive. En effet, elle n'est contradictoire ni avec la proposition selon laquelle le système de stratification américain est moins rigide que les systèmes de stratification européens ni avec la proposition affirmant que les structures sociales américaines rendent la mobilité plus aisée, *bien que* cette dernière ne soit pas en réalité plus grande aux États-Unis qu'en Europe ou au Japon.

Une telle théorie n'est pas entièrement satisfaisante d'un point de vue logique. De plus, elle ne paraît guère confirmée par les faits. Il est bien difficile de montrer empiriquement, à partir des enquêtes, que les aspirations sont plus faibles aux États-Unis qu'en Europe.

Mais l'important est qu'on observe de nouveau dans cette théorie *le paradigme factoriel* : la mobilité est conçue comme résultant de l'action d'une somme de facteurs. La seule nouveauté est que cette somme contient des éléments de signes opposés qui s'annulent.

On n'aurait aucune peine à montrer que les théories de type factoriel ont dominé la théorie de l'inégalité des chances et guidé bon nombre des recherches qui ont été entreprises dans ce domaine. Dans la plupart des cas, ces théories consistent à énoncer l'existence d'une série de facteurs dont on déduit par une dérivation de type syllogistique que chacun d'entre eux influence le phénomène à expliquer (inégalités des chances devant l'enseignement, mobilité sociale).

Il est pourtant évident que les prétendus « facteurs » de la mobilité ne peuvent être conçus indépendamment les uns des autres. Pour ne prendre que quelques exemples triviaux, il est clair que l'inégalité des chances devant l'enseignement doit avoir une autre incidence sur la mobilité selon que les taux de scolarisation sont plus ou moins élevés. De même, il est difficile de concevoir isolément l'effet des aspirations des individus sur la mobilité sociale sans s'interroger simultanément sur les possibilités d'ascension offertes par la structure sociale.

Ces propositions, dont chacune est banale, indiquent qu'il est difficile de déterminer séparément l'effet de tel ou tel facteur. Seule la considération du système de facteurs qui affecte l'inégalité des chances peut aboutir à une théorie satisfaisante.

3. Un prototype de théorie systémique : la théorie de la mobilité sociale de Sorokin

De façon curieuse, du moins en apparence, cette *perspective systémique* est davantage représentée chez les premiers sociologues qui se posèrent le problème de la mobilité sociale que chez les sociologues récents. Ainsi, on la trouve de façon incontestable chez Sorokin (1927), pour qui la mobilité est, non pas l'effet d'une somme de facteurs, mais le produit d'un *processus* impliquant simultanément un ensemble de facteurs ou variables.

Il n'est pas inutile de rappeler en quelques mots l'orientation du livre de Sorokin, de manière à mesurer la distance qui le sépare, du point de vue théorique, de la perspective factorielle illustrée par exemple par les travaux de Lipset.

Pour Sorokin, la mobilité doit être conçue comme le résultat complexe du filtrage des individus par une suite d'instances d'orientation (*selection agencies*). Cette vue découle du postulat selon lequel, les structures d'une société manifestant toujours une certaine continuité dans le temps, celle-ci doit nécessairement comporter des mécanismes ayant pour effet (ou, comme on dit quelquefois, pour *fonction*) de maintenir ces structures par-delà la substitution incessante des individus sur lesquels

elles reposent. Ces mécanismes sont assumés par les instances d'orientation qui, comme la famille ou l'école, contrôlent les mouvements des individus et contribuent à déterminer leur position à l'intérieur du système social.

La nature, le nombre et l'importance de ces instances d'orientation varient selon les sociétés. Ainsi, dans les sociétés traditionnelles, la famille joue un rôle prédominant dans les processus de mobilité. Cela est particulièrement clair lorsque les structures familiales et les structures économiques ont un fort degré d'homologie. Ainsi, dans nombre de sociétés agraires, la terre revient à l'aîné. Les relations familiales sont alors le principal déterminant des processus de mobilité.

Dans les sociétés industrielles modernes, la détermination de la mobilité par les relations familiales n'apparaît que dans les rares cas où rôles économiques et rôles familiaux coïncident. Mais la famille garde son rôle d'instance d'orientation dans la mesure où elle contribue à déterminer le niveau scolaire et, plus généralement, les attentes sociales de l'enfant.

L'autre instance d'orientation fondamentale dans les sociétés industrielles est l'école. En effet, l'école n'a pas seulement, selon Sorokin, la fonction de fournir les compétences nécessaires aux sociétés; elle a aussi celle de sélectionner les individus et de les orienter vers les positions sociales existantes.

L'œuvre de Sorokin sur la mobilité se place dans la vaste perspective qu'il avait adoptée dans *Social and Cultural Dynamics*. Un de ses objectifs principaux a été d'étudier les variations des processus de mobilité dans l'espace et dans le temps. En ce qui concerne les sociétés industrielles, il a nettement vu que l'évolution technologique et économique qui les caractérise conduit à une modification du système composé par les différentes instances d'orientation: la réduction des homologies entre structures familiales et structures économiques d'une part, l'accroissement de la demande de personnel qualifié d'autre part, tendent à affaiblir le rôle de sélection de la famille et à renforcer celui de l'école.

Il n'est pas dans notre propos de résumer l'énorme volume consacré par Sorokin à la mobilité. Ce que nous voulons souligner, c'est qu'on trouve chez cet auteur l'idée fondamentale selon laquelle les processus de mobilité et, de façon générale, les mécanismes générateurs de l'inégalité des chances ne peuvent être analysés qu'à partir du système composé par les structures sociales d'une part, et par l'ensemble des instances d'orientation,

d'autre part. La mobilité qu'on observe dans une société résulte en d'autres termes du jeu complémentaire de ces instances et des structures sociales.

La théorie de Sorokin, dans la forme où il l'a laissée, n'est pas directement applicable lorsqu'il s'agit de répondre à certaines questions comme celle de savoir si l'augmentation des taux de scolarisation dans les sociétés industrielles modernes est susceptible d'entraîner une augmentation de la mobilité. On ne peut pas non plus l'interroger sur l'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. A cette dernière question, Sorokin aurait sans doute seulement répondu que, le rôle de la famille en tant qu'instance d'orientation tendant à s'affaiblir, le rôle sélectif de l'école doit avoir, par compensation, tendance à croître.

Peut-être le caractère trop général de la théorie de Sorokin est-il une des raisons pour lesquelles cette théorie paraît avoir été quelque peu oubliée par la sociologie moderne. Peut-être aussi la révérence un peu glacée qu'elle suscite est-elle due à son orientation résolument fonctionnaliste. Les instances d'orientation sont conçues comme ayant la fonction de reproduire les structures sociales. La reproduction de ces structures est, de son côté, tautologiquement posée comme la condition nécessaire de la continuité. Bien que ces résonances fonctionnalistes ne soient pas absentes des théories modernes relatives à l'inégalité des chances, il est difficile d'accepter la quasi-personnification des structures sociales qu'introduit le fonctionnalisme sorokinien. Complémentairement, ce fonctionnalisme prête aux instances d'orientation une faculté d'harmonisation par rapport aux structures sociales qu'il est difficile de concevoir.

Mais on peut lire un auteur de plusieurs manières. Ce que nous retiendrons surtout pour notre part de la théorie sorokinienne, c'est le principe selon lequel les mécanismes générateurs de l'inégalité des chances doivent être conçus comme résultant du filtrage des individus par un système d'instances d'orientation. En « pénétrant » dans chacune de ces instances d'orientation, chaque individu a une certaine faculté d'initiative. Mais la position de sortie qu'il obtient ne dépend pas seulement de sa volonté ou de ses caractéristiques individuelles. Elle dépend aussi des mécanismes de filtrage de l'instance d'orientation, de la composition de la population qui s'adresse à elle et, éventuellement, de la distribution des positions de sortie lorsque celle-ci

peut être considérée comme fixée par avance. Par voie de conséquence, la mobilité est le résultat complexe de ce qu'on peut appeler les caractéristiques structurelles des instances d'orientation.

Concrètement, la perspective sorokinienne invite à substituer aux théories qui tentent de mettre directement en relation, par une suite d'implications, des facteurs aussi complexes que l'évolution des taux de scolarisation et l'évolution des taux de mobilité par exemple, une théorie partant des processus élémentaires de filtrage qu'on peut décrire avec suffisamment de précision. On peut alors, dans un second temps, analyser l'influence sur la mobilité de telle ou telle variation dans les caractéristiques structurelles de ces processus.

Sur un plan méthodologique, la théorie de Sorokin invite à abandonner le langage de l'implication ou de la corrélation dont on a vu l'inefficacité au profit du langage des processus.

Pour illustrer cette idée, utilisons un schéma simple. Imaginons qu'on puisse décrire les mécanismes de filtrage par lesquels un statut social est attribué à un ensemble d'individus par un système composé de deux instances d'orientation. La première de ces instances (A) reçoit un ensemble d'individus a, b, c, \dots, n dotés de caractéristiques individuelles i . Elle leur attribue de nouvelles caractéristiques j qui dépendent de i , mais aussi de certaines caractéristiques structurelles de l'instance A, par exemple u, v, \dots . Les individus se dirigent ensuite vers l'instance B dotée des caractéristiques structurelles w, x, \dots et reçoivent des caractéristiques k (figure 1.1).

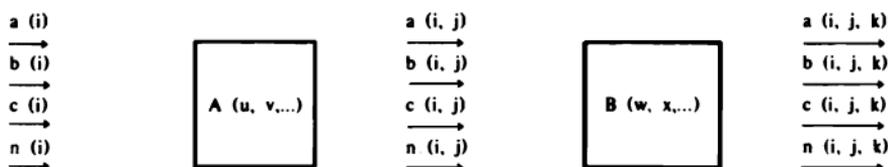


Figure 1.1. – Schéma formalisant la théorie sorokinienne de la mobilité sociale.

Diverses interprétations peuvent être données de ces instances. Ainsi A peut représenter la famille, i la réussite scolaire de l'enfant, j la filière éducative empruntée par l'enfant à un certain moment, u, v, \dots diverses caractéristiques de la famille (situation dans la hiérarchie socio-professionnelle, etc.), B peut alors représenter le système scolaire avec ses caractéristiques w, x, \dots

x, \dots ; k étant par exemple le niveau scolaire atteint par l'enfant.

Mais A et B peuvent également représenter les mécanismes de filtrage correspondant par exemple à deux années scolaires consécutives ou à deux cycles d'études. Ou A peut encore représenter le système de filtrage scolaire et B le système de filtrage postscolaire, etc.

Le schéma de la figure 1.1 n'est évidemment qu'indicatif. Il est impossible d'en tirer aucun enseignement sans introduire de précisions supplémentaires sur les mécanismes de filtrage. On voit cependant qu'il symbolise des processus élémentaires qui peuvent être tenus pour une représentation adéquate de ce qui se passe réellement dans les sociétés.

Soulignons aussi que le schéma de la figure 1.1 donne à la notion sorokinienne d'instance d'orientation (*selection agency*) une signification plus abstraite et plus générale que celle que lui donnait Sorokin. Chez cet auteur, les instances d'orientation sont identifiées à des *institutions* (famille, école, etc.). Dans notre conception, A et B peuvent effectivement recevoir cette interprétation. Mais on peut aussi leur donner une signification plus abstraite : celle de *moments* dans le processus d'ensemble qui conduit un individu d'un certain statut d'origine i à un certain statut d'arrivée k .

D'un point de vue logique, ce schéma esquisse une théorie tout à fait différente par sa forme des théories *factorielles* considérées plus haut. En effet, les caractéristiques individuelles i, j, k , et les données structurelles caractérisant les instances d'orientation $u, v, \dots w, x, \dots$ constituent une totalité ou un *système*. Leurs effets ne s'ajoutent pas. Ils se combinent. Ainsi, supposons que w caractérise la capacité d'accueil de la structure sociale et que cette capacité évolue dans le temps. L'effet de ce changement sur la mobilité ne pourra être déterminé qu'en analysant simultanément l'évolution dans le temps des autres caractéristiques structurelles.

Nous verrons ultérieurement comment ce schéma, directement inspiré de la théorie de Sorokin, peut être précisé de manière à prendre la forme d'un *modèle*. Car c'est bien de cela qu'il s'agit. Une des raisons pour lesquelles la théorie et, plus généralement, le langage de Sorokin, n'ont guère été utilisés dans les études ultérieures sur l'inégalité des chances est qu'il est difficile d'en conclure quoi que ce soit, si ce n'est des propositions extrêmement générales, à moins de la transcrire

sous la forme d'un modèle capable de conduire à un ensemble de propositions qui puissent à leur tour être confrontées à l'observation.

Ces notions s'éclaireront par la suite et le modèle qu'on utilisera sera, comme on le verra, d'une grande simplicité. Disons seulement qu'un modèle peut être caractérisé comme une théorie rédigée en des termes tels que ses conséquences peuvent être tirées, non par une séquence d'implications de type syllogistique comme celles qu'on rencontre dans les théories factorielles, mais *par un calcul*.

Notre diagnostic est, en résumé, qu'une des sources principales des difficultés rencontrées par le sociologue dans l'analyse de l'inégalité des chances réside dans ce que les théories généralement utilisées sont de type factoriel. Or la mobilité est un processus complexe résultant de l'action d'un ensemble de facteurs qui doivent être conçus comme *un système*. D'un autre côté, on peut expliquer aisément que les théories de la mobilité sociale, comme beaucoup de théories sociologiques, aient revêtu principalement cette forme. Car les théories factorielles sont les seules qui soient compatibles avec des formes élémentaires de raisonnement, comme les séquences d'implications de type syllogistique. Réciproquement, les théories de type systémique impliquent un langage plus puissant, celui des modèles.

4. Plan de l'ouvrage

Dans un premier chapitre, nous nous efforcerons d'illustrer l'importance de l'analyse des systèmes dans le cas qui nous occupe à partir de l'analyse de ce qu'on peut appeler *le paradoxe d'Anderson* : à sa grande surprise, Anderson (1961) a observé, en analysant diverses enquêtes que, dans les sociétés industrielles, le niveau d'instruction paraissait avoir une relation extrêmement faible avec la mobilité. Si on analyse ce résultat dans le langage factoriel, on aboutit à la proposition surprenante et difficilement acceptable selon laquelle l'éducation serait un déterminant mineur de la mobilité. Une formalisation très élémentaire fait au contraire apparaître que, même lorsque l'éducation joue un rôle puissant dans la détermination du statut

social, on ne doit pas s'attendre, sauf dans des situations très particulières qui n'ont guère de chances d'être observées dans la pratique, à une relation très élevée entre niveau d'instruction et mobilité.

Dans les chapitres II et III, nous aborderons le premier moment du processus de mobilité : celui de la distribution inégalitaire des individus dans le système scolaire. Ces chapitres seront consacrés à un bilan de ce que nous savons des mécanismes fondamentaux générateurs de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Nous utiliserons pour cela, d'une part les nombreuses enquêtes sociologiques consacrées à ce problème dans les sociétés industrielles, d'autre part les données de la comptabilité scolaire. Nous essaierons ensuite de classer et de synthétiser les théories partielles qui ont été proposées pour expliquer le phénomène de l'inégalité des chances devant l'enseignement.

Cela nous conduira à présenter dans le chapitre IV un modèle dont l'axiomatique résume la théorie synthétique qui se dégage des chapitres précédents. On vérifiera ensuite que les conséquences qu'on déduit de ce modèle sont bien conformes aux observations qu'on peut tirer de la comptabilité scolaire et des enquêtes sociologiques. Dans un dernier temps, on adressera au modèle un certain nombre de questions auxquelles les données disponibles ne permettent pas de répondre directement.

Précisons tout de suite que *ce modèle*, comme le modèle plus général du chapitre qui suit, *représente*, non pas une société particulière, mais une sorte de type idéal réunissant l'ensemble des sociétés industrielles avancées de type libéral. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, les données d'observation disponibles, même dans un pays comme les États-Unis où la comptabilité scolaire est particulièrement riche et les enquêtes sociologiques nombreuses, ne permettent pas de construire et de tester un modèle dynamique de l'évolution de l'inégalité des chances. Cette situation résulte en particulier de ce que les données diachroniques disponibles sont en général relatives à des variables grossières et peu nombreuses (population scolarisée, taux de scolarisation, etc.). C'est pourquoi la seule stratégie possible, lorsqu'on veut traiter de l'inégalité des chances en termes systématiques, consiste à représenter de manière générale les mécanismes générateurs de l'inégalité. Cette stratégie interdit évidemment une analyse proprement quantitative et aboutit à des résultats qui sont plutôt de l'ordre du qualitatif.

Dans les chapitres V et VI, le modèle précédent sera étendu de manière à obtenir *un modèle de mobilité sociale*. Utilisant la même méthode que dans le cas de l'explication de l'inégalité des chances devant l'enseignement, nous nous efforcerons, dans le chapitre VII, de dresser, à un niveau très général, un bilan des données et théories relatives au problème de la mobilité sociale. Cela nous conduira à vérifier que les conséquences du modèle sont bien compatibles avec l'observation et à lui adresser des questions auxquelles les données disponibles n'apportent pas une réponse directe.

Disons tout de suite que, dans le cas de la mobilité sociale, l'information disponible est, par rapport à la perspective d'une analyse systémique, encore plus lacunaire que dans le cas de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Les informations disponibles en matière de mobilité se réduisent fréquemment à des tables de mobilité intergénérationnelles donnant le statut professionnel du père en fonction du statut professionnel du fils. Il est par exemple tout à fait exceptionnel de trouver dans la littérature publiée des tableaux donnant simultanément le niveau d'instruction *et* le statut social du fils en fonction du statut social du père. D'autre part, on ne dispose guère, en matière de mobilité intergénérationnelle, de séries diachroniques.

Les seules études de mobilité faisant apparaître une riche information diachronique sont les études de mobilité intragénérationnelles¹. Mais leurs résultats sont très dépendants des contextes particuliers et notamment des contextes économiques dans lesquels elles sont effectuées, de sorte qu'elles débordent le cadre très général dans lequel nous nous situons ici.

Chemin faisant, nous serons amenés à introduire certaines remarques d'un ordre plus général. Comme on le verra, les modèles développés dans les chapitres précédents conduisent à se poser certaines questions appartenant à l'ordre de la théorie

1. Voir par exemple R. Girod (1971), T. Husén (1969). On s'intéressera particulièrement aux remarquables travaux de Girod sur la *contre-mobilité* : dans l'échantillon genevois qu'il a observé à plusieurs reprises pendant de longues années, cet auteur a constaté qu'une proportion non négligeable d'individus retournait à leur statut d'origine après un passage provisoire dans des catégories soit supérieures, soit inférieures. Ce résultat invite à la prudence dans l'interprétation des données de mobilité intergénérationnelle puisque, dans ce cas, le père et le fils sont observés chacun à un point particulier de leur carrière.

sociologique, voire de la philosophie sociale : est-il possible, dans une société politiquement libérale d'aboutir à une atténuation sensible des inégalités devant l'enseignement? De poursuivre à la fois un objectif égalitaire et de maîtriser les conséquences qui découlent de la croissance « naturelle » du système éducatif? Quelles conséquences peut-on espérer de réformes pédagogiques? Etc. Nous verrons que les développements précédents nous conduiront aussi à présenter certaines conjectures relatives à la crise de l'éducation dans les sociétés industrielles avancées.

PREMIÈRE PARTIE

**THÉORIE DE LA MOBILITÉ
ET ANALYSE DES SYSTÈMES**

Niveau d'instruction et mobilité. Exemple d'application de l'analyse des systèmes

Le caractère général et persistant des inégalités sociales devant l'enseignement est un des faits les mieux établis de la sociologie de l'éducation. Nous examinerons ce problème dans le chapitre suivant.

Dans le présent chapitre, nous aborderons un problème beaucoup plus discuté : celui de *la relation entre le niveau d'instruction et la mobilité*, avec l'objectif d'en montrer la difficulté plutôt que de l'épuiser.

Dans la perspective de l'analyse des processus qui est la nôtre, ce problème devrait logiquement être traité après celui de l'inégalité des chances devant l'enseignement. En effet, le statut social est évidemment acquis après le niveau d'instruction et on ne peut parler de mobilité qu'à partir du moment où un individu ayant acquis son statut social, ce dernier peut être comparé à celui de son père.

Si nous avons choisi d'aborder ce problème dès le premier chapitre, c'est que les discussions auxquelles il a donné lieu démontrent excellemment la nécessité d'utiliser le langage de l'analyse des systèmes lorsqu'on traite de questions relatives à la mobilité sociale et, réciproquement, l'insuffisance du langage de la corrélation ou de l'implication habituellement utilisé par les sociologues.

1. *La relation entre le niveau d'instruction et le statut socio-professionnel*

Un point sur lequel tout le monde s'accorde est qu'il existe généralement une relation élevée entre le niveau d'instruction atteint par un individu et son statut social. On le voit, par exemple, à propos du cas français, en examinant les résultats d'une enquête sur la mobilité dirigée par Praderie (1967) dans le cadre de l'I.N.S.E.E. Les catégories sociales supérieures (cadres supérieurs, professions libérales) apparaissent comme ayant en moyenne, ce qui n'est guère suprenant, un âge de fin d'études et, par conséquent, un niveau d'instruction plus élevé que les catégories sociales basses. De façon générale, le niveau d'instruction moyen augmente au fur et à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie des catégories socio-professionnelles.

L'étude de l'I.N.S.E.E. qui porte sur un nombre de personnes considérable, montre en effet que, dans la population des hommes de 30 à 44 ans, les ouvriers spécialisés, les manœuvres, les salariés et exploitants agricoles ont un âge de fin d'études en moyenne inférieur à 14 ans, tandis que celui des employés est supérieur à 15 ans, celui des gros commerçants à 16 ans, celui des cadres administratifs moyens d'un peu moins de 17 ans, celui des cadres administratifs supérieurs et des personnes exerçant une profession libérale respectivement de plus de 19 ans et de plus de 24 ans.

Il serait inutile de reproduire des données analogues à propos d'autres pays. Dans tous les cas, on observe bien le même type de relation entre niveau d'instruction et statut social que dans le cas français : les diplômés du niveau supérieur sont toujours concentrés au niveau des catégories supérieures.

Faut-il cependant en conclure que le niveau d'instruction a une influence importante sur le statut social? et que le niveau d'instruction a une influence importante sur la mobilité? Faut-il conclure en d'autres termes qu'un niveau d'instruction élevé augmente les chances d'ascension sociale du fils par rapport à son père?

Telles sont *les deux questions fondamentales* que nous poserons dans ce chapitre.

Un peu de réflexion montre que l'existence d'une relation

marquée entre niveau d'instruction et statut social ne permet pas de répondre positivement, sans plus ample examen, à ces questions. Considérons d'abord la première. Il est possible, étant donné le phénomène des inégalités sociales devant l'enseignement, que la relation observée entre niveau d'instruction et statut social soit, dans une mesure non négligeable, due à ce que la probabilité pour un individu d'atteindre un niveau d'instruction élevé est d'autant plus grande que son père a un statut socio-professionnel élevé; et à ce que la probabilité pour un individu d'atteindre un niveau social élevé est d'autant plus grande, quel que soit son niveau d'instruction, que le statut socio-professionnel de son père est plus élevé.

Il s'agit en d'autres termes de déterminer dans quelle mesure *la relation* forte qu'on observe entre le niveau d'instruction et le statut social est due à *une influence* du niveau d'instruction sur le statut social et dans quelle mesure elle est due à la double influence du statut social du père sur le niveau d'instruction du fils d'une part, et sur le statut social du fils, abstraction faite du niveau d'instruction, d'autre part.

Il n'est pas possible, en utilisant les données publiées par Praderie, de répondre à cette question dans le cas français. Nous utiliserons donc un autre matériel, d'origine américaine, dû à Blau et Duncan (1967). Étant donné le caractère très général de la question posée (*l'influence réelle* du niveau d'instruction sur le statut social explique-t-elle pour une part importante *la relation* entre niveau d'instruction et statut social?), l'origine du matériel importe peu. La part de *l'influence* de la première variable sur la seconde dans leur *relation* peut varier d'un contexte à l'autre. Mais il est difficile d'imaginer qu'elle puisse être importante dans l'un et négligeable dans l'autre.

Dans la vaste étude qu'ils ont consacrée à la mobilité sociale aux États-Unis, Blau et Duncan ont utilisé un échantillon national de plus de 20 000 personnes. Leur enquête a été greffée sur le *Current Population Survey*, administré chaque mois par le *Bureau of Census*. Elle a été conduite en 1962. Étant donné la procédure utilisée, les auteurs ont dû se contenter d'ajouter aux questions de routine posées par l'administration un petit nombre de questions visant à explorer les déterminants de la mobilité. Ces questions leur apportèrent des informations sur les points suivants :

1. Niveau d'instruction du père du répondant (x_1).
2. Profession du père du répondant (x_2).

3. Niveau d'instruction du répondant (x_3).
4. Premier emploi du répondant (x_4).
5. Emploi du répondant au moment de l'enquête (x_5).

A partir de ces informations, ils regroupèrent les catégories socio-professionnelles de manière à former une échelle à 13 catégories grossièrement ordonnées du point de vue de leur statut dans la hiérarchie socio-professionnelle. Les informations relatives au niveau d'instruction furent de même regroupées de manière à former une échelle grossièrement ordonnée. Ces regroupements permettent de définir les variables x_1 , x_2 , ..., x_5 .

Ces variables exercent des influences enchevêtrées les unes sur les autres. Le niveau d'instruction du père (x_1) a une influence sur le niveau d'instruction du répondant (x_3); le statut professionnel du père (x_2) a une influence sur le niveau d'instruction du répondant (x_3), mais aussi, indépendamment du niveau d'instruction du répondant, sur son statut socio-professionnel provisoire (x_4) et sur son statut professionnel à un point plus avancé de sa carrière (x_5), etc. On peut résumer la structure de ces influences sous la forme d'un schéma fléché comme celui de la figure 1.1.

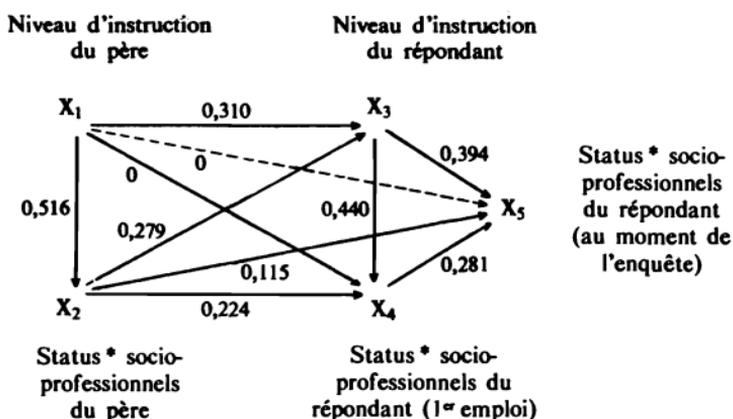


Figure 1.1. – Réseau d'influences montrant la complexité de la relation entre le niveau d'instruction du répondant et son statut socio-professionnel (d'après Blau et Duncan).

* Pour des raisons techniques nous avons conservé dans les tableaux l'orthographe *status* de la première édition. Cette orthographe correspond à un néologisme utilisé dans les années 60 et qui ne s'est pas imposée, en dépit de ses mérites du point de vue de la clarté.

Cette figure fait apparaître la nécessité de distinguer entre la relation niveau d'instruction/statut socio-professionnel et l'influence de la première variable sur la seconde.

Considérons en effet la relation entre x_3 (niveau d'instruction du répondant) et x_5 (statut socio-professionnel du répondant au moment de l'enquête). La figure 1.1 montre que cette relation est en fait la résultante complexe d'un certain nombre d'*influences élémentaires* :

1. influence de x_3 sur x_5 ;

mais aussi :

2. influences combinées de x_3 sur x_4 et de x_4 sur x_5 ;

3. influences combinées de x_2 sur x_3 et de x_2 sur x_5 ;

4. etc.

En d'autres termes, la relation entre x_3 et x_5 ne résulte pas seulement de l'influence de x_3 sur x_5 , mais également de tout un ensemble de combinaisons d'influences élémentaires qui viennent s'ajouter à l'influence propre de x_3 sur x_5 . Ainsi, les influences combinées de x_2 sur x_3 et de x_2 sur x_5 contribuent à gonfler la relation x_2 et x_5 par rapport à l'*influence* de x_3 sur x_5 .

Il existe une méthode statistique qui permet, à partir de la connaissance des *relations*, de déterminer les *influences*¹. Elle conduit à associer à chacune des flèches qui symbolisent les influences $x_i \rightarrow x_j$ dans un schéma comme celui de la figure 1.1, une mesure d'influence. Ce sont précisément les valeurs de cette mesure d'influence qui ont été reportées sur le graphe de la figure 1.1. Une valeur égale à 1 indique une influence maximum. Ainsi, si la mesure correspondant à l'influence de x_1 sur x_3 était égale à 1 cela signifierait que, connaissant seulement le niveau d'instruction du père (x_1), on serait capable de déduire exactement le niveau d'instruction du répondant (x_3); plus la valeur de la mesure d'influence s'éloigne de 1 et se rapproche de 0, plus l'indépendance de deux variables s'accroît. Lorsqu'elle est égale à 0, cela signifie que l'influence est nulle.

Les valeurs reportées sur le graphe de la figure 1.1. montrent que l'influence du niveau d'instruction du répondant (x_3) sur son statut socio-professionnel au moment de l'enquête est de 0,394. L'influence de x_3 sur x_5 est donc loin d'être maximum, mais elle est également très supérieure à 0. Cette mesure fait d'ailleurs abstraction du premier emploi du répon-

1. Cette méthode, *path analysis* dans le cas linéaire, analyse de *dépendance* dans le cas général, est exposée dans Boudon (1971).

dant (x_4), au sens où elle ignore que x_3 (instruction du répondant) a une influence sur x_4 (premier emploi) et x_4 une influence sur x_5 (emploi définitif). Si on introduit ce facteur, l'influence de x_3 sur x_5 est égale à

$$0,394 + (0,440 \times 0,281) = 0,518.$$

Cette valeur peut être considérée comme une mesure de l'influence du niveau d'instruction du répondant sur son statut au moment de l'enquête. Elle est plus faible que la *relation* entre les deux variables (0,596), observée dans l'étude, mais élevée.

En d'autres termes, la *relation* entre x_3 (niveau d'instruction du répondant) et x_5 (statut social du répondant au moment de l'enquête) surestime effectivement l'*influence* de la première variable sur la seconde, puisque la relation entre x_3 et x_5 est égale à 0,596 et l'influence de x_3 sur x_5 à 0,518 seulement. Mais la comparaison des deux chiffres montre que la relation entre x_3 et x_5 est tout de même essentiellement due à l'*influence* de x_3 sur x_5 , et dans une faible mesure seulement aux influences adventices (influences combinées de x_2 sur x_3 et sur x_5 , etc.).

On conclut en résumé que, dans le contexte observé par Blau et Duncan, on doit admettre une influence directe non négligeable du niveau d'instruction sur le statut social acquis par l'individu et que l'influence simultanée du statut socio-professionnel du père sur le niveau d'instruction du répondant et sur son statut professionnel, abstraction faite de son niveau d'instruction, est, par comparaison, négligeable.

On peut, en d'autres termes, qualifier le contexte observé par Blau et Duncan de *méritocratique*. Certes, le statut socio-professionnel du père contribue à déterminer le niveau d'instruction du fils : l'influence de la première de ces variables sur la seconde est égale à

$$0,310 + (0,516 \times 0,279) = 0,454.$$

Mais la partie de la relation entre le niveau d'instruction et le statut social du répondant qui *n'est pas due* à l'influence de son niveau d'instruction est faible et égale à

$$0,596 - 0,518 = 0,078.$$

Bref, le père peut influencer le statut social du fils en lui donnant un niveau d'instruction élevé. Mais une fois que le fils a acquis un certain niveau d'instruction, le père, quel que soit son statut social, n'a plus guère d'influence sur le statut social du fils.

On peut, en définitive, répondre positivement à la première des deux questions posées à la page 50. Dans le contexte observé

par Blau et Duncan, le niveau d'instruction exerce bien une influence sur le statut social.

Banalité, dira-t-on, et qui ne mérite guère d'être démontrée. Comment imaginer qu'il puisse en être autrement, dans des sociétés où l'accès à nombre de professions de niveau supérieur implique la constatation de qualifications conférées et avalisées par le système scolaire?

En réalité, il est indispensable, dans le domaine qui nous occupe, de se défier des banalités. Remarquons, en effet, que s'il est vrai et banal que le niveau d'instruction joue un rôle important dans la détermination du statut social (0,518), l'influence sur le statut social des facteurs étrangers au niveau d'instruction est loin d'être négligeable ($1 - 0,518 = 0,482$). Parmi ces facteurs, les origines sociales comptent pour une faible part (0,078). Restent des facteurs dont Blau et Duncan ne tiennent pas compte de manière explicite dans leur analyse. Il ne s'agit donc ni de statut social du père ni du niveau d'instruction du fils. Or l'influence de ces facteurs est importante puisqu'elle est égale à $0,482 - 0,078 = 0,404$ ¹.

De quels facteurs s'agit-il? Probablement dans une large mesure d'un « facteur » dont il est impossible de tenir compte à l'intérieur du type de langage utilisé par Blau et Duncan, à savoir la non-congruence relative (inévitable dans une société où l'enseignement échappe à la planification autoritaire) entre la distribution des qualifications fournies par le système éducatif et la distribution des qualifications demandées par le système social. Dans le langage factoriel (corrélational) utilisé par Blau et Duncan, cette non-congruence ne peut être introduite explicitement. Elle prend la forme logique de l'inexpliqué, de l'aléatoire, du hasard, ou, comme on dit dans le langage statistique, de l'erreur. Or, si on admet de donner un contenu positif à ces « erreurs » ou facteurs aléatoires et d'y voir essentiellement une traduction déguisée de la non-congruence entre structures éducatives et structures sociales, on est amené à la conclusion que, si le niveau d'instruction est bien un déterminant important du statut social, son influence est fortement restreinte par le fait qu'il ne peut exister, dans une société libérale, une harmonie complète entre les compétences offertes et les compétences demandées.

1. Ces calculs sont approximatifs. Les mesures d'influence ont en fait une signification précise, d'un point de vue statistique, lorsqu'elles sont portées au carré.

2. Quelques faits troublants

Admettons cependant l'influence importante du niveau d'instruction sur le statut social. Admettons également le caractère banal de cette influence et abordons la seconde question de la page 50, que nous répétons : Faut-il, étant donné l'existence d'une forte relation entre niveau d'instruction et statut social, conclure que le niveau d'instruction a une forte influence sur la mobilité? Faut-il conclure, en d'autres termes, qu'un niveau d'instruction élevé augmente les chances d'ascension du fils par rapport à son père?

Peut-être estimera-t-on que, comme dans le cas précédent, une réponse positive s'impose. Comment imaginer qu'un niveau d'instruction élevé n'augmente pas les chances de mobilité dans les sociétés techniciennes auxquelles nous nous intéressons?

Pourtant, et cela est la preuve qu'il faut se défier des truismes, il semble que ce soit plutôt la réponse négative qui convienne et que, dans les sociétés industrielles, le niveau d'instruction n'influence pas sensiblement les chances de mobilité.

Ce paradoxe a été mis en évidence, pour la première fois sans doute, dans un article dû à Anderson (1961). Cet article est d'une importance capitale pour la sociologie de la mobilité sociale dans la mesure où il révèle, comme en creux, l'inadéquation des langages habituellement utilisés dans ce domaine.

Le travail d'Anderson, auquel son auteur a donné un titre significatif : *A Skeptical Note on Education and Mobility*, repose sur une réexploitation de trois enquêtes d'origines respectivement américaine, suédoise et britannique. Lorsque Anderson entreprit cette réexploitation, son objectif était probablement de vérifier empiriquement la proposition « de bon sens » selon laquelle la relation entre niveau d'instruction et mobilité ne peut être, dans les sociétés industrielles avancées, qu'élevée. Or ce qu'il observa contredit largement cette attente.

Pour se rendre compte de la portée exacte de ce résultat, il est indispensable de reprendre en détail les données utilisées par Anderson. En effet, si cet auteur a bien tiré de ses observations

la conclusion qui s'imposait, à savoir que la relation entre niveau d'instruction et mobilité est un phénomène complexe qui ne peut être analysé que par référence à un système plus large de variables, l'analyse de ce système n'est guère abordée dans l'article. C'est pourquoi il lui a donné une connotation à la fois suspensive (*A Note...*) et négative (*A Skeptical Note...*) jugeant ne pas pouvoir aller au-delà d'une invitation au scepticisme à l'égard de la proposition banale affirmant l'influence du niveau d'instruction sur la mobilité.

La première enquête utilisée par Anderson est due au sociologue américain Centers (1949). Elle porte sur un échantillon restreint (N = 416). Le tableau 1.1 présente les données tirées par Anderson du travail de Centers. Ce tableau étudie la distribution de l'échantillon par rapport à deux variables, le niveau d'instruction relatif du fils par rapport au père (plus élevé, identique, plus bas) et le statut social relatif du fils par rapport au père (id.).

Niveau d'instruction du fils par rapport au père	Statut socio-professionnel du fils par rapport au père			Total
	Plus élevé	Égal	Inférieur	
Plus élevé	134	96	61	291
Égal	23	33	24	80
Inférieur	7	16	22	45
Total	164	145	107	416

Tableau 1.1. – Relation entre niveau d'instruction relatif et statut social relatif (d'après Centers et Anderson).

Remarquons tout d'abord qu'entre les deux générations considérées, la structure éducationnelle (distribution de la population en fonction du niveau scolaire atteint) s'est modifiée plus fortement que la structure sociale (distribution de la population en fonction des strates socio-professionnelles). En effet, alors que 291 répondants sur 416, soit 70 %, ont un niveau d'instruction supérieur à celui de leur père, 164 sur 416, soit 39 % seulement, ont un statut social supérieur. Complémentairement, 45 répondants sur 416, soit 11 %, ont un niveau d'instruction inférieur, tandis que 107 sur 416, soit 26 %, ont un statut social inférieur. Ces chiffres indiquent que, étant donné les catégories considérées, la structure sociale s'est déplacée vers les catégories supérieures mais avec une intensité moins grande que la structure éducationnelle.

Cette discordance entre l'évolution des deux structures a pour conséquence que ceux des répondants qui ont un niveau d'instruction supérieur à celui de leur père ne peuvent tous avoir un statut social supérieur. De même, puisque 107 répondants ont un statut social inférieur à celui de leur père, et que 45 répondants seulement ont un niveau d'instruction inférieur, il faut bien que $107 - 45 = 62$ personnes aient un statut social inférieur bien qu'ayant un niveau d'instruction au moins égal à celui de leur père. En d'autres termes, de la discordance entre l'évolution des deux structures, on déduit l'impossibilité d'une adéquation parfaite entre niveau d'instruction relatif et statut social relatif.

Examinons les marges du tableau 1.1 : puisque le total de la première ligne est 291 et le total de la première colonne 164, l'effectif situé à leur intersection peut au maximum être égal au minimum de ces deux nombres. Il en résulte que $291 - 164 = 127$ personnes doivent apparaître dans une cellule non diagonale, c'est-à-dire dans une cellule correspondant à une certaine inadéquation entre niveau d'instruction relatif et statut social relatif. De même, les totaux de la deuxième ligne et de la deuxième colonne étant respectivement 80 et 145, 80 personnes au maximum auraient pu être situées à l'intersection (adéquation des valeurs des deux variables). De la même façon, l'intersection entre la troisième ligne et la troisième colonne ne peut contenir que 45 personnes au maximum, c'est-à-dire le minimum entre 45 et 107, les totaux respectivement de la troisième ligne et de la troisième colonne.

Anderson a eu l'idée ingénieuse de construire le tableau théorique qui aurait été obtenu si, étant donné les différences caractérisant l'évolution des deux structures, les individus avaient été classés de manière à rendre l'adéquation entre statut

Niveau d'instruction relatif du fils	Statut socio-professionnel relatif du fils			Total
	Supérieur	Égal	Inférieur	
Supérieur	164	127	0	291
Égal	0	18	62	80
Inférieur	0	0	45	45
Total	164	145	107	416

Tableau 1.2. - *Tableau théorique correspondant à l'hypothèse d'une influence maximum du niveau d'instruction relatif sur le statut social relatif.*

éducatif et statut social relatifs, sinon parfaite (on vient de voir que cela était impossible), du moins aussi grande que possible (tableau 1.2). Ce tableau a été construit par une procédure en escalier : on suppose les marges données (celles du tableau 1.1.). On place ensuite dans la cellule (1,1) située à l'intersection de la première ligne de la première colonne l'effectif le plus grand possible : 164. Le total de la ligne étant 291, $127 = 291 - 164$ personnes sont placées dans la cellule (1, 2). Il en résulte que $145 - 127 = 18$ personnes peuvent au maximum être placées à l'intersection (2, 2), etc.

Le tableau 1.3 donne les différences, cellule par cellule, entre le tableau effectivement observé et le tableau théorique construit selon l'hypothèse précédente, que nous appellerons H_1 , et qu'on peut énoncer de la manière suivante : étant donné les disparités dans l'évolution de la structure éducative et de la structure sociale, les individus ont été classés de manière que l'adéquation entre leur niveau d'instruction relatif et leur statut social relatif soit maximum.

$134 - 164 = -30$	$96 - 127 = -31$	$61 - 0 = 61$
$23 - 0 = 23$	$33 - 18 = 15$	$24 - 62 = -38$
$7 - 0 = 7$	$16 - 0 = 16$	$22 - 45 = -23$

Tableau 1.3. — Différences entre le tableau observé 1.1 et le tableau théorique 1.2.

Les différences entre les deux tableaux sont importantes. Voyons maintenant, à la suite d'Anderson, les différences qu'on obtiendrait en substituant à l'hypothèse précédente une hypothèse antithétique que nous appellerons H_2 : les répondants se sont vu conférer un statut social relatif par tirage au sort, sans que compte soit tenu de leur niveau d'instruction relatif.

Dans un langage plus technique, l'hypothèse revient à admettre que les deux variables (niveau d'instruction relatif et statut relatif) sont *statistiquement indépendantes*. Rappelons que, dans le cas de l'indépendance statistique, l'effectif situé par exemple dans la cellule (1,2), à l'intersection de la première ligne et de la deuxième colonne, est égal au produit des totaux de la première ligne et de la deuxième colonne divisée par l'effectif total, soit, dans le cas présent : $291 \times 127 / 416 = 102$. Les effectifs théoriques correspondant à l'hypothèse H_2 sont

obtenus de la même façon pour toutes les cellules. Ils sont présentés dans le tableau 1.4.

Niveau d'instruction relatif du fils	Status socio-professionnel relatif du fils			Total
	Supérieur	Égal	Inférieur	
Supérieur	115	102	75	291
Égal	31	28	20	80
Inférieur	18	16	12	45
Total	164	145	107	416

Tableau 1.4. – *Tableau théorique correspondant à l'hypothèse de l'indépendance entre niveau d'instruction relatif et statut social relatif.*

Le tableau 1.5 donne les différences entre le tableau effectivement observé (tableau 1.1) et le tableau construit en utilisant l'hypothèse d'indépendance H_2 .

134 — 115 = 19	96 — 102 = — 6	61 — 75 = — 14
23 — 31 = — 8	33 — 28 = 5	24 — 20 = 4
7 — 18 = — 11	16 — 16 = 0	22 — 12 = 10

Tableau 1.5. – *Différences entre le tableau observé 1.1 et le tableau théorique 1.4.*

En comparant les tableaux 1.3 (correspondant à l'hypothèse H_1 : *adéquation maximum* entre le niveau d'instruction relatif et le statut social relatif) et 1.5 (correspondant à l'hypothèse H_2 : *indépendance* entre les deux variables), on constate que les différences sont (dans huit cas sur neuf) beaucoup plus faibles dans le second cas. D'où : l'hypothèse H_2 paraît beaucoup plus plausible que l'hypothèse H_1 . En d'autres termes : on se rapproche bien davantage de la réalité observée en supposant les statuts sociaux relatifs distribués au hasard, indépendamment des niveaux d'instruction relatifs, qu'en les supposant distribués de manière à rendre l'adéquation entre les deux variables maximum.

En résumé : la différence d'évolution entre la structure éducative et la structure sociale entraîne que l'adéquation entre statut social relatif et niveau d'instruction, ne pouvait en tout état de cause être parfaite. Cette différence définit une *adéquation maximum* relativement éloignée de l'*adéquation parfaite*. En outre, et compte tenu de la distinction entre

adéquation maximum et adéquation parfaite, les données font apparaître une structure plus proche d'une *adéquation aléatoire* que de l'adéquation maximum.

Ainsi, la disparité dans l'évolution des deux structures est une première source d'inadéquation entre statut social relatif et niveau d'instruction relatif. Mais, même lorsqu'on élimine ce facteur, il s'ajoute d'autres sources d'inadéquation dont le résultat net est qu'au total le statut social relatif du fils apparaît comme pratiquement indépendant de son niveau d'instruction relatif.

Cette conclusion, qui paraît indiquer que le niveau d'instruction a beaucoup moins d'influence sur le statut social qu'on ne le croit généralement, est corroborée par une étude suédoise due à Boalt (1953). Les deux tableaux suivants (1.6 et 1.7), également empruntés à Anderson, montrent qu'à Stockholm, comme dans l'ensemble de la Suède, la relation entre le niveau d'instruction absolu et le statut social relatif (par rapport au père) de deux échantillons de répondants est beaucoup plus faible que celle qu'on aurait pu s'attendre à observer.

Niveau d'instruction du fils	Statut social relatif du fils par rapport au père			Total
	Supérieur	Égal	Inférieur	
Élevé	271	369	111	751
Bas	465	794	181	1440
Total	736	1163	292	2191

Tableau 1.6. – *Relation entre niveau d'instruction absolu et statut social relatif à Stockholm (d'après Boalt-Anderson).*

Niveau d'instruction du fils	Statut social relatif du fils par rapport au père			Total
	Supérieur	Égal	Inférieur	
Élevé	11	32	6	49
Moyen	13	43	16	72
Bas	99	381	127	607
Total	123	456	149	728

Tableau 1.7. – *Relation entre niveau d'instruction absolu et statut social relatif en Suède (d'après Boalt-Anderson).*

Ainsi, dans l'échantillon prélevé à Stockholm, les répondants de niveau scolaire élevé ont un statut social plus élevé que leur père dans 36 % (= 271/751) des cas. Cette proportion est à

peine plus faible, 32 % (= 465/1440) lorsque le niveau scolaire est bas. De même, un niveau scolaire élevé est accompagné d'une mobilité sociale descendante dans 15 % (= 111/751) des cas. Un niveau scolaire bas dans 13 % (= 181/1440) des cas.

Les résultats sont analogues dans le cas du second échantillon.

3. *Première application de l'analyse des systèmes*

Il se dégage des données présentées par Anderson un sentiment de contradiction avec les résultats de la section 1. Dans un cas, le niveau d'instruction paraît influencer fortement le statut social. Dans l'autre, mobilité et niveau d'instruction paraissent indépendants. Il faut toutefois noter que les résultats n'ont pas la même structure dans les deux cas. A la section 1, niveaux d'instruction et statuts sociaux sont *absolus*. A la section 2, l'un des deux est *relatif* dans l'exemple suédois tiré de Boalt, les deux sont relatifs dans l'exemple américain, tiré de Centers.

En fait, la contradiction apparaît seulement dans le cas où on utilise le mode de pensée syllogistique. La vérité est que les résultats des sections 1 et 2 sont parfaitement compatibles entre eux et traduisent en fait deux aspects complémentaires du même phénomène, tous deux sociologiquement essentiels.

Les résultats de la section 1 indiquent qu'il existe une forte inégalité des chances devant l'enseignement, une influence du niveau d'instruction sur le statut social, et une inégalité des chances sociales (immobilité sociale). Les résultats de la section 2 ont une tout autre interprétation : les données tirées de Boalt (exemple suédois) indiquent qu'il existe, au niveau des échantillons observés, une quasi-égalité, non pas des chances sociales, mais des chances pour chaque individu d'obtenir un statut respectivement égal, supérieur ou inférieur à celui de son père, quel que soit son niveau d'instruction. Autrement dit, les répondants de niveau scolaire élevé proviennent en moyenne de familles socialement plus élevées ; leur niveau scolaire élevé leur permet d'avoir (tableau 1.6) 36 chances sur 100 de s'élever par rapport à leur père, 49 chances sur 100 de maintenir leur statut et 15 chances sur 100 de connaître une mobilité descendante. En ce qui concerne les répondants de niveau scolaire bas, ils

proviennent symétriquement de familles en moyenne de niveau plus bas. Ils ont respectivement 32 chances sur 100 de s'élever, 55 chances sur 100 de retrouver le même statut que leur père et 13 chances sur 100 de descendre. Bref, tout se passe comme si l'inégalité des chances devant l'enseignement, loin d'être dépourvue d'effets, avait la conséquence d'engendrer une égalité des chances de mobilité descendante, de stabilité ou d'ascension attachées aux différents niveaux scolaires.

L'interprétation des données tirées de Centers (exemple américain) est plus complexe, les deux variables utilisées étant *relatives* (statut social et niveau d'instruction relatifs du fils par rapport au père). Elles indiquent que l'ascension éducative ne modifie guère la structure des risques et des chances. Mais l'interprétation de cette proposition est rendue malaisée par le fait que les chances de promotion éducative dépendent elles-mêmes du niveau éducatif de la famille d'origine. Bref, il est très difficile de donner un sens précis à l'analyse résumée par les tableaux 1.1 à 1.5. Tout ce qu'on peut retenir de cette analyse c'est un fait d'une importance sociologique extrême si sa validité peut être étendue au-delà du nombre limité de cas sur lequel il a été établi. Ce fait mérite d'être de nouveau énoncé : un individu qui a un niveau d'instruction supérieur à celui de son père a à peu près autant de chances de maintenir ou d'améliorer son statut d'origine qu'un individu ayant un niveau d'instruction inférieur ou égal à celui de son père.

Cela ne signifie pas que l'instruction n'ait pas d'influence sur la mobilité. Mais, pour le voir, il est nécessaire de construire un *modèle* qui permette d'analyser les effets très complexes dont le tableau 1.1 est en fait le produit.

Dans ce modèle, nous considérons une *société idéale typique* ne correspondant à aucune société réelle en particulier, mais dont les caractéristiques, décrites dans l'axiomatique qui suit, reproduisent, à un niveau général, les caractéristiques des sociétés industrielles.

Axiomatique du modèle

Supposons qu'on ait décidé de regrouper l'ensemble des catégories socio-professionnelles brutes qu'on peut distinguer dans cette société en trois classes hiérarchisées. Par exemple, pour fixer les idées : professions non manuelles de niveau élevé,

professions non manuelles de niveau plus bas, professions manuelles. En outre, on décide de distinguer trois niveaux d'instruction hiérarchisés. Par exemple : enseignement secondaire court, enseignement secondaire long, enseignement supérieur.

Par ailleurs, on admettra les *axiomes fondamentaux* suivants (AF) :

AF 1 : il existe dans la société X une forte inégalité des chances devant l'enseignement en fonction des origines sociales.

AF 2 : X est une société industriellement avancée, où la demande en matière de qualification professionnelle atteint un niveau élevé, de sorte que le niveau d'instruction a une influence essentielle sur le statut social. On admettra en d'autres termes que les chances d'obtenir un statut social élevé sont beaucoup plus grandes pour ceux qui ont un niveau d'instruction élevé.

AF 3 : il n'y a pas adéquation exacte entre la structure éducationnelle et la structure sociale de X.

Les propositions qui viennent d'être énoncées sont suffisamment générales pour être considérées comme valables à propos de n'importe quelle société industrielle avancée.

Malheureusement, il n'est pas possible, en les conservant sous cette forme, d'en déduire grand-chose à propos des phénomènes de mobilité qui caractérisent la société X. C'est pourquoi nous allons introduire un certain nombre de propositions supplémentaires auxquelles on peut donner le nom d'*axiomes auxiliaires*. Ces axiomes opératoires jouent un peu le rôle du bâti utilisé par les tailleurs ou des échafaudages de l'architecte : ils peuvent être supprimés au niveau des conclusions.

Nous appellerons S_1 , S_2 , et S_3 les trois niveaux d'instruction, S_1 étant le plus élevé et S_3 le plus bas; C_1 , C_2 , C_3 les trois niveaux sociaux, C_1 correspondant au groupe des professions les plus élevées, C_3 au groupe des professions les moins élevées.

Afin de rendre opératoires les propositions fondamentales énoncées plus haut, nous introduirons ensuite la série d'axiomes auxiliaires (Aa) suivante :

Aa 1 : A un certain moment t , 10 000 jeunes entrés dans le système scolaire de la société X à diverses périodes terminent leurs études, 1 000 avec le niveau scolaire S_1 (enseignement supérieur), 3 000 avec le niveau S_2 (secondaire long), 6 000 avec le niveau S_3 (secondaire court).

Aa 2 : En vertu de l'axiome fondamental 3, il n'y a pas adéquation entre structure sociale et structure éducationnelle. Cela signifie, en particulier, que la structure des emplois

disponibles (nombre d'emplois dans chacune des trois catégories C_1 , C_2 et C_3) ne coïncide pas avec la structure de la population des candidats à ces emplois. On supposera, pour fixer les idées, 500 emplois de niveau C_1 , 4 500 emplois de niveau C_2 et 5 000 emplois de niveau C_3 .

Aa 3 : Nous supposons que, du point de vue de leurs origines sociales, les 10 000 jeunes gens se répartissent de la façon suivante : 400 sont d'origine C_1 , 4 000 d'origine C_2 et 5 600 d'origine C_3 .

Aa 4 : Cet axiome vient préciser l'axiome fondamental AF 1 (inégalité des chances devant l'enseignement). Il introduit la fiction selon laquelle les 1 000 positions au niveau scolaire S_1 , les 3 000 positions au niveau scolaire S_2 et les 6 000 positions au niveau scolaire S_3 décrites plus haut ont été distribuées inégalement en fonction des origines sociales des jeunes gens selon un processus dont le résultat est présenté dans le tableau 1.8. La logique de ce processus est la suivante :

	S_1	S_2	S_3	
C_1	320	64	16	400
C_2	544	2349	1107	4000
C_3	136	587	4877	5600
	1000	3000	6000	10000

Tableau 1.8. – Application de l'axiome Aa 4 (inégalités des chances devant l'enseignement) ¹.

80 % des jeunes gens d'origine sociale élevée (C_1) se voient attribuer le niveau scolaire le plus élevé (S_1); 80 % des 400 – 320 = 80 jeunes C_1 qui n'ont pas reçu le niveau scolaire S_1 , soit $80 \times 0,80 = 64$ reçoivent ensuite le niveau scolaire intermédiaire S_2 . Par différence $400 - (320 + 64) = 16$ jeunes C_1 reçoivent le niveau scolaire le plus bas (S_3).

Considérons ensuite les jeunes d'origine C_2 . Ils sont 4 000. Mais il ne reste que $1 000 - 320 = 680$ positions scolaires disponibles au niveau S_1 . On suppose que 80 % de ces positions, soit $680 \times 0,80 = 544$, leur sont attribuées. De même, ils reçoivent 80 % des positions encore disponibles au niveau scolaire intermédiaire S_2 , soit $(3 000 - 64) \times 0,80 = 2 349$. Par

1. Les résultats des calculs ont toujours été arrondis à l'unité la plus proche, dans la présentation uniquement. Cela explique que certains taux de marge, effectués sur les résultats arrondis, diffèrent parfois d'une ou deux unités avec la valeur exprimée.

différence, $4\ 000 - (544 + 2\ 349) = 1\ 107$ individus d'origine C_2 obtiennent le niveau scolaire S_3 .

Quant à la distribution des individus d'origine C_3 en fonction du niveau d'instruction, elle est obtenue par différence : parmi eux :

$1\ 000 - (320 + 544) = 136$ obtiennent le niveau S_1 ;

$3\ 000 - (64 + 2\ 349) = 587$ obtiennent le niveau S_2 ;

$6\ 000 - (16 + 1\ 107) = 4\ 877$ obtiennent le niveau S_3 .

L'axiome Aa 4 introduit donc la fiction selon laquelle les positions scolaires les plus désirables (les plus élevées) relativement sont attribuées par priorité avec un *taux d'inégalité* élevé (0,80) aux individus dont les origines sociales sont plus élevées.

Aa 5 : Cet axiome opérationnalise l'axiome fondamental AF 2 (influence du niveau d'instruction sur le statut social) de manière analogue.

Le résultat du processus utilisé est donné au tableau 1.9.

	C_1	C_2	C_3	
S_1	350	455	195	1000
S_2	105	2026	869	3000
S_3	45	2019	3936	6000
	500	4500	5000	10000

Tableau 1.9. - Application de l'axiome Aa 5 (influence du niveau d'instruction sur le statut social).

A la différence du tableau 1.8 qui décrit l'attribution du niveau scolaire en fonction de l'origine sociale, le tableau 1.9 décrit l'attribution du statut social en fonction du niveau scolaire.

Le tableau 1.9 a été construit selon un schéma inégalitaire semblable à celui du tableau 1.8. La seule différence est que le taux d'inégalité, qui symbolise cette fois l'influence de l'instruction sur le statut, a été supposé égal, non à 0,8, mais à 0,7. Les individus ayant atteint le niveau scolaire le plus élevé (S_1) obtiennent donc 70 % des 500 positions sociales disponibles au niveau supérieur de la hiérarchie sociale (C_1), soit $500 \times 0,70 = 350$. Les $(500 - 350) = 150$ positions C_1 non attribuées aux S_1 sont ensuite accordées dans la même proportion aux S_2 , soit $150 \times 0,70 = 105$. D'où il résulte, par différence, que 45 positions C_1 sont accordées aux S_3 . A ce point $1\ 000 - 350 = 650$ S_1 n'ont pas encore reçu de statut social : 70 % d'entre eux soit $650 \times 0,70 = 455$, obtiennent le statut C_2 . De la même façon,

les S_2 non placés en C_1 , soit $3\ 000 - 105 = 2\ 895$ reçoivent des positions C_2 pour 70 % d'entre eux, soit 2 026.

Les effectifs correspondant aux cellules restantes sont ensuite obtenus par différence.

Le lecteur attentif aura remarqué que dans le cas du tableau 1.8 comme dans celui du tableau 1.9, le taux d'inégalité est appliqué soit aux individus, soit aux positions. Lorsque le nombre des candidats est inférieur à celui des positions disponibles, il est appliqué aux candidats (80 % des *candidats* dans le premier cas, 70 % dans le second cas reçoivent ces positions). Lorsque, au contraire, le nombre des positions disponibles est inférieur à celui des candidats, il est appliqué aux positions (80 % des positions dans le premier cas, 70 % dans le second sont attribués aux candidats). Une brève réflexion suffit à montrer que cette règle est logiquement indispensable.

Le tableau 1.9 et, par suite, l'axiome Aa 5 à partir duquel il est construit introduisent également une hypothèse qu'il importe de souligner : les statuts sociaux sont attribués en fonction du niveau scolaire et en fonction du niveau scolaire *exclusivement*. L'axiome Aa 5 est donc restrictif par rapport à AF 2. Alors que AF 2 affirmait une influence *importante* du niveau scolaire sur le statut social, Aa 5 accorde à l'instruction une influence, non seulement *importante*, mais *exclusive*.

Il s'agit d'une hypothèse simplificatrice qui est, en toute rigueur, *fausse*. De nombreuses enquêtes montrent, en effet, qu'à niveau d'instruction égal, le niveau social auquel les individus parviennent dépend notamment des origines sociales. Ainsi, les origines sociales ne limitent pas leurs effets au niveau d'instruction.

Mais la plupart des études montrent aussi que cette influence résiduelle des origines sociales est faible. On l'a constaté par exemple dans le cas de l'étude de Blau et Duncan. La simplification introduite par l'axiome auxiliaire Aa 5 est donc recevable ¹.

Aa 6 : Finalement, nous introduirons un axiome relatif à la distribution des pères des individus décrits par les tableaux 1.8

1. Nous verrons (chapitre IV) que cette influence résiduelle des origines sociales paraît avoir d'autant plus d'importance que le système scolaire est moins développé. Elle paraît faible aux États-Unis, d'après les données de Blau et Duncan (environ 20 fois plus faible que l'influence du niveau d'instruction sur le statut). Elle est sensiblement plus forte en Angleterre, d'après les données de Glass (1954).

et 1.9. Cet axiome est résumé par le tableau 1.10 qui donne la distribution des pères par rapport au niveau d'instruction et au statut social. Naturellement la distribution des pères par rapport au statut social (totaux des colonnes du tableau 1.10) est nécessairement identique à la distribution des fils par rapport aux origines sociales (totaux des lignes du tableau 1.8) puisqu'il y a coïncidence entre statut du père et origine sociale du fils.

	C_1	C_2	C_3	
S_1	320	384	96	800
S_2	64	1709	427	2200
S_3	16	1907	5077	7000
	400	4000	5600	10000

Tableau 1.10. – *Relation entre statut social et niveau d'instruction (génération des pères).*

Comme on le voit en comparant les totaux des lignes du tableau 1.10 aux totaux du tableau 1.8, on a supposé entre les deux générations une croissance des effectifs aux niveaux d'enseignement S_1 et S_2 .

Pour le reste, le tableau 1.10 a été rempli exactement de la même manière que le tableau 1.8 en supposant le coefficient d'influence de l'instruction égal à 0,80.

Le tableau 1.10 donne donc le statut social des pères en fonction de leur niveau d'instruction, le tableau 1.8 le niveau d'instruction des fils en fonction de leurs origines sociales (statut social de leur père), et le tableau 1.9 le statut acquis des fils en fonction de leur niveau d'instruction.

Analyse de la relation entre le niveau d'instruction relatif et la mobilité

En résumé, le modèle défini par les axiomes AF 1 à AF 3 et Aa 1 à Aa 6 décrit un système qui peut être considéré dans ses grandes lignes comme une approximation des mécanismes de mobilité caractéristiques des sociétés industrielles. Naturellement, il est possible, voire probable, qu'aucune société réelle, à aucun moment, n'a été caractérisée exactement par les valeurs données ici aux différentes quantités introduites par le modèle (distribution des emplois, de la population selon les niveaux scolaires, taux d'inégalité, etc.). D'autre part, il est évident que

le mécanisme rigide de génération des inégalités introduit par Aa 4 et Aa 6 est une simplification.

Cependant, si on interprète les conclusions qui se dégagent du modèle à un niveau de généralité suffisant, elles sont indépendantes de ces *spécifications*.

La double question que nous poserons maintenant est la suivante :

Le système décrit par le modèle présent, système caractérisé en particulier par une forte influence du niveau d'instruction sur le statut social, engendre-t-il des structures analogues à celles des tableaux 1.1 et 1.6, c'est-à-dire des structures faisant apparaître respectivement : pour la première (que nous appellerons une structure de Centers-Anderson), une liaison faible entre le statut éducationnel relatif (du fils par rapport au père) et le statut social relatif (du fils par rapport au père); pour la seconde (que nous appellerons une structure de Boalt-Anderson), une liaison faible entre le statut éducationnel absolu (du fils) et le statut social relatif (du fils par rapport au père)?

Abordons d'abord la première question :

Un système doté d'une forte influence du niveau d'instruction sur le statut social peut-il engendrer une structure de Centers-Anderson?

Pour répondre à cette question, il est commode d'utiliser une représentation sous forme d'arbre ¹ (figure 1.2).

Au sommet des premiers embranchements, à gauche de la figure, on a inscrit les neuf catégories $S_1 C_1, S_1 C_2, S_1 C_3, \dots, S_3 C_2, S_3 C_3$, dans lesquelles un individu peut se trouver lorsqu'on considère simultanément son niveau d'instruction et ses origines sociales. Les effectifs inscrits à côté de ces catégories correspondent à la première génération considérée par le modèle. Ils sont tirés du tableau 1.10 d'après lequel 320 personnes sont effectivement $S_1 C_1$, 384 $S_1 C_2$, 96 $S_1 C_3$ etc. à la première génération.

Les trois branches correspondant à chacun de ces sommets donnent ensuite le niveau scolaire atteint par les fils des individus considérés précédemment. Les effectifs correspondant aux nouveaux sommets sont obtenus en utilisant le tableau 1.8.

1. Le lecteur familier avec l'algèbre matricielle remarquera que le résultat obtenu ci-dessous peut être établi beaucoup plus aisément en transformant les matrices de rotation correspondant aux tableaux 1.10, 1.8 et 1.9 en trois matrices de transition T_1, T_2 et T_3 , et en effectuant les produits matriciels appropriés.

Première génération	Niveau scolaire deuxième génération	Status social deuxième génération
$S_1C_1: 320$	$S_1: 320 \times \frac{320}{400} = 256$	$C_1: 256 \times \frac{350}{1000} = 90$
		$C_2: 256 \times \frac{455}{1000} = 116$
		$C_3: 256 \times \frac{195}{1000} = 50$
	$S_2: 320 \times \frac{64}{400} = 51$	$C_1: 51 \times \frac{105}{3000} = 2$
		$C_2: 51 \times \frac{2026}{3000} = 34$
		$C_3: 51 \times \frac{869}{3000} = 15$
	$S_3: 320 \times \frac{16}{400} = 13$	$C_1: 13 \times \frac{45}{6000} = 0$
		$C_2: 13 \times \frac{2019}{6000} = 4$
		$C_3: 13 \times \frac{3936}{6000} = 9$
$S_1C_2: 384$	$S_1: 384 \times \frac{544}{4000} = 52$	$C_1: 52 \times \frac{350}{1000} = 18$
		$C_2: 52 \times \frac{455}{1000} = 24$
		$C_3: 52 \times \frac{195}{1000} = 10$
	$S_2: 384 \times \frac{2349}{4000} = 226$	$C_1: 226 \times \frac{105}{3000} = 8$
		$C_2: 226 \times \frac{2026}{3000} = 153$
		$C_3: 226 \times \frac{869}{3000} = 65$
	$S_3: 384 \times \frac{1107}{4000} = 106$	$C_1: 106 \times \frac{45}{6000} = 1$
		$C_2: 106 \times \frac{2019}{6000} = 36$
		$C_3: 106 \times \frac{3936}{6000} = 70$
$S_1C_3: 96$	$S_1: 96 \times \frac{136}{5600} = 2$	$C_1: 2 \times \frac{350}{1000} = 1$
		$C_2: 2 \times \frac{455}{1000} = 1$
		$C_3: 2 \times \frac{195}{1000} = 0$
	$S_2: 96 \times \frac{587}{5600} = 10$	$C_1: 10 \times \frac{105}{3000} = 0$
		$C_2: 10 \times \frac{2026}{3000} = 7$
		$C_3: 10 \times \frac{869}{3000} = 3$
	$S_3: 96 \times \frac{4877}{5600} = 84$	$C_1: 84 \times \frac{45}{6000} = 1$
		$C_2: 84 \times \frac{2019}{6000} = 28$
		$C_3: 84 \times \frac{3936}{6000} = 55$
$S_2C_1: 64$	$S_1: 64 \times \frac{320}{400} = 51$	$C_1: 51 \times \frac{350}{1000} = 18$
		$C_2: 51 \times \frac{455}{1000} = 23$
		$C_3: 51 \times \frac{195}{1000} = 10$
	$S_2: 64 \times \frac{64}{400} = 10$	$C_1: 10 \times \frac{105}{3000} = 0$
		$C_2: 10 \times \frac{2026}{3000} = 7$
		$C_3: 10 \times \frac{869}{3000} = 3$
	$S_3: 64 \times \frac{16}{400} = 3$	$C_1: 3 \times \frac{45}{6000} = 0$
		$C_2: 3 \times \frac{2019}{6000} = 1$
		$C_3: 3 \times \frac{3936}{6000} = 2$
$S_2C_2: 1709$	$S_1: 1709 \times \frac{544}{4000} = 232$	$C_1: 232 \times \frac{350}{1000} = 81$
		$C_2: 232 \times \frac{455}{1000} = 106$
		$C_3: 232 \times \frac{195}{1000} = 45$
	$S_2: 1709 \times \frac{2349}{4000} = 1004$	$C_1: 1004 \times \frac{105}{3000} = 35$
		$C_2: 1004 \times \frac{2026}{3000} = 678$
		$C_3: 1004 \times \frac{869}{3000} = 291$
	$S_3: 1709 \times \frac{1107}{4000} = 473$	$C_1: 473 \times \frac{45}{6000} = 4$
		$C_2: 473 \times \frac{2019}{6000} = 159$
		$C_3: 473 \times \frac{3936}{6000} = 310$

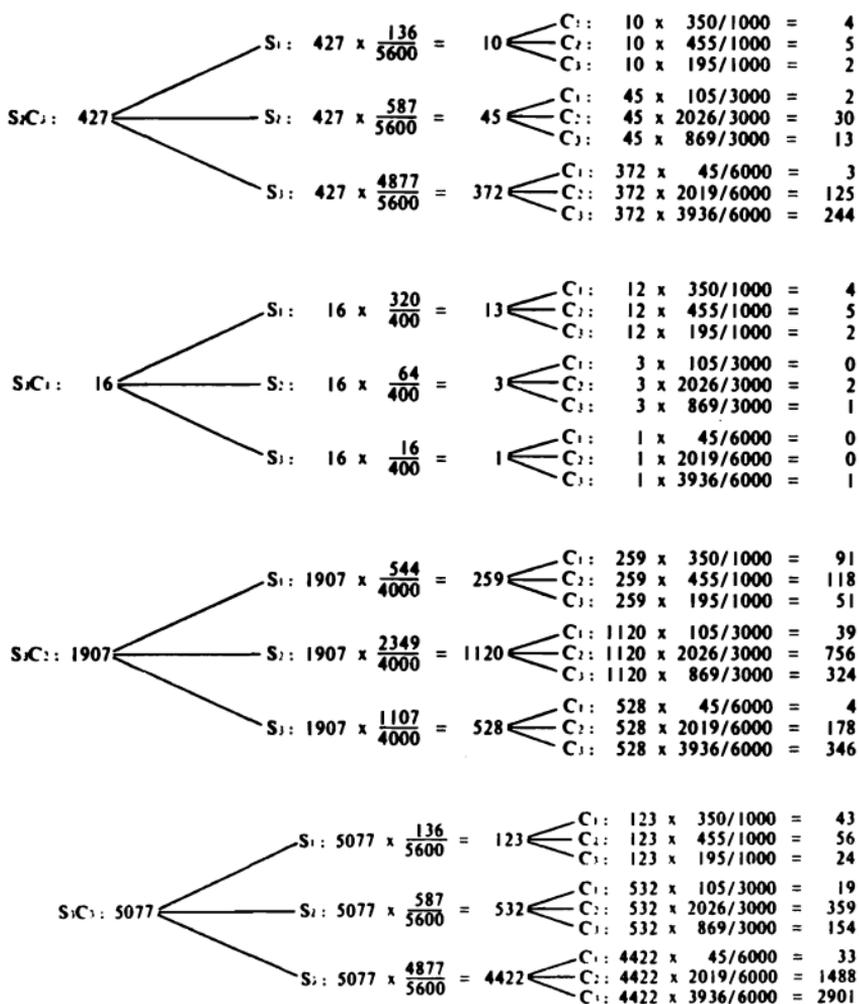


Figure 1.2. – Effectifs correspondant aux différentes combinaisons $S_k C_l$ (père) $S_k C_m$ (fils).

Ce tableau nous dit que les individus d'origine C_1 atteignent le niveau scolaire S_1 320 fois sur 400, le niveau scolaire S_2 64 fois sur 400 et le niveau scolaire S_3 16 fois sur 400. En conséquence, ces proportions seront utilisées pour déterminer le nombre d'individus d'origine C_1 qui atteint respectivement les trois niveaux scolaires.

De la même façon, le tableau 1.8 montre que les individus d'origine sociale C_2 atteignent les trois niveaux scolaires S_1, S_2

et S_3 respectivement dans les proportions 544/4 000, 2 349/4 000 et 1 107/4 000. Ces trois proportions sont utilisées pour déterminer les effectifs obtenant les trois niveaux scolaires parmi ceux qui ont une origine sociale C_2 . La même procédure est utilisée pour les individus d'origine sociale C_3 .

On obtient, ainsi, $9 \times 3 = 27$ effectifs correspondant aux 27 sommets qui apparaissent dans la colonne intermédiaire de la figure 1.2.

Il reste finalement à déterminer les effectifs correspondant au statut social acquis à la seconde génération en fonction du niveau scolaire. Le nombre de ces effectifs est égal à $27 \times 3 = 81$, puisque les sommets précédemment considérés donnent de nouveau naissance chacun à trois branches. Ils ont été calculés en utilisant le tableau 1.9 qui donne le statut social en fonction du niveau d'instruction à la seconde génération. Ainsi, le tableau 1.9 nous dit qu'avec le niveau d'instruction S_1 , les chances pour obtenir respectivement les statuts sociaux C_1 , C_2 et C_3 sont respectivement 350/1 000, 455/1 000 et 195/1 000; les chances pour obtenir C_1 , C_2 et C_3 sont 105/3 000, 2 026/3 000 et 869/3 000 pour les individus ayant atteint le niveau d'instruction S_2 , etc.

On peut alors déterminer les effectifs correspondant à chaque type de statut social à la seconde génération en fonction.

1. Du niveau d'instruction du père.
2. Du statut social du père, c'est-à-dire du statut d'origine du répondant.
3. Du niveau d'instruction du répondant.

Ainsi, en suivant les branches de l'*arbre*, on voit que, sur 10 000 individus à la seconde génération, 90 ont un père de niveau d'instruction S_1 et de statut social C_1 et ont eux-mêmes un niveau d'instruction S_1 et un statut social C_1 ; 116 ont un père de niveau d'instruction S_1 et de statut social C_1 et ont eux-mêmes un niveau d'instruction S_1 et un statut social C_2 ; etc. jusqu'à l'embranchement le plus bas de la figure qui montre que, 2 901 individus ont un père S_3C_3 et sont eux-mêmes S_3C_3 .

On dénombre au total $3^4 = 81$ types de classification des individus, de forme :

$$\begin{array}{cccc} S_1 & C_1 & S_1 & C_1 \\ S_1 & C_1 & S_1 & C_2 \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ S_3 & C_3 & S_3 & C_3 \end{array}$$

où le premier S et le premier C concernent le père, tandis que le second S et le second C concernent le fils.

Pour obtenir le tableau Centers-Anderson qui se déduit des données de la figure 1.2, il faut regrouper les 81 données élémentaires qui apparaissent à l'extrême-droite de cette figure en 9 catégories donnant le statut social relatif du fils par rapport au père et le niveau d'instruction relatif du fils par rapport au père. Comme le statut social relatif ainsi que le niveau d'instruction relatif peuvent chacun être supérieur, égal ou inférieur, on a bien au total 9 catégories.

La figure 1.3 présente les 9 catégories sous forme d'arbre et associe à chacun des neuf points terminaux de l'arbre les configurations appropriées tirées de la figure 1.2.

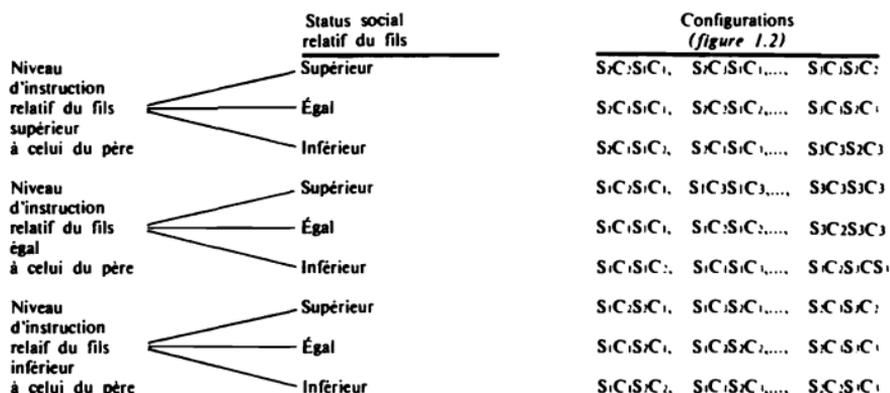


Figure 1.3. - Configurations de la figure 1.2 correspondant aux 9 catégories de la structure Centers-Anderson.

Pour des raisons de place, nous n'avons pas donné à la figure 1.3 la liste complète des configurations correspondant aux 9 points terminaux de l'arbre. En établissant cette liste complètement, en associant à chacune des configurations les effectifs tirés de la colonne de droite de la figure 1.2 et en faisant la somme des effectifs pour chacune des neuf catégories de la figure 1.3, on obtient un tableau dont la structure est semblable à celle du tableau de Centers-Anderson (tableau 1.1).

Ce tableau (tableau 1.1) donne la distribution des statuts sociaux relatifs à la seconde génération en fonction des niveaux d'instruction relatifs qu'on obtiendrait si la réalité était exactement conforme au modèle décrit par les axiomes.

Niveau d'instruction du fils par rapport au père	Statut social du fils par rapport au père			Total
	Plus élevé	Égal	Inférieur	
Plus élevé	696	1182	464	2342
Égal	1612	3884	824	6320
Inférieur	177	652	509	1338
Total	2485	5718	1797	10000

Tableau 1.11. – *Structure de Centers-Anderson engendrée par le modèle.*

On constate immédiatement un phénomène analogue à celui qui avait attiré l'attention d'Anderson : le statut social relatif du fils apparaît comme faiblement lié à son niveau d'instruction relatif. Ainsi, ceux qui ont un niveau d'instruction plus élevé que leur père ont un statut social supérieur 696 fois sur 2 342 seulement, c'est-à-dire moins d'une fois sur trois. Réciproquement, ceux qui ont un niveau d'instruction inférieur à leur père n'ont un statut social inférieur que 509 fois sur 1 338, c'est-à-dire moins de quatre fois sur dix. De la même façon, un niveau d'instruction égal n'est pas la garantie de la conservation du statut : plus d'une fois sur sept, le statut est inférieur ; plus d'une fois sur quatre, il est supérieur.

On peut soumettre le tableau 1.11 à une analyse semblable à celle qu'Anderson a utilisée à propos du tableau 1.1. On se demandera donc si la structure fictive du tableau 1.11 est plus proche de la structure qu'on observerait en supposant le statut social relatif *indépendant* du niveau d'instruction relatif ou de celle qu'on engendre en supposant une *dépendance maximum* de la première variable par rapport à la seconde. La structure dérivée de l'hypothèse d'indépendance est présentée dans le tableau 1.12. La structure dérivée de l'hypothèse de dépendance maximum dans le tableau 1.13.

Niveau d'instruction relatif du fils	Statut social relatif du fils par rapport au père			Total
	Supérieur	Égal	Inférieur	
Supérieur	582	1339	421	2342
Égal	1570	3614	1136	6320
Inférieur	333	765	240	1338
Total	2485	5718	1797	10000

Tableau 1.12. – *Tableau construit à partir des distributions marginales du tableau 1.11 (hypothèse d'indépendance).*

Niveau d'instruction relatif du fils	Statut social relatif du fils par rapport au père			Total
	Supérieur	Égal	Inférieur	
Supérieur	2342	0	0	2342
Égal	143	5718	459	6320
Inférieur	0	0	1338	1338
Total	2485	5718	1797	10000

Tableau 1.13. – *Tableau construit à partir des distributions marginales du tableau 1.11 (hypothèse d'influence maximum du niveau d'instruction).*

Les tableaux 1.14 et 1.15 donnent enfin les différences entre le tableau déduit du modèle (tableau 1.11) et les tableaux 1.12 et 1.13. Le résultat est analogue à celui qui a été obtenu par Anderson : les différences entre le tableau 1.12 et 1.15 sont beaucoup plus faibles que les différences entre le tableau 1.12 et le tableau 1.16. En d'autres termes, le tableau dérivé du modèle conduit à une situation où la dépendance du statut social relatif par rapport au niveau d'instruction relatif est beaucoup plus voisine de l'indépendance entre les deux variables que de la dépendance maximum de la première par rapport à la seconde.

115	— 157	43
41	271	— 312
— 156	— 113	270

— 1647	1183	464
1471	— 1834	363
176	651	— 827

Tableau 1.14. – *Différences entre les données engendrées par le modèle et les données correspondant à l'hypothèse d'indépendance.*

Tableau 1.15. – *Différences entre les données engendrées par le modèle et les données correspondant à l'hypothèse d'une influence maximum du niveau d'instruction.*

Ce résultat est d'une grande importance. On se souvient en effet des axiomes du modèle dont le tableau 1.11 est la conséquence. Un de ces axiomes (AF 1) affirme l'existence d'une forte inégalité des chances devant l'enseignement; un second axiome (AF 2) pose le principe d'une forte influence du niveau d'instruction sur le statut social. Malgré cela, le statut social relatif est faiblement dépendant du niveau d'instruction relatif.

On peut énoncer ce résultat de manière générale :

Lorsqu'il n'y a pas adéquation exacte entre structures sociales et structures éducationnelles, une forte influence du niveau

d'instruction sur le statut social n'est pas incompatible avec une faible liaison entre le statut social relatif et le niveau d'instruction relatif. En dépit de la forte dépendance du statut social par rapport au niveau d'instruction, un niveau d'instruction relatif supérieur a, dans ces conditions, de fortes chances de conduire à un statut social égal ou inférieur, de même qu'un niveau d'instruction inférieur a de fortes chances de conduire à un statut social égal ou supérieur.

Réciproquement, pour que la dépendance du statut social par rapport au niveau d'instruction conduise à une dépendance accusée du statut social relatif par rapport au niveau d'instruction relatif, une adéquation étroite entre structures sociales et structures éducationnelles est nécessaire.

Il est inutile d'insister sur l'intérêt sociologique de ce résultat : il signifie que, sous des conditions extrêmement générales, l'influence de l'instruction sur le statut social ne peut empêcher que l'individu ait l'impression d'une sorte de loterie : un individu qui a un niveau d'instruction supérieur à celui de son père et un statut social inférieur aura de fortes chances d'avoir un voisin qui aura un statut supérieur à celui de son père bien qu'ayant un niveau d'instruction inférieur. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Pour l'instant, nous nous contenterons de deux remarques. Tout d'abord, la démonstration précédente a été faite, on s'en souvient, en utilisant non seulement trois axiomes fondamentaux (affirmant respectivement l'inégalité des chances devant l'enseignement, l'importance de l'instruction pour le classement social et l'existence d'une certaine inadéquation entre structures scolaires et structures sociales), mais également un ensemble d'axiomes opératoires. Naturellement le tableau 1.11 dérive non seulement des axiomes fondamentaux, dont il est incontestable qu'ils décrivent de façon réaliste des caractéristiques essentielles des sociétés industrielles, mais également de ces axiomes opératoires dont il est bien difficile de dire s'ils ont jamais, dans leur ensemble, caractérisé aucune société existante à aucun moment.

Il importe toutefois de voir que la structure d'Anderson-Centers qui caractérise le tableau 1.11 (faible dépendance du statut social relatif par rapport au niveau d'instruction relatif) aurait également été obtenue si on avait donné aux axiomes auxiliaires un contenu numérique différent, mais respectant les propriétés énoncées au niveau des axiomes fondamentaux. En effet, il est clair que le paradoxe apparent qui caractérise le

tableau 1.11 comme le tableau d'Anderson résulte de l'inadéquation entre les structures éducationnelles et les structures sociales. L'analyse montre donc, *de façon générale*, qu'une inadéquation même limitée (comme c'est le cas dans l'exemple numérique qui précède) entre ces structures conduit, même lorsque le statut social est fortement dépendant du niveau d'instruction, à une structure de Centers-Anderson.

Deuxième remarque : il est très important de noter que des phénomènes perçus par l'individu en situation comme dus au hasard résultent de la combinaison d'effets structurels. Ainsi, le tableau d'Anderson donne l'impression du hasard ou de la loterie. Le fait que le statut social relatif *apparaisse* comme déterminé de façon indépendante ou presque indépendante du niveau d'instruction relatif ne résulte cependant pas d'une absence de déterminisme. En fait l'apparence d'indétermination est elle-même déterminée par la combinaison des effets structurels.

4. *Deuxième application du modèle précédent*

Nous répondons maintenant à la deuxième des questions posées au début de la section précédente. Nous la rappelons : peut-on déduire que, dans une société caractérisée par une forte inégalité des chances devant l'enseignement, une forte dépendance du statut social par rapport au niveau d'instruction et une certaine inadéquation entre structures scolaires et structures sociales, le niveau social relatif d'un individu par rapport à son père soit pourtant faiblement lié à son niveau d'instruction *absolu*?

Pour répondre à cette question, nous utiliserons le modèle de la section précédente. C'est-à-dire qu'à côté des axiomes fondamentaux, nous introduirons les axiomes auxiliaires Aa 1 à Aa 6. Ces axiomes conduisent aux données de la figure 1.3 qu'on peut reprendre pour répondre à la question posée.

Dans ce cas, on fait abstraction du niveau d'instruction du père et on réunit les configurations correspondant à chacune des branches de l'arbre de la figure 1.3. en familles homogènes par rapport au niveau d'instruction absolu du fils (S_1 , S_2 , S_3) et au statut social relatif du fils par rapport au père (supérieur, égal, inférieur).

En additionnant les effectifs correspondant à chacune des neuf familles formées par la combinaison des deux critères on obtient le tableau 1.16.

Niveau d'instruction du fils	Status social relatif du fils par rapport au père			Total
	Supérieur	Égal	Inférieur	
Élevé (S ₁)	300	386	314	1000
Moyen (S ₂)	499	1759	742	3000
Bas (S ₃)	1685	3572	742	6000
Total	2485	5717	1798	10000

Tableau 1.16. – *Structure de Boalt-Anderson engendrée par le modèle de la section 3.*

On aboutit à ce que nous avons appelé plus haut une *structure de Boalt-Anderson*, caractérisée par une faible dépendance du statut social relatif par rapport au niveau d'instruction absolu.

En effet, les individus ayant atteint le niveau d'instruction supérieur (S₁) ont 314 fois sur 1 000, c'est-à-dire un peu moins d'une fois sur trois, un statut social inférieur à celui de leur père et une fois sur trois un statut social supérieur. Les individus ayant un niveau d'instruction moyen ont 499 chances sur 3 000, soit 17 chances sur 100, d'avoir un statut social supérieur à celui de leur père. Quant aux individus ayant un niveau d'instruction inférieur (S₃), ils ont 1 685 chances sur 6 000, soit 28 chances sur 100, d'avoir un statut social supérieur à celui de leur père.

Le tableau 1.16 ne correspond pas tout à fait à une situation d'égalité des chances de mobilité en fonction du niveau d'instruction. En effet, les individus dotés d'un niveau d'instruction supérieur (S₁) ont, en moyenne, un peu plus de chances de perdre leur statut d'origine que d'accéder à un statut supérieur. Mais ils ont aussi, paradoxalement, beaucoup plus de chances de connaître une mobilité descendante que ceux qui ont un niveau d'instruction moyen. Les premiers ont un peu moins d'une chance sur trois de connaître une mobilité sociale descendante, tandis que ce risque est pour les seconds de un contre quatre.

Ce résultat fait apparaître la complexité des phénomènes de mobilité, dont le modèle utilisé ici ne rend pourtant compte qu'au prix de simplifications multiples : par une sorte de processus *dialectique*, les individus à qui le modèle accorde le privilège de l'accès au niveau d'enseignement le plus élevé apparaissent aussi comme les plus menacés par la mobilité

descendante. Notons que ce phénomène peut être observé dans la réalité, comme le montre l'enquête de Boalt. En effet, en se reportant au tableau 1.6, on voit que, dans l'échantillon considéré, les individus ayant atteint un niveau d'instruction élevé ont connu la mobilité descendante 111 fois sur 751, soit environ 15 fois sur 100, tandis que pour ceux dont le niveau d'instruction est bas, elle apparaît 12 fois sur 100.

Ce phénomène ne résulte pas d'un *effet de plafond-plancher* (ceux qui sont au plafond ne peuvent monter; ceux qui sont au plancher ne peuvent descendre), car il disparaît avec la suppression de l'axiome AF 3 (inadéquation relative des structures scolaires et des structures sociales), alors que l'effet plafond-plancher s'applique évidemment dans tous les cas.

Quant à l'apparence *dialectique* de ces résultats, elle est due à ce que nous sommes incapables d'embrasser intuitivement les conséquences complexes qui résultent d'un modèle pourtant relativement simple et, en tout cas, simplifié par rapport à la réalité.

5. Conclusion

Ce premier chapitre a surtout une valeur introductive et une portée méthodologique.

1. Il montre qu'il est difficile de raisonner sur les phénomènes de mobilité sociale en utilisant la syntaxe syllogistique. Il est difficile de proposer une définition précise de ce type de syntaxe pour la simple raison qu'elle est fondamentalement imprécise. On peut cependant en donner des exemples d'application. Ainsi, on raisonne selon la syntaxe syllogistique lorsqu'on conclut qu'une faible relation entre statut social relatif (du fils par rapport au père) et niveau d'instruction (absolu ou relatif) indique une faible influence du niveau d'instruction sur le statut social. On raisonne selon le même type de syntaxe lorsque, de la combinaison de deux facteurs d'inégalité (inégalité des chances devant l'enseignement et influence du niveau d'instruction sur le statut social) on conclut à l'immobilité sociale. Les deux arguments introduisent en effet une restriction qu'il importe d'explicitier : ils sont vrais l'un et l'autre à condition seulement de supposer une adéquation parfaite entre structures scolaires et

structures sociales. Or on accordera qu'il y a peu de chances pour que cette adéquation parfaite soit réalisée. Il y a donc peu de chances pour que ces arguments soient applicables à aucune société. De fait, les tableaux tirés par Anderson des travaux de Boalt et de Centers montrent bien que cette condition n'est pas satisfaite. En réalité, on ne peut avoir à l'égard de ces résultats que l'une ou l'autre des trois attitudes : ou bien rejeter leur validité, ou bien admettre qu'ils dérivent de ce que l'instruction a une faible influence sur le statut social, ou bien admettre qu'ils dérivent de ce que les structures scolaires et structures sociales ne sont pas exactement superposables.

La première attitude serait évidemment arbitraire, d'autant que l'analyse d'Anderson décèle des structures identiques dans plusieurs enquêtes indépendantes dont il n'y a aucune raison de mettre la validité en cause.

La seconde attitude contredit l'observation. Reste donc la troisième, qui a l'avantage d'être non seulement conforme au bon sens mais d'être confirmée par les faits. On le voit par exemple en comparant les marges du tableau 1.1 tiré par Anderson des travaux de Centers. Cette comparaison fait en effet apparaître une différence de *rapidité* dans l'évolution intergénérationnelle de la structure scolaire et de la structure sociale. D'autres confirmations seront apportées ultérieurement sur ce point.

2. Il serait utile de dénoncer les faiblesses de la syntaxe syllogistique (ou corrélationnelle) si aucun langage de substitution ne pouvait être proposé. Dans ce chapitre, nous avons préféré illustrer l'efficacité de ce substitut qu'est la méthode quasi expérimentale des modèles, plutôt que d'en décrire la syntaxe de manière abstraite.

On voit pourquoi on peut qualifier cette méthode de quasi expérimentale. Le modèle de la section 3 constitue une représentation simplifiée de la réalité, représentation sur laquelle il est possible de conduire des quasi-expériences qu'on ne peut mener sur la réalité elle-même. On voit aussi pourquoi elle relève de l'analyse de systèmes ou, comme on dit encore, de l'analyse *systémique* : seul le recours à un modèle permet de déduire les conséquences résultant de la combinaison d'un ensemble complexe de facteurs dont les actions ne peuvent être conçues isolément, mais constituent une totalité.

3. Sur le plan sociologique, les analyses de ce chapitre montrent qu'il est important de distinguer entre plusieurs points

de vue qu'on ne prend pas toujours la peine de distinguer et qui ne coïncident pas nécessairement. Ainsi, la société X, dont le modèle des sections précédentes résume le fonctionnement, est caractérisée par une forte inégalité des chances devant l'enseignement et par une importance décisive de l'instruction dans la détermination du statut. Cependant, la probabilité pour que ceux qui ont atteint les niveaux supérieurs de l'enseignement maintiennent leur statut d'origine apparaît comme relativement faible et la probabilité pour que ceux qui n'ont pas dépassé le niveau inférieur de l'enseignement s'élèvent, comme non négligeable.

4. Soulignons finalement que le modèle utilisé dans les sections précédentes, si simplifié qu'il soit, d'une part est la traduction de propositions dont il est difficile de nier qu'elles s'appliquent aux sociétés industrielles modernes, d'autre part et complémentaiement, conduit à des conséquences qui – sur le plan structurel – sont conformes à l'observation.

Il faut incidemment distinguer sur ce point deux types d'utilisation des modèles : dans les utilisations qu'on peut qualifier de *numériques*, il s'agit de vérifier que les conséquences déduites du modèle sont quantitativement proches de données observées. En sociologie, ce type d'utilisation est probablement – et curieusement – le plus fréquent. Mais il existe aussi un autre type d'utilisation des modèles, celui qui est illustré ici et qu'on peut qualifier de *structurel*, en ce qu'il cherche à rendre compte de la structure des données plutôt que de leur contenu numérique. L'attitude sous-jacente à ce type d'utilisation consiste à considérer comme équivalents des ensembles très différents de données, pourvu qu'ils aient une même structure. Elle est probablement particulièrement fondée dans une discipline comme la sociologie, où les catégories qu'on est amené à utiliser sont le plus souvent grossières, de par la nature même des choses. Ainsi, autant il est évident qu'il existe dans toute société des phénomènes de stratification, autant il est vain de chercher à donner une définition précise (c'est-à-dire comportant un taux réduit d'erreurs de classification) des catégories, strates ou classes sociales qu'on distingue. Ainsi, lorsque dans le tableau 1.1, 134 personnes sont classées comme ayant à la fois un statut social et un niveau d'instruction relatif supérieur, ce chiffre en tant que tel n'a pas grande signification. Ce qui importe, c'est la structure de quasi-indépendance statistique qui caractérise la distribution.

DEUXIÈME PARTIE

**L'INÉGALITÉ DES CHANCES
DEVANT L'ENSEIGNEMENT**

Les mécanismes générateurs

Nous aborderons dans ce chapitre le problème de l'inégalité des chances devant l'enseignement.

Dans le chapitre précédent, la discussion du *paradoxe d'Anderson* nous a conduit à utiliser un modèle construit à partir d'un ensemble de deux filtres : le premier de ces filtres simulait, on s'en souvient, les mécanismes inégalitaires liant le niveau d'instruction aux origines sociales; le second simulait le processus d'attribution du statut social en fonction du niveau d'instruction.

Il est clair que ce modèle, suffisant pour l'objectif que nous nous étions fixé dans le précédent chapitre, est inadéquat lorsqu'il s'agit de décrire les mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement. Nous avons supposé en particulier, dans ce modèle, que la distribution des individus en fonction du niveau d'instruction était connue d'avance. Cela revient à admettre qu'il existe à chaque niveau d'instruction un nombre fixe et prédéterminé de places entre lesquelles les individus sont ensuite répartis selon un processus inégalitaire.

Cette manière de voir peut être sans difficulté appliquée dans le cas du second filtre. On peut accepter l'idée que les individus munis d'un certain niveau d'instruction viennent remplir des places dont le nombre et la distribution sont fixés par la structure sociale. Dans la plupart des cas, un individu qui se tourne vers le marché de l'emploi vient occuper une place vacante. Il est rare qu'une position soit créée par le simple fait que se présente un individu muni de compétences particulières. La structure sociale peut donc être considérée comme conditionnant l'insertion socio-professionnelle des individus.

Il est difficile, en revanche, d'admettre qu'une distribution

fixe des niveaux d'instruction préexiste aux comportements des individus. Alors qu'un individu est en général incapable de créer une position nouvelle dans la société par le seul fait qu'il est désireux de l'occuper, il peut par exemple créer une place de plus dans l'enseignement supérieur en décidant de poursuivre ses études au-delà du secondaire (dans les systèmes scolaires de type libéral du moins).

La formalisation utilisée dans le chapitre précédent ne présente aucun inconvénient tant qu'on ne raisonne pas en termes dynamiques. Un tableau donnant la distribution des niveaux d'instruction en fonction des origines sociales n'est pas modifié par le fait qu'on considère les données marginales correspondant aux niveaux d'instruction comme déterminantes ou au contraire comme déterminées. En revanche, lorsqu'il s'agit d'analyser l'évolution dans le temps de la distribution des niveaux d'instruction en fonction des origines sociales, il est nécessaire de considérer la distribution marginale des niveaux d'instruction comme déterminée par les comportements des individus.

Le chapitre présent et le suivant seront consacrés à un *bilan* qui nous préparera à présenter une schématisation réaliste de ces comportements et de leur évolution dans le temps.

Ce bilan portera sur trois points essentiels : les mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement ; l'évolution des inégalités devant l'enseignement dans les sociétés industrielles occidentales, et l'évolution des taux de scolarisation aux différents niveaux du cursus scolaire.

Ce bilan nous permettra, dans une étape ultérieure, de tenter de construire un modèle synthétisant les informations disponibles sur ces trois points. Un tel modèle aura d'abord pour fonction de fournir une *théorie* permettant d'interpréter ces informations, qui seront considérées à un niveau très général, dans un cadre commun. Il pourra, en second lieu, être utilisé à des fins d'extrapolation et de prédiction conditionnelle. Enfin, il représente une pièce essentielle du schéma plus général que nous tenterons de construire ultérieurement à propos du phénomène de la mobilité sociale envisagé dans son ensemble.

Dans le présent chapitre, nous examinerons particulièrement le problème des mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement.

1. *Les théories macrosociologiques*

La littérature sociologique consacrée au problème de l'inégalité des chances devant l'enseignement est devenue, en quelques années, immense et il n'est pas dans notre propos de la présenter de manière exhaustive. Nous nous bornerons à dessiner les principales tendances de la recherche relative à ce problème et à recenser les résultats qui nous seront les plus utiles pour la suite.

La plupart des enquêtes traitant de l'inégalité des chances devant l'enseignement appartiennent, de par leur nature même, à l'ordre de la microsociologie. Elles visent en d'autres termes à expliquer le niveau scolaire atteint, la réussite scolaire, ou, selon le cas, le type d'orientation scolaire à partir de variables caractérisant soit les individus (par exemple, origine sociale, statut socio-économique du père, âge, etc.), soit les contextes sociaux immédiats dans lesquels ils sont situés (par exemple, la famille, l'établissement scolaire, etc.). Ainsi, il existe de nombreuses enquêtes visant à analyser l'influence des structures familiales sur les ambitions ou sur la réussite scolaire. Plusieurs études américaines montrent, pour prendre un autre exemple, l'influence de la composition sociale caractéristique du milieu scolaire sur la réussite des individus.

Par définition même, les enquêtes « empiriques » se situent lorsqu'on les considère isolément, au niveau microsociologique. Pour passer au niveau macrosociologique, des systèmes d'observation beaucoup plus coûteux devraient être utilisés (par exemple, observations répétées dans le temps permettant de saisir les effets de changements affectant le système scolaire dans son ensemble).

Cette situation explique le très inégal degré de développement de nos connaissances en matière d'inégalité des chances devant l'enseignement, selon qu'on s'intéresse au niveau microsociologique ou au niveau macrosociologique.

Dans cette première section, nous examinerons très rapidement les tentatives de quelques sociologues pour rendre compte du phénomène de l'inégalité des chances devant l'enseignement à un niveau macrosociologique. On ne peut proprement parler de théorie à propos de ces travaux. Mais ils ont une vertu

heuristique non négligeable : celle de souligner le caractère incomplet des recherches et théories microsociologiques.

Parmi les efforts de réflexion macrosociologique, on trouve surtout des théories d'inspiration *fonctionnaliste*. On en a vu un exemple dans l'introduction avec la théorie de Sorokin (1927). Nous nous contenterons donc de la rappeler d'un mot.

Pour Sorokin, toute société a tendance à se reproduire et comporte par conséquent nécessairement des mécanismes de sélection et de reproduction dont l'effet est de maintenir les structures sociales par-delà le flux continu des individus. Cette perspective fonctionnaliste est appliquée par Sorokin, non seulement au système social dans son ensemble, mais aux sous-systèmes sociaux. C'est pourquoi le premier mécanisme de contrôle de la mobilité s'exerce au niveau de cette instance d'orientation (*selection agency*) qu'est la famille : pour assurer sa continuité dans le temps, la famille a tendance à freiner la mobilité des individus, vers le haut comme vers le bas, puisqu'une mobilité excessive dans l'une ou l'autre direction tend à affaiblir la continuité familiale. C'est pourquoi la famille tend à imposer à l'enfant un niveau d'ambition scolaire déterminé par son propre statut.

L'intensité du contrôle familial dépend du système social. Dans les sociétés traditionnelles, caractérisées par un fort degré de recouplement entre rôles familiaux et rôles économiques, ce contrôle est maximum. Dans les sociétés modernes, il est atténué. Cette atténuation est d'autant plus marquée que la famille tend davantage vers le modèle nucléaire.

L'école est l'autre instance d'orientation majeure dans les sociétés industrielles. Sa fonction de reproduction étant, selon Sorokin, aussi essentielle que sa fonction de formation, elle sélectionne les individus en fonction de la grille des valeurs caractérisant le système social dans son ensemble.

Selon les sociétés, ou les moments de l'évolution des sociétés, les rôles de sélection respectifs de la famille et de l'école sont plus ou moins importants. D'après Sorokin, le rôle de l'école tend à croître lorsque celui de la famille diminue. Lorsque l'ensemble des deux instances cesse d'assumer, de manière adéquate, cette fonction d'orientation des individus vers les structures sociales, on voit apparaître des mouvements révolutionnaires visant à la transformation de ces structures.

La principale difficulté de la théorie de Sorokin, lorsqu'on la juge à l'aide de critères scientifiques, réside dans son *finalisme*.

Les structures sociales sont décrites comme ayant la maîtrise du jeu. Les instances d'orientation filtrent les individus de manière à reproduire les structures sociales. Certes, Sorokin reconnaît que cette reproduction peut être, dans certaines situations historiques, mal assurée et conduire ainsi à des situations provisoires de désordre social. Mais Sorokin ne résout pas la question sociologique fondamentale de la nature des mécanismes qui assurent la reproduction et donne ainsi à l'observateur l'impression que les sous-systèmes (famille, école, etc.) obéissent à des fins dont les acteurs situés au niveau de ces sous-systèmes n'ont pas conscience. Comme dans beaucoup de théories de type fonctionnaliste, la démarche scolastique de l'explication par les causes finales n'est pas complètement éliminée.

Nous dirons maintenant un mot rapide des réflexions consacrées par Parsons (1940, 1953, 1970) au problème de l'inégalité des chances devant l'enseignement.

Pour Parsons, comme pour Sorokin, le sous-système familial joue un rôle essentiel dans le processus de génération des inégalités. La famille constitue un système de solidarité. Chaque membre d'une famille partage un statut social qui est le même pour tous et qui caractérise la famille en tant que telle. La famille ne peut donc pas ne pas avoir une influence régulatrice sur les ambitions scolaires des enfants.

Toutefois, la tendance caractéristique des sociétés industrielles à la réduction de la famille au type nucléaire limite l'influence de ce système de solidarité sur les ambitions des individus.

En ce qui concerne l'école, l'implantation des établissements et l'organisation du système scolaire ont été, dans une première phase du développement des sociétés industrielles, largement solidaires du système de stratification sociale. Le système scolaire était plus dense en ville qu'à la campagne : il était également plus dense dans les quartiers favorisés des villes que dans les autres. Les études étaient largement conçues en fonction des élites. Bien que les traces de cette histoire ne soient pas totalement effacées dans le système présent (Parsons ayant surtout en vue le système américain), on tend cependant vers une situation où la liaison entre l'école et le système de stratification sociale doit devenir de plus en plus faible. Aussi, les mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement sont-ils de moins en moins situés au niveau du système social dans son ensemble et de plus en plus au niveau de l'environne-

ment immédiat de l'individu. C'est pourquoi la tâche du sociologue consiste essentiellement à analyser l'influence de cet environnement immédiat sur les *motivations* individuelles.

La conclusion de Parsons est importante du point de vue de l'histoire des recherches sociologiques en matière d'inégalités devant l'enseignement dans la dernière décennie, notamment aux États-Unis. Elle explicite les arrière-pensées théoriques de ces recherches, qui se présentent effectivement le plus souvent dans la perspective d'une analyse de la détermination des motivations individuelles à la réussite, à l'ascension scolaire et sociale, etc., par l'environnement social immédiat.

L'analyse *macrosociologique* de Parsons conduit, en résumé, à la proposition selon laquelle les mécanismes générateurs des inégalités sociales devant l'enseignement sont essentiellement situés à un niveau *microsociologique*.

L'ample mouvement de recherche empirique qui s'est développé aux États-Unis dans le sillage de l'analyse de Parsons (sans qu'on puisse affirmer que cette dernière ait effectivement eu une *influence* à cet égard), devait provoquer, dans les dernières années, un mouvement de réaction dans la direction macrosociologique. On trouve un exemple de cette réaction dans les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Mais la théorie présentée par ces auteurs dans *La Reproduction* appartient incontestablement à la tradition et relève du mode de raisonnement fonctionnaliste : l'école assume une fonction de sélection des individus ; cette sélection est opérée sur la base de valeurs dont la fonction latente est de garantir la reproduction des structures sociales et particulièrement la hiérarchie des classes ou, plus exactement, l'opposition entre groupe dominant et groupe dominé. Reste évidemment à savoir, comme dans le cas de Sorokin, comment l'agrégation de comportements élémentaires compose un système doté d'une apparence de finalité. Pourquoi, en d'autres termes, les individus se comportent-ils de manière à réaliser ce qu'on (le système social ou son représentant, le groupe dominant) attend d'eux.

Pour répondre à cette question, Bourdieu et Passeron introduisent l'hypothèse d'un *mécanisme de répétition* : objectivement, c'est-à-dire d'après les statistiques, les chances pour un fils d'ouvrier d'entrer à l'Université sont très faibles. Cette donnée est indirectement perçue, sur un plan subjectif, par l'adolescent issu par exemple d'une famille ouvrière : parmi ses camarades un peu plus âgés que lui et appartenant au même

milieu, aucun ou presque n'a atteint le niveau universitaire. L'adolescent se comportera donc de manière à réaliser ce qu'il perçoit comme une donnée de fait : quand *on* appartient à un milieu défavorisé, *on* ne peut entrer à l'Université. Cette hypothèse une fois posée on en déduit que les statistiques relatives à l'inégalité des chances devant l'enseignement ne peuvent se modifier dans le temps, puisque les individus se comportent en définitive de manière que les statistiques précédentes restent vraies.

Bourdieu et Passeron ont le mérite d'avoir posé un problème que Sorokin n'avait guère abordé. Mais l'explication donnée est plus commode que convaincante. L'hypothèse de répétition permet de rendre compte de ce qu'on observe effectivement à certains niveaux du système d'enseignement et sur des périodes relativement courtes : la stabilité de la structure des chances. Mais une théorie convenable des mécanismes générateurs de l'inégalité des chances devant l'enseignement devrait pouvoir expliquer *en même temps* ce qu'on observe à d'autres niveaux du système d'enseignement et sur des périodes de longueur variable. Un rapport anglais, dû à Westergaard et Little (1967), montre par exemple que, en quelques décennies, le taux de scolarisation des catégories sociales inférieures au niveau des *grammar schools* a été multiplié par 10, le coefficient d'accroissement correspondant étant de 1,2 pour les catégories supérieures. Sans que ce résultat soit incompatible avec l'hypothèse de répétition, elle ne l'explique pas. De façon générale, cette théorie ne peut expliquer ni les variations des inégalités devant l'enseignement dans le temps ni leurs différences dans l'espace, qui sont les unes et les autres incontestables. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

La réflexion macrosociologique relative au phénomène de l'inégalité des chances devant l'enseignement a principalement, nous l'avons dit, une vertu heuristique. Elle permet de mesurer le caractère partiel des analyses conduites à un niveau microsociologique. Par la force des choses, ces recherches sont centrées sur le problème de la détermination des comportements scolaires par l'environnement social immédiat. Elles ne peuvent donc, en tant que telles, rendre compte des phénomènes qui, comme la structure et l'évolution de l'inégalité des chances aux différents niveaux de l'enseignement, sont définis au niveau du système social dans son ensemble.

Mais, d'un autre côté, des théories comme celle de Sorokin ou

les théories néofonctionnalistes récentes laissent en suspens le problème de savoir comment l'agrégation de comportements individuels aboutit à un système doté d'une capacité d'auto-reproduction. De plus, elles sont statiques, voire fixistes, dans la mesure où elles sont incapables de rendre compte du changement¹.

2. *Les théories microsociologiques*

Un problème mal résolu, tant au niveau des recherches microsociologiques qu'au niveau des réflexions macrosociologiques, est donc celui de rendre compte des régularités statistiques qu'on observe à propos de l'inégalité des chances devant l'enseignement sans recourir à une théorie plus ou moins discrètement finaliste, supposant que les comportements individuels sont déterminés par la fonction de reproduction du système social.

Dans la présente section, nous tenterons d'esquisser un bilan des principaux résultats qui nous sont apportés par les enquêtes empiriques à propos des mécanismes générateurs de l'inégalité des chances devant l'enseignement, ainsi que des principaux types de théories qui ont été proposés à ce niveau.

L'explication par les différences entre systèmes de valeurs selon les classes sociales

Certains auteurs, comme Kahl (1953, 1957) ou Hyman (1953) soutiennent la thèse que les inégalités qu'on observe à l'égard de la réussite ou du niveau scolaire, etc., sont dues pour une grande part à ce que les attitudes à l'égard de la réussite, la valeur accordée à l'enseignement, etc. varient selon les classes sociales. L'hypothèse est en résumé que le système de valeurs auquel souscrit un individu dépend de la classe sociale à laquelle il appartient, et que, en descendant la hiérarchie sociale, on

1. Cette dernière proposition s'applique surtout aux théories néofonctionnalistes récentes. Comme on l'a vu dans l'introduction, le fonctionnalisme de Sorokin est moins extrême. Il laisse en effet une place au changement social.

rencontre des systèmes de valeurs précisément associés à des probabilités décroissantes de survie et de réussite dans le système scolaire.

Pour vérifier cette hypothèse, Hyman (1953) a utilisé un ensemble de sondages qu'il a soumis à une analyse secondaire. Cette réanalyse montre effectivement que, à mesure qu'on s'adresse à des personnes dont le statut socio-professionnel est plus bas, la liaison entre réussite et niveau d'instruction est moins nettement affirmée; l'instruction est, en d'autres termes, perçue à un moindre degré comme un moyen efficace d'ascension. En outre, la réussite est davantage perçue en termes de sécurité matérielle, d'amélioration du confort et non, comme dans les classes supérieures, en termes d'épanouissement et de réalisation personnelle. Enfin, la réussite est davantage perçue comme l'effet de facteurs échappant au contrôle du moi (chance, hasard, destin, relations, etc.) et non comme le produit d'un plan d'action conçu et maîtrisé par le sujet.

Les résultats obtenus par Kahl (1953, 1957) vont dans le même sens. Ils montrent que, selon qu'on s'adresse à des adolescents ou adultes appartenant aux classes « moyennes » (*middle class*) ou aux classes inférieures, on observe bien les deux syndromes décrits par Hyman : volontarisme et rationalisme d'une part, passivité et fatalisme d'autre part.

Une question qu'on peut évidemment se poser à propos de ces résultats est celle de savoir dans quelle mesure les différences qu'on observe dans les systèmes de valeurs des individus en fonction de leur position sociale doivent être tenues pour des effets ou, au contraire, comme des causes. Dans une célèbre étude sur les ouvriers de l'industrie automobile, Chinoy (1952) avait constaté que des ouvriers qui n'avaient à peu près aucune chance de promotion dans l'entreprise, ni aucune chance d'améliorer leur position en quittant l'entreprise, gardaient le sentiment que la réussite sociale leur était accessible. En les interrogeant sur la conception qu'ils se faisaient de la réussite, Chinoy a toutefois constaté qu'ils accordaient à la notion de réussite une signification qui paraissait exactement taillée à la mesure des possibilités objectives d'amélioration que leur offrait leur situation (gagner quelques *cents* de plus, changer de voiture, améliorer l'équipement domestique). Il en a conclu que cette conception de la réussite en termes de confort et de sécurité devait être considérée comme le produit d'un processus de *rationalisation* permettant de faire coïncider la valeur,

sacro-sainte dans la société américaine, de la réussite avec les données objectives de la situation.

Les arguments utilisés par Hyman pour démontrer que les systèmes de valeurs caractérisant les classes sociales sont déterminants et non déterminés, ne sont pas totalement convaincants. Si les valeurs étaient le produit d'un processus de rationalisation, argumente-t-il, on devrait observer des différences en fonction des catégories sociales plus faibles chez les adolescents que chez les adultes. En effet, les premiers n'ont pas encore rencontré les barrières que la société oppose à la volonté des individus. Or, ce qu'on observe en dépouillant les sondages est l'inverse : les différenciations dans les systèmes de valeurs en fonction des origines sociales sont plus marquées encore chez les adolescents de 13-14 ans que chez les adultes. D'où Hyman conclut que l'hypothèse de l'existence d'un processus de rationalisation est moins plausible que l'hypothèse inverse, qui fait des systèmes de valeurs attachés à chaque classe le déterminant des attitudes à l'égard de l'école, des comportements scolaires et, plus généralement, des comportements de mobilité.

On doit reconnaître que cette réfutation de l'hypothèse de rationalisation n'est cependant pas satisfaisante. Nous savons aujourd'hui, par toutes les enquêtes de sociologie de l'éducation, qu'à l'âge de 13 ou 14 ans, les inégalités et les obstacles scolaires ont déjà amplement eu le temps d'exercer leur action au détriment des classes inférieures.

Plus sérieuse est la démonstration de Kahl. Alors que Hyman s'est contenté de comparer les distributions globales caractérisant de deux sous-populations (adultes, adolescents), Kahl s'est efforcé de comparer les attitudes et valeurs relatives à l'école, à la réussite, à la mobilité, etc. d'un échantillon de couples père-fils. Il a observé en général un degré élevé de coïncidence : dans les classes inférieures, le père et le fils manifestent généralement le syndrome passivité-fatalisme; dans les classes supérieures, ils manifestent le syndrome contraire. Mais, et là réside le pivot de la démonstration, Kahl a aussi observé un nombre non négligeable, quoique très minoritaire, de cas où le syndrome caractéristique des classes supérieures apparaît dans des familles de niveau social inférieur. Or, lorsque ce syndrome apparaît chez le père, il apparaît aussi, le plus souvent, chez le fils. Cette observation tend à prouver que les attitudes des adolescents qu'il a observés résultent plutôt d'une influence familiale que d'un processus de rationalisation.

Admettons que les valeurs puissent être considérées comme des déterminants du comportement. Il reste à expliquer pourquoi ces valeurs diffèrent en fonction de la position sociale. La réponse donnée par Hyman comme par Kahl à cette question est inspirée par la notion, développée par Merton (1957), de *groupe de référence*¹. Pour cet auteur, les individus définissent leurs ambitions, adoptent leurs attitudes, non dans l'absolu, mais à partir du milieu social qui les entoure et par référence aux groupes auxquels ils appartiennent ou dont ils se sentent suffisamment proches. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Chinoy, il n'est nullement nécessaire d'introduire une hypothèse de rationalisation pour interpréter la conception que les ouvriers observés se font de la réussite. En réalité, dirait Merton, Chinoy introduit la notion de rationalisation parce que la conception qu'il se fait lui-même de la réussite est modelée sur la conception que les groupes sociaux auxquels, lui, Chinoy, se sent appartenir ont en général de la réussite. Mais pour des individus qui appartiennent à d'autres groupes, la même notion sera mesurée avec une autre aune.

Cette interprétation a sans doute quelque apparence de vérité. Comme le raisonnement mentionné plus haut selon lequel les statistiques relatives à l'inégalité des chances ne sauraient changer puisque les individus se comportent toujours de manière à les vérifier, elle a cependant l'allure du cercle vicieux : chacun des moi se comporte comme chacun des autres parce que chacun des autres se comporte comme chacun des moi.

Retenons seulement le cœur de l'argumentation de Kahl et Hyman, sans préjuger pour le moment de sa validité : les inégalités sociales devant l'enseignement s'expliquent essentiellement parce que, selon les classes sociales, on observe des systèmes de valeurs différents qui engendrent des attitudes et comportements différents par rapport à la réussite scolaire et sociale.

L'explication par la position sociale

Keller et Zavalloni (1962, 1964) ont adressé à Hyman et Kahl, mais aussi à Parsons (1953) une remarque qui relève du bon sens et introduit une notion importante : celle de *position sociale*.

1. Voir aussi Merton et Kitt (1953).

Pour ces auteurs, la mobilité, la réussite ne peuvent être conçues en termes absolus, mais doivent être rapportées à la position des individus dans la hiérarchie sociale. Considérons la proposition avancée par Hyman selon laquelle les individus des classes inférieures accorderaient en moyenne moins d'importance à l'instruction comme instrument de la réussite. Elle est déduite du fait que le pourcentage de ceux qui voient dans les diplômes d'enseignement supérieur une condition de la réussite varie avec la classe sociale. Peut-on cependant en déduire que la conception de la réussite, le désir de réussite, la conception des moyens de la réussite diffèrent réellement selon les classes sociales? Pour Keller et Zavalloni la réponse est négative et l'affirmation selon laquelle les valeurs varieraient en fonction des classes sociales, oiseuse.

En réalité, on doit tenir compte du fait que la réussite, la mobilité, etc. n'ont de signification pour un individu que rapportées à la position sociale qu'il occupe, *hic et nunc*. Si on accepte cette remarque de bon sens, il est difficile de considérer qu'un individu occupant une position de niveau e, désirant accéder à une position de niveau c et se donner les moyens appropriés pour y arriver, a un *système de valeurs* différent de celui d'un individu de niveau c, qui désire accéder au niveau a et se donner les moyens d'y parvenir¹. Difficile et sans doute impossible d'affirmer que le premier accorde moins de valeur aux diplômes scolaires que le second, ou qu'il a une conception « différente », plus ou moins exigeante de la réussite.

Retenons de cette critique une proposition à la fois banale et essentielle : la signification accordée par un individu à un niveau scolaire donné varie en fonction de la position sociale de cet individu.

L'explication par l'héritage culturel

L'explication des inégalités devant l'enseignement à partir des différences dans la valeur du *capital culturel* transmis à l'enfant par sa famille est un thème aujourd'hui familier sur lequel il est inutile d'insister longuement.

L'importance de ce facteur est attestée par de nombreuses études. Voici, à titre d'exemple, un tableau emprunté à Girard

1. Supposant a, b, ..., e ordonnés dans le sens descendant.

et Clerc (1964). Ce tableau est tiré d'une enquête conduite auprès d'un échantillon de près de 21 000 enfants français ayant, en juin 1962, atteint la fin de la dernière année de l'enseignement primaire (cours moyen, seconde année). On y voit que la valeur scolaire des enfants, telle qu'elle est appréciée par l'instituteur est, en moyenne, d'autant plus élevée que la famille et par conséquent l'enfant appartiennent à un degré plus élevé de la hiérarchie sociale (tableau 2.1).

La même étude montre par ailleurs que, surtout au jeune âge, la réussite scolaire varie, à *niveau de revenu égal*, avec le niveau culturel des parents, mesuré par le diplôme le plus élevé détenu par l'un ou l'autre des parents. Ce résultat indique clairement l'influence de l'héritage *culturel* sur la réussite scolaire de l'enfant. Plus exactement, il montre que le niveau culturel de la famille doit être considéré comme une dimension essentielle du statut social de la famille lorsqu'il s'agit d'expliquer la relation (au jeune âge) entre réussite scolaire de l'enfant et statut social de la famille.

	Réussite			Total %
	Excellente ou bonne %	Moyenne %	Médiocre ou mauvaise %	
Ouvriers agricoles	33	37	30	100
Agriculteurs	43	37	24	100
Ouvriers	35	35	30	100
Commerçants - Artisans	44	34	22	100
Employés	45	34	21	100
Cadres moyens	64	25	11	100
Industriels - Professions libérales	56	33	11	100
Cadres supérieurs	62	28	10	100
Ensemble	41	33	26	100

Tableau 2.1. - Réussite scolaire en fin d'enseignement primaire (d'après Girard).

Il importe toutefois de noter que, à mesure qu'on considère des enfants ou adolescents d'âge plus élevé, on constate, selon Girard et Clerc, une inversion de cette relation : ainsi dans le cas des adolescents parvenus aux dernières années de l'enseignement secondaire, la relation entre revenu des parents et réussite scolaire des enfants, à niveau de diplôme des parents égal apparaît comme importante. En revanche, la relation entre diplôme des parents et réussite scolaire des enfants, à revenu égal des parents est faible. Nous verrons ultérieurement comment on peut interpréter ce résultat.

Il est inutile de préciser que le résultat précédent s'observe dans tous les contextes. Soulignons seulement que les effets de l'héritage culturel paraissent se manifester dès le très jeune âge. Bernstein (1961) a recensé un grand nombre d'études montrant que, dès l'apparition du langage, la structure de ce dernier apparaît comme affectée par le milieu familial. Certaines de ces études montrent que les enfants élevés en dehors de leur famille manifestent un retard, au niveau du vocabulaire et de la syntaxe, comme à celui du maniement de l'abstraction. Bernstein cite notamment une étude de Sampson (1956) portant sur des enfants de 18 et 30 mois, qui conclut à l'influence de l'environnement social sur le développement linguistique (longueur des remarques verbalisées, degré de complexité de la verbalisation, etc.). Une autre étude, due à Mitchell (1956), montre que l'organisation des aptitudes, telle qu'elle se déduit de l'analyse factorielle, est dépendante de la classe sociale et apparaît comme beaucoup moins différenciée chez les enfants des classes inférieures. Bernstein lui-même a comparé un groupe d'élèves de classe sociale inférieure à des élèves des *public schools* et observé chez les premiers une corrélation forte entre la réussite à des tests verbaux et la réussite à des tests non verbaux. Cette corrélation est beaucoup plus faible chez les seconds.

Ces différentes observations conduisent Bernstein à proposer une théorie séduisante des mécanismes liant la position de classe à la valeur du capital culturel transmis par la famille. On peut la résumer par les propositions suivantes :

1. Le développement linguistique est influencé par le milieu social.

2. Le développement verbal joue un rôle moteur dans le développement des performances intellectuelles et en particulier dans le développement de l'aptitude à manipuler l'abstraction.

3. La structure des relations familiales varie selon le milieu social; ces relations sont plus simples, plus directes, plus autoritaires dans les classes sociales inférieures.

4. La syntaxe des relations familiales exerce une influence sur la syntaxe linguistique de l'enfant.

La théorie de Bernstein doit être considérée comme une hypothèse brillante, dont il est difficile, à l'heure présente, de dire si elle est confirmée ou non.

De la littérature, aujourd'hui impressionnante, sur la relation

entre héritage culturel et inégalités sociales devant l'enseignement, on se contentera en définitive de retenir deux propositions essentielles, clairement établies par les travaux de Girard et de ses collaborateurs en France : la première est que l'héritage culturel joue un rôle important dans la génération des inégalités sociales devant l'enseignement ; la seconde que cette influence est particulièrement sensible au jeune âge.

Autres facteurs

On a pu mettre en évidence de nombreux autres « facteurs » liés au phénomène de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Nous en mentionnerons quelques-uns seulement. Pour éviter la dispersion, nous nous concentrerons sur des *facteurs liés à la structure familiale*. On verra qu'ils constituent soit des variables intermédiaires qui s'inscrivent dans la relation entre les origines sociales des parents et les attitudes et comportements scolaires, soit des variables explicitant la notion de statut social familial au niveau de la conscience et des attentes des individus.

1. Girard (1962) a montré que, toutes choses égales d'ailleurs, la probabilité pour un enfant d'atteindre un point du système d'enseignement plus désirable qu'un autre baisse avec le *nombre d'enfants dans la famille*. Ce résultat a été établi au cours de l'enquête mentionnée plus haut sur l'entrée en sixième. On voit par exemple que la proportion de fils d'ouvriers qui entrent au lycée passe de l'ordre de 20 % à l'ordre de 10 % selon qu'ils appartiennent à des familles peu nombreuses (un à trois enfants) ou nombreuses. La baisse des pourcentages en fonction du nombre d'enfants est régulière. Le même phénomène s'observe à propos des différentes catégories sociales, mais son intensité est plus limitée au niveau des catégories sociales supérieures. En ce qui concerne les professions libérales, par exemple, les pourcentages varient entre 71 % (enfant unique) et 63 % (famille nombreuse). D'autre part, la baisse des pourcentages concernant l'entrée au lycée est, dans ce cas, compensée par une hausse des pourcentages d'entrée au C.E.G., tandis que, chez les catégories inférieures, une baisse est également observée à ce niveau.

Ces résultats montrent qu'une théorie complète des inégalités devant l'enseignement devrait tenir compte des variations de la

fécondité en fonction des classes sociales et de leur incidence sur les comportements et attentes scolaires.

2. Dans un article qui soulève plus de questions qu'il n'en résout, Elder (1965) montre que la structure des relations familiales paraît, toutes choses égales d'ailleurs, avoir une incidence sur les comportements scolaires. Il s'agit d'une étude rétrospective et internationale portant sur de faibles échantillons d'adultes observés dans cinq pays. A l'aide de questions simples, l'auteur a tenté de reconstituer le climat familial (autoritaire/libéral) dans lequel les adultes interrogés ont été élevés. Il a observé que le niveau scolaire (mesuré simplement par le fait d'avoir ou non atteint le niveau de l'enseignement secondaire) varie avec le type de climat familial tel qu'il a pu être reconstitué : quel que soit l'âge, le sexe, le contexte (urbain/rural), le niveau socio-professionnel, un climat libéral est associé dans la quasi-totalité des cas à un niveau scolaire en moyenne plus élevé. Le même résultat est observé avec netteté en Angleterre, en Allemagne et aux États-Unis et de manière beaucoup plus confuse dans les deux autres pays considérés (Mexique, Italie).

Retenons simplement de cette étude qu'elle suggère l'existence d'un mécanisme important mais peu exploré dans la génération des inégalités sociales devant l'enseignement.

3. Krauss (1959) a montré, à partir d'un échantillon d'environ 700 élèves de l'enseignement secondaire, que le niveau d'aspiration scolaire (désir d'entrer à l'Université, dans l'enseignement technique, d'arrêter ses études) est, comme on l'a maintes fois observé, variable avec le statut social de la famille, le niveau d'aspiration étant plus bas lorsque ce statut est plus bas. Mais il aboutit aussi à des résultats qui, pour le premier d'entre eux surtout, apparaissent moins fréquemment dans la littérature ¹.

a) A statut égal de la famille, le niveau d'aspiration varie avec l'histoire de la famille. Ainsi, le fait qu'un des grands-pères ait exercé une profession non manuelle est lié à un niveau d'aspiration scolaire en moyenne plus élevé chez les adolescents d'origine ouvrière.

b) Toutes choses égales d'ailleurs, le fait qu'un des membres de la famille possède un niveau scolaire plus ou moins élevé est lié avec le niveau d'aspiration scolaire moyen.

1. Voir pour une mise au point générale sur ces problèmes, Girard (1961, 1967).

Ces différents résultats suggèrent que le niveau d'aspiration scolaire de l'enfant dépend de l'*image sociale* que la famille a d'elle-même. Cette image est le produit complexe, non seulement du statut socio-professionnel du père, mais également de l'histoire de la famille et de l'histoire scolaire des membres de la famille nucléaire.

Ce rapide tour d'horizon de ce qu'il faut bien appeler les « autres facteurs » conduit à une conclusion essentiellement négative; nous ne disposons pas actuellement, relativement au rôle de la famille dans la génération des inégalités sociales devant l'enseignement, d'un ensemble de propositions suffisamment organisées pour mériter le nom de théorie. C'est pourquoi la présentation des résultats obtenus par la recherche empirique sur ce problème prend à peu près inévitablement la forme d'une énumération de propositions dont chacune consiste à mettre en évidence un facteur particulier. Ces facteurs sont évidemment liés entre eux. Mais nous ne sommes pas en mesure à l'heure présente de déduire leur influence d'une théorie suffisamment articulée.

Il apparaît cependant qu'en développant le concept de *position sociale* issu de la critique adressée par Keller et Zavalloni aux thèses de Hyman, Kahl et Parsons, d'une part, ainsi que deux autres concepts fondamentaux, celui du coût et du bénéfice attachés à une position anticipée, on peut rendre compte simultanément d'un nombre non négligeable de résultats récurrents, à savoir de résultats dont des enquêtes conduites dans des conditions et contextes différents ont régulièrement vérifié la véracité; et aussi, esquisser une théorie capable d'expliquer non seulement les résultats statistiques obtenus au niveau des enquêtes sociologiques, mais également, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, les données dynamiques observables au niveau de la comptabilité scolaire (statistiques scolaires).

3. *L'inadéquation des théories unifactorielles*

Il faut reconnaître que les théories dominantes en matière d'inégalités des chances devant l'enseignement sont généralement unifactorielles, cherchant à ramener l'explication du phénomène à un facteur unique, qu'il s'agisse de l'héritage

culturel ou de la différenciation des systèmes de valeurs selon les classes. L'avantage principal des théories unifactorielles est évidemment la simplicité. Et l'avantage principal de la simplicité, celui de pouvoir prétendre à une large audience.

Cela explique peut-être qu'on trouve dans des textes qui cherchent à défendre telle ou telle théorie unifactorielle, des résultats qui, sans être véritablement contradictoires avec la théorie, en sont difficilement justiciables. C'est le cas particulièrement des travaux de Kahl (1953, 1957). Comme on s'en souvient, la thèse principale de Kahl est que, si le « *common man boy* » a de plus faibles chances de réussite et de survie dans le système scolaire, la cause principale doit en être cherchée dans le système de valeurs caractéristiques des classes inférieures.

Cette théorie peut cependant difficilement rendre compte du résultat qui apparaît dans le tableau suivant, emprunté à Kahl lui-même (tableau 2.2). Ce tableau est d'une très grande importance, car la structure relativement complexe qu'il met en évidence peut être observée, comme on verra, dans des contextes très différents, suggérant l'existence d'un mécanisme fondamental peu compatible avec *la thèse des sous-cultures de classes*.

Profession du père	Quotient intellectuel (Q. I.)					Ensemble
	1 (bas)	2	3	4	5 (haut)	
1. Non manuelle, niveau élevé	56	72	79	82	89	80
2. Non manuelle, niveau moyen	28	36	47	53	76	52
3. Non manuelle, niveau inférieur	12	20	22	29	55	26
4. Manuelle, qualifiée et service qualifié	4	15	19	22	40	19
5. Manuelle non qualifiée et service non qualifié	9	6	10	14	29	12
Ensemble	11	17	24	30	52	27

Tableau 2.2. - *Pourcentages d'élèves de l'enseignement secondaire (N = 3348) ayant l'intention de poursuivre les études jusqu'au niveau universitaire, en fonction de la profession du père et du quotient intellectuel (d'après Kahl, États-Unis, 1950).*

Le tableau 2.2 a été établi à partir d'une enquête auprès de 3 348 élèves de l'enseignement secondaire (États-Unis). Il s'agit d'un tableau tridimensionnel, donnant le pourcentage d'élèves qui manifestent le désir de poursuivre leur scolarité jusqu'au

niveau universitaire, en fonction de la profession du père d'une part, d'une mesure classique de performance (quotient intellectuel) d'autre part.

Un simple coup d'œil jeté sur ce tableau en fait apparaître la structure : à une exception près, les pourcentages croissent régulièrement de la gauche vers la droite et du bas vers le haut. A niveau de performance égal, le niveau d'aspiration croît avec le statut social de la famille. A statut social de la famille égal, le niveau d'aspiration croît avec la performance. Mais on remarque aussi un *phénomène d'interaction* important : la sensibilité du niveau d'aspiration par rapport au niveau de performance est relativement faible lorsque le statut social de la famille est élevé : elle a tendance à croître à mesure que ce statut est plus bas.

Pour s'en tenir à un indice grossier, on constate en effet que, dans le groupe socio-professionnel le plus élevé, les pourcentages s'échelonnent entre 56 % et 89 % en fonction du niveau de performance. Dans le cas du groupe 2, ils s'échelonnent entre 28 % et 76 %. Dans le cas du groupe 4 (ouvriers), entre 4 et 40 %.

Il est clair qu'une telle structure est difficilement explicable à partir de la conception selon laquelle les sous-cultures de classes seraient le déterminant principal des aspirations et comportements scolaires. En réalité, cette théorie est seulement capable de rendre compte de la dernière colonne du tableau 2.2 (celle qui fait apparaître une relation entre position sociale et niveau d'aspiration moyen), mais non des autres données. Ce qui revient à dire que, si l'on tient à cette conception, il est nécessaire d'ajouter d'autres « facteurs » pour rendre compte de la structure du tableau.

Avant de développer un schéma théorique plus satisfaisant, nous présenterons trois tableaux destinés à confirmer le caractère très général de la structure mise en évidence par le tableau de Kahl. Ces tableaux concernent des contextes nationaux différents. Les trois variables sont, d'autre part, définies de manières différentes. Le tableau 2.3, emprunté à Jencks et Riesman (1968), concerne les États-Unis. La définition des variables est proche de celle de Kahl, mais la variable de performance est construite à partir de données relatives à la réussite scolaire et non, comme dans le cas précédent, du quotient intellectuel. La variable dépendante concerne de son côté, non l'intention d'entrer à l'Université, mais l'inscription

effective dans l'enseignement supérieur, après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.

Statut socio-professionnel du père	Réussite scolaire					Ensemble
	1 (basse)	2	3	4	5 (élevée)	
1 (bas)	10	14	30	44	69	24
2	13	23	35	51	73	40
3	15	30	46	59	81	53
4	25	35	54	69	86	65
5 (élevé)	40	57	67	83	91	81
Ensemble	14	27	46	63	85	49

Tableau 2.3. – *Pourcentages de diplômés du secondaire inscrits à l'université (« college ») pour l'année suivante en fonction du statut social de la famille et du niveau de performance scolaire (d'après Jencks et Riesman, États-Unis).*

On n'a aucune peine à retrouver dans ce tableau une structure identique à celle du tableau de Kahl. En particulier, on observe bien une sensibilité décroissante par rapport à la performance à mesure que le statut social de la famille est plus élevé.

Le tableau 2.4 est emprunté à une enquête française menée par Boudon et Bourricaud (1968), en 1967, auprès d'un échantillon d'élèves de troisième de la région bordelaise¹. La variable dépendante mesurant le niveau d'aspiration a été, dans ce cas, construite à partir des réponses à une question sur la profession que les élèves envisageaient d'exercer, les professions citées ayant été classées en trois groupes ordonnés de prestige. Les deux variables indépendantes correspondent, la première à une mesure de niveau culturel des parents (évidemment en étroite corrélation avec le statut social de la famille), la seconde, à un indice de réussite scolaire des adolescents.

On constate d'abord (dernière ligne du tableau) qu'au niveau scolaire considéré, la sélection ayant exercé ses effets, la distribution des élèves par rapport à la réussite scolaire ne diffère guère en fonction du niveau culturel des parents.

Pour le reste, on observe une structure strictement identique à celle des deux tableaux qu'on vient d'analyser. A réussite scolaire égale, le prestige de la profession choisie croît, en moyenne, avec le niveau culturel des parents. A niveau culturel des parents égal, le prestige de la profession choisie croît en moyenne avec la réussite scolaire. Quant à l'effet d'interaction

1. Voir aussi Boudon (1969).

entre les deux variables indépendantes, il est très fortement marqué : lorsque le niveau culturel des parents est élevé, les aspirations professionnelles sont faiblement affectées par le niveau de réussite scolaire; lorsqu'il est moyen, l'influence de la réussite scolaire est beaucoup plus marquée; et elle est encore plus sensible lorsque le niveau culturel des parents est bas.

Prestige de la profession choisie	Niveau culturel des parents								
	Élevé			Moyen			Bas		
	Réussite scolaire			Réussite scolaire			Réussite scolaire		
	Élevée	Moyenne	Basse	Élevée	Moyenne	Basse	Élevée	Moyenne	Basse
Élevé	71,5	59	74	66,5	44	38	64	31,5	27,5
Moyen	20	30,5	15	24,5	47,5	47,5	28	52,5	45
Bas	8,5	10,5	11	9	8,5	14,5	8	16	27,5
Total	100 (35)	100 (144)	100 (27)	100 (45)	100 (391)	100 (55)	100 (25)	100 (212)	100 (40)
	17 %	70 %	13 %	9 %	79,5 %	11 %	9 %	76,5 %	14,5 %

Tableau 2.4. – *Pourcentages d'élèves choisissant une profession de niveau de prestige élevé, moyen et bas en fonction du niveau culturel des parents et de la réussite scolaire; distribution par rapport à la réussite scolaire en fonction du niveau culturel des parents (d'après Boudon et Bourricaud, France).*

Malgré la faiblesse des effectifs due au fractionnement de l'échantillon (N = 974) en 27 catégories, on voit donc apparaître la structure observée dans les tableaux précédents. Mais ce tableau a aussi l'avantage de montrer que, dans le contexte considéré, les effets de l'héritage culturel sur la réussite scolaire sont, en conséquence du processus de sélection différentielle, largement dissipés à ce stade du processus scolaire (classe de troisième).

Le dernier de cette série de tableaux concerne le Danemark (tableau 2.5). Il est emprunté à Ørum (1971). La variable dépendante est le pourcentage d'entrée dans l'enseignement secondaire de type théorique (sections « réelles », *realafdelingen*) en fonction du statut social de la famille et de la réussite à un test de performance verbale. Les chiffres entre parenthèses signalent les pourcentages calculés sur des effectifs trop faibles pour être pris en considération. De nouveau, on voit apparaître la structure significative des tableaux précédents et, en particulier, l'interaction entre les variables indépendantes : au niveau social élevé, les niveaux de performances 4 et 6 sont associés à une faible différence dans les pourcentages d'entrée dans les

sections secondaires théoriques (respectivement 74 % et 97 %). Cette différence croît à mesure que le statut social de la famille est plus bas : respectivement 61 % et 95 % pour le groupe social 4, 46 % et 93 % pour le groupe social 3, 36 % et 93 % pour le groupe social 2.

Statut social de la famille	Réussite au test verbal							Ensemble
	1 (basse)	2	3	4	5	6	7 (élevée)	
1 (bas)	(0)	2	9	28	59	(69)	—	25
2	(0)	5	10	36	72	93	(100)	39
3	(0)	2	17	46	68	93	(100)	49
4	(0)	(0)	(22)	61	82	95	(100)	70
5 (élevé)	—	(0)	(8)	74	96	97	—	81
Ensemble	0	3	13	41	75	92	(100)	44

Tableau 2.5. — Pourcentages d'entrée dans les sections théoriques de l'enseignement secondaire en fonction du statut social de la famille et des performances à un test verbal (d'après Ørum, Danemark).

4. Essai de synthèse

Quelle interprétation donner à ces résultats ?

Admettons d'abord, comme le suggèrent Keller et Zavalloni (1962, 1964), qu'il est essentiel, pour comprendre les aspirations des individus, de tenir compte de la *position* occupée par eux, *hic et nunc*, dans le système de stratification sociale. Si l'on admet ce point de vue, il en résulte d'abord que le fait, pour un individu, d'atteindre le point c', peut représenter une *promotion* ou, si l'on nous permet ce néologisme d'origine française, une *démotion*, selon qu'il est situé au point e' ou au point a' du système de stratification sociale. De la même façon, viser le point c' représente pour l'adolescent une promotion ou une *démotion* intergénérationnelle éventuelle selon que le père est situé au point e' ou au point a'.

Supposons maintenant que deux individus visent pour un adolescent le point b dans le système des niveaux scolaires et que les deux individus soient respectivement situés aux points d' et e' du système de stratification (les points a, b, c, d, e représentant des positions ordonnées de la plus élevée à la moins élevée dans le système des niveaux scolaires; les points a', b', c', d', e' des positions ordonnées de la plus élevée à la

moins élevée dans le système de stratification sociale). On peut alors dire que le premier anticipe un *bénéfice* inférieur au second. Ce bénéfice est mesuré ordinalement en termes de mobilité intergénérationnelle. On suppose naturellement que la hiérarchie des niveaux scolaires est, en tout état de cause, perçue comme liée, de manière ordinaire, à la hiérarchie des positions sociales.

Il peut aussi se faire qu'un individu situé à un point du système de stratification anticipe pour son fils un niveau scolaire tel qu'une *démotion* intergénérationnelle soit probable. On parlera dans ce cas de *perte* anticipée.

D'un autre côté, on peut dire, des deux individus situés respectivement en d' et e', et visant pour leur enfant le niveau scolaire c, qu'ils exposent des coûts différents. Ces coûts sont d'abord d'ordre économique. Il est clair que, plus la famille est située à une position inférieure de l'échelle sociale, plus le coût exposé pour qu'un enfant atteigne un niveau scolaire donné, par exemple c, est élevé. Ces différences dans les coûts économiques peuvent naturellement être atténuées par un système de bourse approprié. Mais il est très invraisemblable qu'elles soient effectivement éliminées dans aucune des sociétés industrielles, même les plus avancées.

Il entre par ailleurs dans ces coûts, à côté de la dimension proprement économique, une dimension microsociologique. Comme le montre Parsons (1953), la famille nucléaire est un système de solidarité. Or il est clair que, plus la différence de niveau culturel entre parents et enfants croît, plus le système de solidarité est menacé. Une étude comme celle de Hollingshead (1949) le montre bien. Dans la monographie d'orientation ethnologique qu'il a consacrée aux comportements et attitudes scolaires dans une petite ville américaine, cet auteur montre comment les parents interviennent pour modifier les ambitions scolaires des enfants, afin de les rendre conformes aux normes imposées par les groupes de référence : ainsi, une mère intervient de façon brutale pour ramener sa fille vers des ambitions de type professionnel (*vocational*), cette dernière s'étant liée avec une jeune fille d'origine sociale plus élevée et ayant manifesté comme elle le désir d'entrer dans les sections d'enseignement « général ». Les objections de la mère : « Que va-t-on penser de nous ? » (*nous* = solidarité familiale, *on* = groupe de référence); « Après tous les efforts qu'on a faits pour toi » (thème du sacrifice = coût économique).

En dehors des concepts de *position sociale*, de *coût* et de *bénéfice*, il nous reste à introduire un dernier concept qui, comme les trois autres, ne peut être défini que de manière ordinaire : celui de *risque*.

Imaginons deux individus situés tous les deux au même point, par exemple c', du système de stratification et envisageant, disons le point b du système des niveaux scolaires pour leurs fils. Les coûts et profits anticipés seront par définition les mêmes. Mais le risque sera différent si la réussite scolaire des deux adolescents est, *hic et nunc*, différente, ou si l'âge diffère au moment de leur passage au même niveau scolaire.

Il reste alors à formuler un petit nombre de propositions qui ne font d'ailleurs que retraduire quelques notions de bon sens, pour obtenir un schéma théorique d'où il est possible de déduire l'ensemble des résultats présentés ci-dessus et quelques autres que nous présenterons ensuite.

Schéma théorique du processus de décision scolaire en fonction de la position sociale

1. Dans tout système scolaire, l'individu et/ou sa famille sont appelés à prendre des décisions de survie/non-survie à un certain nombre de points du cursus, soit e, d, ..., a. Tout système scolaire définit donc les alternatives « s'arrêter à e ou non », « s'arrêter à d ou non », ..., « s'arrêter à b ou non ».

2. A chaque terme d'une alternative (brièvement : à chaque alternative) sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un bénéfice anticipés.

3. En outre, à chaque alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus.

4. On peut distinguer des degrés ordonnés de risque, de coût, de bénéfice anticipés.

5. L'utilité d'une alternative est une fonction des degrés de risque, de coût, de bénéfice qui lui sont attachés.

6. Pour chaque position sociale, les combinaisons de risque, de coût, de bénéfice attachés aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons.

7. Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires, par exemple b et c (ou, de façon équivalente, aux deux termes de l'alternative « s'arrêter

à c ou non »), est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des degrés inférieurs.

8. Le coût anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système de niveaux scolaires, par exemple b et c, est d'autant plus élevé que la position d'un individu dans le système de stratification est plus basse.

9. Dans l'appréciation du *risque* interviennent des éléments tels que l'âge (avance, retard scolaire) ou la réussite scolaire.

10. Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et de bénéfice correspondant à un point (degré) du système scolaire pour un individu appartenant à un point (degré) du système de stratification détermine un degré d'*utilité* de la combinaison pour l'individu.

11. Toutes choses égales d'ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît.

12. La décision en faveur d'une alternative est d'autant plus probable que son utilité est plus grande.

13. Il existe un degré maximum d'utilité correspondant à la combinaison telle que, à risque donné, l'augmentation du bénéfice n'est pas encore rattrapée par l'augmentation du coût.

La proposition 1 affirme seulement qu'on peut atteindre des niveaux d'instruction distincts et hiérarchisés. La difficulté est que la plupart des systèmes scolaires introduisent des bifurcations conduisant à des voies plus ou moins nobles (enseignement général et enseignement technique par exemple), de sorte qu'il n'est pas toujours facile d'établir une hiérarchie relative, par exemple entre un niveau d'instruction élevé dans une voie moins noble et un niveau d'instruction plus bas (correspondant à un nombre d'années d'études inférieur) dans une voie plus noble. Cette difficulté n'est cependant guère gênante du point de vue qui nous occupe, car la hiérarchisation est parfaite à chaque point de bifurcation. Ainsi, dans le cas de l'enquête de l'I.N.E.D., les trois éventualités (lycée, C.E.G., vie active) sont hiérarchisées sans ambiguïté. Pour la clarté, on peut interpréter l'expression « s'arrêter à e », « à d », etc., comme signifiant : « ne pas poursuivre au-delà de e, de d, etc., sur la voie qui conduit à l'enseignement supérieur ».

La proposition 2 introduit l'évidence selon laquelle un coût et un bénéfice anticipés sont associés à chaque niveau scolaire.

Elle affirme d'autre part que le coût et le bénéfice anticipés diffèrent selon la position sociale, de sorte que l'utilité d'une alternative varie selon la position sociale et selon le risque encouru par le fait que la réussite scolaire de l'enfant est plus ou moins grande (propositions 3, 5, 9).

Les propositions 4 et 6 affirment seulement qu'on peut ordonner des degrés de risque, de bénéfice, etc., mais non *mesurer* ces variables.

Les propositions 7 et 8 sont cruciales. Elles correspondent à des évidences sociologiques : pour un fils de cadre supérieur, atteindre le niveau du baccalauréat plutôt que celui de la fin du premier cycle du secondaire est plus « utile » que pour un fils d'ouvrier. Dans le premier cas, le risque de *démotion* est élevé. Dans le second cas, la promotion peut être assurée même avec un niveau d'instruction plus bas. De même, il est évident qu'il est plus coûteux pour le second individu que pour le premier d'atteindre le niveau le plus élevé plutôt que le plus bas.

Les propositions 10, 11 et 12 n'appellent pas de commentaires particuliers.

La proposition 13 suppose que, dans certains cas (risque élevé, position sociale basse), le bénéfice obtenu en visant par exemple le niveau a plutôt que le niveau b n'est pas compensé par l'augmentation correspondante du coût.

Il serait possible de donner à cette théorie une expression plus soigneusement formalisée. La présentation précédente est toutefois suffisante, étant donné l'utilisation que nous comptons en faire. Elle a d'autre part l'avantage de permettre de comprendre intuitivement la signification et l'orientation du schéma proposé.

On voit que cette théorie est une sorte d'adaptation *qualitative* d'un modèle d'inspiration économique. Elle peut être dite *qualitative* (et non *quantitative*) au sens où elle suppose qu'on peut ordonner les points (degrés) du système scolaire et du système de stratification, et qu'on peut de même concevoir des degrés de bénéfice, de coût, de risque, d'utilité, mais non associer à ces variables des mesures quantitatives.

Une formalisation plus attentive de la théorie permettrait de déduire un système de propositions plus riches que celles que nous pouvons tirer de la présentation relâchée que nous en avons faite. Mais cette présentation suffit à montrer qu'on déduit bien les propositions fondamentales recensées dans la littérature.

On déduit, par exemple, le résultat de Hyman selon lequel la valorisation de l'enseignement supérieur décroît à mesure qu'on s'adresse à des individus dont la position sociale est plus basse. En effet, plus on descend dans l'échelle des positions sociales, plus le coût d'un niveau scolaire élevé croît (par la proposition 8); moins le bénéfice correspondant à l'obtention de ce niveau plutôt que du niveau inférieur est élevé (par la proposition 7). De 7, 8 et 13, on conclut que le point (degré) du système des niveaux d'enseignement correspondant à l'utilité maximum est plus bas (ou au plus identique) si la position sociale est plus basse.

On déduit de même que, toutes choses égales d'ailleurs, lorsque la réussite scolaire est meilleure, le degré maximum d'utilité coïncide avec un point plus élevé (ou au moins identique) du système des niveaux scolaires.

On déduit aussi la corrélation observée dans les tableaux précédents entre statut social de la famille et niveau d'aspiration, toutes choses égales d'ailleurs.

On déduit enfin le *phénomène d'interaction* régulièrement observé dans tous les tableaux précédents. En effet, pour un individu de position sociale supérieure, le coût encouru décroît en visant un point du système scolaire plutôt que le point supérieur, mais la perte à laquelle il est exposé croît; or cette perte est plus forte que celle qui serait éprouvée par un individu de position sociale plus basse. Pour ce dernier l'utilité attachée au fait d'atteindre un point donné peut être plus faible que celle du point inférieur, en vertu de la compensation possible entre coût et bénéfice.

Pour réduire ce schéma théorique à une formulation encore plus élémentaire, disons que :

1. l'intérêt subjectif qui s'attache pour un individu à atteindre une position sociale de niveau donné (s'il s'agit d'un adolescent) ou à désirer pour l'adolescent une position sociale de niveau donné (s'il s'agit par exemple de son père) dépend du statut social de la famille;

2. la même proposition est valable en ce qui concerne les niveaux scolaires, étant entendu qu'on ne peut manquer de supposer que les individus établissent une corrélation entre niveau scolaire et statut social;

3. la position sociale donne une signification différente au bénéfice, au risque et au coût correspondant à l'acquisition d'un niveau d'études donné.

Dans cette formulation, le schéma ne permet pas à proprement parler de *déduire* les caractéristiques structurelles des tableaux reproduits plus haut. C'est pourquoi nous avons présenté à titre purement indicatif une ébauche de formalisation plus poussée.

Cette formalisation approximative est suffisante pour montrer qu'il est parfaitement inutile, pour rendre compte des données observées au niveau des enquêtes, d'introduire, par exemple, la notion obscure et difficilement acceptable de « sous-culture de classe ». Cette notion ne permet en aucune manière d'expliquer la structure des tableaux présentés plus haut. En effet, si les valeurs caractéristiques de la sous-culture de la classe inférieure conduisent à la dévalorisation de l'enseignement comme moyen de mobilité, on ne comprend pas pourquoi cette « dévalorisation » est plus ou moins intense en fonction de certains facteurs (âge, réussite, etc.). Il est beaucoup plus simple de supposer que les individus obéissent à un processus de décision rationnel dont les paramètres sont des fonctions de la position sociale.

On peut se demander pourquoi cette notion simple a été esquivée par la littérature théorique, au profit de systèmes d'explication obscurs comme celui qui s'appuie sur la notion de sous-culture de classe. Peut-être doit-on voir ici, une fois encore, un effet du modèle *factoriel* si fréquemment caractéristique des théories sociologiques. Le schéma théorique qui vient d'être esquissé ne peut en effet, malgré sa simplicité, être réduit à un énoncé ou à un ensemble d'énoncés de type factoriel (les facteurs x , y , z , ... ont une influence sur l'inégalité des chances devant l'enseignement).

Quant au « facteur » héritage culturel, il ne peut, en aucune façon, être évoqué pour expliquer la structure des tableaux 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 (et 2.6, cf. ci-dessous). Ces tableaux montrent que, lorsque la réussite scolaire ou les performances sont contrôlées, la position sociale a une influence importante, directe et interactionnelle, sur la variable dépendante (niveau d'aspiration professionnel, scolaire, etc.). Si les effets de la position sociale pouvaient être réduits, même à titre d'approximation, aux effets de l'héritage culturel, la structure de ces tableaux serait toute différente.

D'un autre côté, le tableau 2.4 montre que, par l'effet du processus de sélection différentiel dont la nature est illustrée par l'ensemble des tableaux précédents, la distribution des élèves en

fonction de la réussite cesse d'être liée au niveau culturel de la famille au-delà d'une certaine étape du cursus. Cette proposition est *a fortiori* vérifiée lorsqu'on s'adresse à des niveaux plus avancés du cursus scolaire, comme cela a été montré par Bisseret (1968) à propos de l'enseignement supérieur.

Si cette analyse est correcte, il en résulte une proposition importante sur le plan pratique, c'est que, à partir d'un certain niveau scolaire, l'effet sur les inégalités sociales devant l'enseignement de changements pédagogiques, y compris de ceux qui reposent sur le souci de dégager l'enseignement de ce qu'on appelle parfois la culture de la classe dominante, doit être normalement négligeable. La version positive de cette proposition est que les changements pédagogiques ont d'autant plus de chances d'avoir un effet sur les inégalités qu'ils apparaissent à des niveaux plus précoces de la scolarité.

On peut donc dire en résumé que, si l'héritage culturel n'est pas sans effet sur les inégalités sociales devant l'enseignement, cet effet doit être logiquement isolé et ne peut être confondu avec celui de la position sociale.

Le processus générateur des inégalités sociales devant l'enseignement peut finalement être décrit diachroniquement par le schéma suivant : l'héritage culturel a pour effet que, à une certaine étape du cursus scolaire, la valeur scolaire tend en moyenne à décroître avec le statut social de la famille ; de même le retard tend à être plus fréquent à mesure que le statut social de la famille est plus bas. Ensuite, la position sociale affecte les paramètres du processus de décision et contribue à accentuer les inégalités.

On verra, au chapitre IV, que cette deuxième phase du processus étant répétitive, alors que la première ne l'est pas, l'héritage culturel joue finalement un rôle mineur dans l'explication de l'inégalité des chances, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur.

Afin de concrétiser cette analyse, nous reproduisons partiellement deux tableaux dus à Girard et Clerc (1964) qui illustrent respectivement l'influence de l'héritage culturel (premier moment du processus), et l'influence de la position sociale sur le processus de décision (deuxième moment du processus). Ces tableaux sont tirés de l'admirable enquête de l'I.N.E.D. que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer. Le premier tableau donne la distribution des enfants appartenant à trois groupes sociaux (ouvriers, employés, cadres supérieurs) par rapport

simultanément à la réussite scolaire et à l'âge à la fin de la deuxième année de cours moyen (tableau 2.6 a). Ce tableau montre l'incidence de l'héritage culturel. Le second (tableau 2.6 b) montre les effets, indépendants de l'héritage culturel, de la position sociale : il donne les pourcentages d'entrée en sixième en fonction de l'âge de la classe précédente, de la réussite scolaire et du statut familial (ici encore nous nous contentons de reproduire les données correspondant aux trois catégories sociales mentionnées).

Catégorie sociale	Réussite scolaire	Age révolu au 31 décembre 1968					Total
		Moins de 11 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans et plus	
Ouvriers	Excellents et bons	2,4	16,4	13,9	2,4	0,1	35,2
	Moyens	0,5	11,7	16,7	5,7	0,6	35,2
	Médiocres et mauvais	0,1	4,6	14,7	8,5	1,7	29,6
	Total	3,0	32,7	45,3	16,6	2,4	100,0
Employés	Excellents et bons	6,1	24,2	12,7	2,1	0,1	45,2
	Moyens	1,6	12,5	16,3	3,3	0,5	34,2
	Médiocres et mauvais	0,3	3,7	10,2	5,1	1,3	20,6
	Total	8,0	40,4	39,2	10,5	1,9	100,00
Cadres supérieurs	Excellents et bons	20,2	32,7	7,9	1,0	—	61,8
	Moyens	5,0	13,3	8,1	1,6	0,3	28,3
	Médiocres et mauvais	0,7	4,1	3,4	1,3	0,4	9,9
	Total	25,9	50,1	19,4	3,9	0,7	100,00

Tableau 2.6 a. — *Distribution d'un échantillon d'élèves par rapport à la valeur scolaire et à l'âge, en fonction de la catégorie sociale (d'après Girard et Clerc, reproduction partielle, France).*

Le premier de ces deux tableaux montre que l'âge moyen baisse à mesure que le statut social croît, tandis que la valeur scolaire moyenne croît. Le second fait apparaître la structure familière des tableaux précédents : on remarque que dans le cas du groupe supérieur, le taux d'entrée en sixième ne descend au-dessous du plafond que lorsque la médiocrité et le retard scolaire apparaissent simultanément. Il suffit, en revanche, dans le cas du groupe inférieur, que l'élève soit ou moyen ou relativement âgé pour que le taux d'entrée en sixième tombe brutalement au-dessous du plafond.

Catégories sociales	Réussite														
	Excellents, bons					Moyens					Médiocres, mauvais				
	<11 ans	11	12	13	≥14	<11	11	12	13	≥14	<11	11	12	13	≥14
Ouvriers	79	90	79	45	—	69	57	45	11	14	—	81	9	3	8
Employés	95	96	91	63	—	90	78	59	33	27	—	45	15	10	8
Cadres supérieurs	98	99	98	(69)	—	90	99	90	(86)	—	—	85	52	(59)	—

Tableau 2.6 b. — Pourcentages d'entrée en sixième en fonction de l'âge, de la réussite et de la catégorie sociale (d'après Girard et Clerc, reproduction partielle, France).

Le tableau 2.6 b, bien que comparable aux tableaux précédents (2.2 à 2.5) est cependant plus complexe. Il s'agit d'une table *quadridimensionnelle* : la variable dépendante est étudiée en fonction de trois variables indépendantes. L'avantage de cette complication est qu'elle fait apparaître des courbes comparables aux *courbes d'indifférence*, familières dans l'analyse des *phénomènes de décision* : pour une position sociale donnée, on peut tracer dans l'espace cartésien *réussite* × *âge* des courbes telles que la probabilité d'entrée en sixième soit la même, une situation plus défavorable du point de vue de la réussite étant compensée par une situation plus favorable du point de vue de l'âge et vice versa.

On peut, de manière très schématique, représenter la structure des tableaux 2.6 a et 2.6 b par les graphiques suivants (figure 2.1 a et 2.1 b). Le premier de ces graphiques représente les distributions typiques qu'on obtient à un niveau peu avancé du cursus scolaire : plus l'origine sociale est élevée, plus les individus sont fréquemment placés en position favorable du

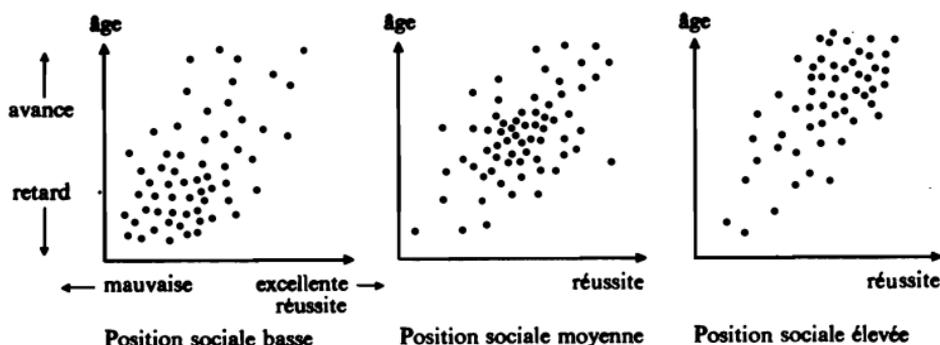


Figure 2.1 a. — Représentation de distributions typiques de l'âge et de la réussite en fonction de la position sociale (à un niveau peu avancé du cursus).

point de vue de l'âge (retard/avance) et de la réussite; les différences entre ces distributions matérialisent les effets de l'héritage culturel.

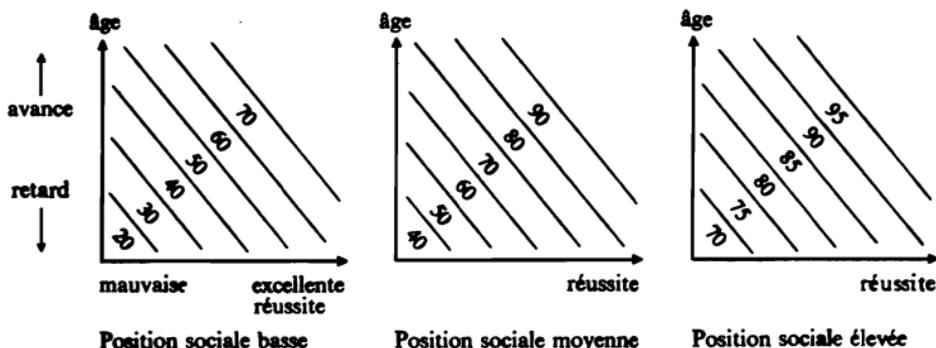


Figure 2.1 b. – Représentation schématique du système de courbes d'indifférence entre l'âge et la réussite pour chaque position sociale.

Le second graphique (figure 2.1 b) représente de façon schématique un système de « courbes d'indifférence » grossièrement analogue à celui qui caractérise les résultats de Girard et Clerc. Chacune de ces courbes correspond à l'ensemble des combinaisons de l'âge (retard/avance) et de la réussite telles que la probabilité d'entrée en sixième ait une valeur donnée : 0,20, ..., 0,95. Ces courbes d'indifférence caractérisent les trois positions sociales, mais les probabilités qui leur sont attachées varient selon les positions sociales.

Le fait qu'on puisse introduire, pour rendre compte des résultats observés par Girard et Clerc, la notion de courbes d'indifférence, suggère, à lui seul, une interprétation de ces résultats en termes de *processus décisionnel*. La figure 2.1 b peut être interprétée comme une représentation de l'*espace de décision* attaché à chaque position sociale.

La génération des inégalités scolaires résulte de la combinaison du phénomène représenté par la figure 2.1 a (distribution différente selon les classes sociales des caractéristiques correspondant aux dimensions de l'espace de décision), et du phénomène représenté par la figure 2.1 b (structure de l'espace de décision variable selon la position sociale).

5. Conclusion

Il est donc possible de suggérer un schéma théorique qui permette d'interpréter les résultats qui apparaissent de manière récurrente dans la littérature issue des enquêtes sociologiques. Ces enquêtes sont, soulignons-le encore, toujours *statiques* par rapport au système social. Elles observent toujours le système scolaire et le système social à un instant particulier, même dans le cas où l'observation est temporelle par rapport aux individus.

Nous nous demanderons, dans les deux chapitres suivants, si le schéma théorique présenté ci-dessus peut être étendu de manière à rendre compte des données diachroniques qu'on peut recueillir, non plus au niveau des enquêtes sociologiques, mais à celui de la comptabilité scolaire.

La première proposition de cette théorie statique est que la situation de classe conduit, par le jeu de mécanismes intermédiaires (groupes de référence, héritage culturel, etc.), à des distributions différentes selon les classes de la réussite et de l'âge relatif (avance/retard).

La seconde est que la survie d'un individu dans le système scolaire lui-même ou dans une filière particulière du système scolaire, dépend d'un processus de décision dont les paramètres sont des fonctions de la position sociale ou position de classe. De par leur position, les individus ou les familles ont une estimation différente des coûts, risques et bénéfices anticipés qui s'attachent à une décision.

Cette manière de voir a d'abord l'intérêt de rendre compte de l'ensemble des résultats fournis par les enquêtes sociologiques. Elle élimine, en second lieu, les difficultés qui découlent des théories factorielles. Pour nous en tenir à cet exemple, on peut mesurer l'impasse où conduit la théorie des valeurs à partir d'une remarque de Parsons (1953). Frappé par le phénomène des inégalités devant l'enseignement à un moment où les premières enquêtes commencent à fleurir sur le sujet aux États-Unis, Parsons déclare : « Les classes inférieures tendent curieusement à dévier du modèle des classes moyennes. » Ainsi : les gens se comportent différemment parce qu'ils obéissent à des valeurs différentes. Mais ou bien on ne peut expliquer cette

différence « curieuse », ou bien on aboutit, comme on l'a vu, à des explications tautologiques.

La théorie précédente a en outre l'avantage de ne pas recourir, fût-ce de façon discrète, à l'explication par les causes finales. Elle formalise la proposition de Sorokin selon laquelle la famille, en tant qu'instance d'orientation, contribue au filtrage des individus; mais elle évite l'hypothèse selon laquelle ce filtrage serait déterminé par la tendance des structures sociales à la reproduction.

Elle n'introduit pas non plus l'hypothèse selon laquelle les individus percevraient, au niveau de leur environnement social immédiat, une sorte de projection des statistiques relatives aux inégalités scolaires, « intérioriseraient » ces statistiques et agiraient de manière que les statistiques restent vraies.

La seule proposition de type final retenue est que les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus « utile ».

Nous verrons aux chapitres suivants que cette théorie permet enfin de rendre compte non seulement de l'existence de régularités statistiques en matière d'inégalité des chances devant l'enseignement, mais aussi des caractéristiques structurelles de ces régularités statistiques, telles qu'elles nous sont livrées par la comptabilité scolaire.

III

Données sur l'évolution des systèmes d'enseignement

Le chapitre précédent nous a conduit à un modèle schématisant la nature des mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement, d'un point de vue *statique*. Considérant un système scolaire et social à un instant donné, ce modèle montre comment un élève par l'action de l'environnement culturel, a une probabilité variable en fonction du niveau social de sa famille d'avoir un degré de réussite scolaire donné et un âge supérieur égal ou inférieur à la moyenne; et comment, à réussite égale, à âge égal, etc., il a une probabilité variable en fonction de la position sociale de sa famille, de s'engager dans une voie donnée parmi celles que le système scolaire lui offre (par exemple, pour reprendre le cas analysé par Girard et Clrc (1964), entrée en sixième au lycée, en sixième au C.E.G., entrée dans la vie active).

Le modèle introduit le concept d'espace de décision dans la formalisation de ce second mécanisme. Cet espace de décision a pour coordonnées un certain nombre de variables, telles que l'âge et la réussite scolaire. A partir de cet espace de décision, on définit une fonction de décision dont les paramètres varient avec la position sociale et qui dépend par conséquent elle-même de la position sociale. En résumé, le second mécanisme revient à définir une fonction $f(x, y, \dots; s) = w$ où x et y représentent des variables qui, comme l'âge ou la réussite scolaire, interviennent dans le processus de décision et où s représente la position sociale, w étant, par exemple, la probabilité d'emprunter la voie noble à un point de bifurcation du système scolaire.

On sait à propos de f , d'après les enquêtes que :

1. si x représente la réussite scolaire, f est une fonction croissante de x ;

2. si y représente la « qualité » au point de vue de l'âge (avance plutôt que retard), f est une fonction croissante de y ;

3. si s désigne la hiérarchie ascendante des niveaux sociaux, f est une fonction croissante de s ;

4. pour une valeur donnée de s , on peut tracer dans l'espace des courbes relativement régulières correspondant à des valeurs identiques de f . Ce sont les courbes d'indifférence représentée au chapitre précédent (figure 2.1 b) dans le cas où on considère exclusivement les deux critères x et y ;

5. lorsque s a une valeur élevée, les valeurs de f attachées aux courbes d'indifférence varient faiblement lorsqu'on se déplace, dans l'espace $x \times y$, dans une direction perpendiculaire à ces courbes. Cette variation est d'autant plus sensible que la valeur de s est plus basse, c'est-à-dire que la position sociale est plus basse.

Il est clair que f doit varier également avec le temps. Concrètement, cela signifie que si l'enquête de Girard et Clerc avait été conduite quelques années plus tôt ou quelques années plus tard, les valeurs observées de $f(x, y, \dots, s)$ auraient été différentes (probablement légèrement différentes) : un fils d'ouvrier aurait eu une probabilité différente, pour un niveau de réussite donné, pour une position donnée dans l'échelle avance-retard, etc., d'emprunter par exemple la voie noble (entrée en sixième au lycée); il en aurait été de même pour le fils de cadre moyen, d'employé ou de cadre supérieur.

Pourquoi est-il raisonnable de supposer une variation de f avec le temps?

Tout d'abord parce que les sociétés industrielles sont caractérisées par une augmentation progressive du niveau de vie qui, toutes choses égales d'ailleurs, doit entraîner une baisse du coût anticipé attaché à l'acquisition d'un niveau scolaire donné.

Ensuite, parce que l'évolution industrielle va dans le sens d'une technologie toujours plus complexe et requérant par conséquent un temps d'apprentissage accru.

Enfin, parce que l'augmentation générale dans les taux de scolarisation a pour effet, comme on le verra par la suite, d'entraîner, d'une période à la suivante, une dévalorisation, en termes d'espérance de statut, des niveaux scolaires bas et moyens. Il est donc plausible de supposer que cette dévalorisation entraîne une élévation de la demande scolaire.

Nous examinerons ultérieurement le problème de savoir dans quelle mesure ces propositions, qui paraissent plausibles, peuvent être considérées comme confirmées par les données dont nous disposons.

Malheureusement, comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, il n'existe aucun ensemble d'observations, dans aucun pays, qui permette de connaître directement les variations des fonctions f dans le temps. Pour la raison évidente qu'une telle connaissance suppose des plans d'observation extrêmement coûteux.

Reprenons l'exemple de Girard et Clerc (1964). Pour déterminer les variations des probabilités $f(x, y, \dots; s)$ en fonction du temps, il aurait été nécessaire de répéter l'enquête effectuée par ces auteurs non une fois, mais plusieurs fois, à des intervalles de temps réguliers, par exemple tous les deux ans ou tous les cinq ans. Cela aurait représenté un coût énorme. A cette difficulté s'en ajoute une autre, à savoir que les institutions scolaires sont fréquemment modifiées (par exemple, extension de la scolarité obligatoire, extinction des C.E.G. en France). Il en résulte que, d'une année t à une année postérieure, par exemple $t + 5$:

1. l'ensemble des paramètres qui déterminent les valeurs de f pour chaque valeur de x, y, \dots, s varie sans aucun doute avec le temps, en conséquence, les valeurs de f apparaîtraient certainement comme plus ou moins régulièrement variables en fonction du temps, en l'absence de modification du système institutionnel entre t et $t + 5$;

2. les *modifications du système institutionnel* qui ont toutes chances d'intervenir entre t et $t + 5$ ont pour effet de modifier le système de décision, c'est-à-dire la séquence des décisions qui détermine le niveau scolaire final d'un individu : ainsi, il est clair que l'installation progressive d'un tronc commun au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire a, à la limite, l'effet de supprimer une bifurcation dans le système de décision, celle qui, dans la situation observée par Girard et Clerc en France en 1962, conduisait au « choix » entre C.E.G., lycée et vie active.

Venons-en à la question que nous chercherons à résoudre dans ce chapitre et dans le chapitre IV.

Les enquêtes sociologiques nous permettent de connaître avec une relative précision les mécanismes généraux qui conduisent aux inégalités devant l'enseignement; elles nous donnent, dans

des situations bien déterminées dans l'espace et uniques dans le temps (la France, en 1962, par exemple), une idée précise des fonctions de décision attachées à chaque position sociale; mais, étant statiques par rapport au système scolaire et social, elles ne permettent pas d'apprécier le changement de ces fonctions dans le temps.

Par ailleurs, *la comptabilité scolaire* nous permet de connaître l'évolution dans le temps de certaines variables globales, caractérisant les systèmes scolaires nationaux dans leur ensemble. Ainsi, elle nous donne l'évolution des effectifs aux différents niveaux scolaires : éventuellement la comparaison des données de la comptabilité scolaire avec celle de la comptabilité sociale (données de recensement par exemple) permet d'établir sans trop de difficulté l'évolution globale des taux de scolarisation sur une période donnée ou, plus malaisément, l'évolution des taux de scolarisation aux différents niveaux de l'enseignement en fonction de la position sociale de la famille.

Naturellement, la comptabilité scolaire ne donne en aucun cas l'évolution des paramètres caractéristiques du processus de décision individuel dont l'agrégation produit les tendances qu'on observe au niveau global.

La question est alors de savoir s'il est possible d'introduire des hypothèses simples et raisonnables à propos de l'évolution de ces paramètres dans le temps, de manière à expliquer les données évolutives qui nous sont fournies par la comptabilité scolaire.

En d'autres termes, nous connaissons bien les mécanismes générateurs des inégalités sociales devant l'enseignement, mais nous ignorons les changements qui caractérisent ces mécanismes. D'un autre côté, nous connaissons les effets globaux de ces changements. Le problème est alors de rechercher des hypothèses simples relatives au changement de ces mécanismes, telles que les conséquences de ces hypothèses au niveau global coïncident avec les effets globaux qui nous sont signalés par la comptabilité scolaire.

Naturellement, il ne peut s'agir d'imaginer des hypothèses assez précises pour reproduire les données numériques qui nous sont fournies par la comptabilité scolaire. Un tel objectif serait vain : il serait évidemment impossible, même si la comptabilité scolaire était beaucoup plus riche et précise qu'elle ne l'est généralement, de déterminer complètement les systèmes de facteurs qui font qu'on observe, par exemple, n_1 étudiants de

première année au temps t et n_2 étudiants de première année au temps $t + 5$ dans un pays donné.

En revanche, il n'est pas déraisonnable de rechercher des hypothèses qui rendent compte des tendances générales qui caractérisent l'ensemble des variations globales dont on peut observer l'évolution à partir de la comptabilité scolaire.

Pour être tout à fait explicite sur cette distinction, imaginons que la comptabilité scolaire d'un pays donné nous donne des informations, année par année, entre t et, par exemple, $t + 5$, sur des variables telles que :

1. l'évolution des effectifs au niveau primaire;
2. l'évolution des effectifs au niveau secondaire;
3. l'évolution des effectifs au niveau supérieur;
4. par combinaison avec des données de recensement, les taux de scolarisation à chaque niveau;
5. l'évolution des taux de survie entre le primaire et le secondaire (information qui ne recoupe évidemment pas 1. et 2., puisque les deux premières informations concernent des populations qui, d'une période d'observation à l'autre, sont différentes, tandis que la notion de taux de survie implique l'observation dans le temps d'une population unique);
6. l'évolution des taux de survie entre le secondaire et le supérieur (information qui ne recoupe évidemment pas 2. et 3);
7. l'évolution de la distribution des étudiants selon l'origine sociale.

Il serait probablement vain de rechercher des hypothèses capables de reproduire l'ensemble des valeurs *numériques* observées. Vain, car impossible : on ne peut avoir l'ambition de maîtriser l'ensemble des mécanismes responsables de ces valeurs.

Il serait également vain de rechercher des hypothèses capables de reproduire les *valeurs numériques* correspondant à l'une ou l'autre de ces séries. Vain cette fois, car sans grand intérêt du point de vue de l'explication. Ainsi, il ne serait sans doute pas très difficile de construire un modèle permettant de reproduire avec un degré d'approximation convenable les valeurs numériques correspondant à l'une *ou* l'autre des séries, par exemple l'évolution des effectifs au niveau de l'enseignement primaire *ou* au niveau de l'enseignement secondaire, etc. Mais cela serait sans grand intérêt, car on n'obtiendrait pas, par cette voie, un modèle unique capable d'expliquer à la fois toutes les séries observées.

La troisième voie évite l'objectif impossible qui consisterait à reproduire numériquement l'ensemble des séries observées et l'objectif, peu intéressant du point de vue de l'explication, qui consisterait à reproduire numériquement telle ou telle série particulière. Elle consiste à rechercher des hypothèses permettant de retrouver ce qu'on peut appeler les caractéristiques structurelles de l'ensemble des séries, en considérant cet ensemble comme une totalité. Cela signifie que l'ensemble des faits qu'on cherchera à expliquer par ces hypothèses aura la forme d'un ensemble de propositions *qualitatives*. Par propositions qualitatives, nous entendons des propositions comme les suivantes :

1. telle variable x_i (par exemple les effectifs au niveau du secondaire) est une fonction *croissante* du temps;

2. telle autre variable x_j est une fonction *décroissante* du temps;

3. telle autre variable x_k est une fonction *croissante* du temps, mais cette croissance est *décélérée* dans le temps;

4. la croissance de x_i est *plus rapide* que celle de x_k ;

5. telle variable x_m est une fonction *croissante* du temps si la valeur de telle variable x_n est *faible*, *décroissante* si elle est *forte*, etc.

Ces propositions peuvent être dites *qualitatives* dans la mesure où elles introduisent des notions ordinales (plus rapide, moins rapide, croissant, décroissant), ou des notions quantitatives non accompagnées de précision numérique (faible, fort).

Dans le présent chapitre, nous présenterons une sorte d'inventaire des informations qui nous sont données par la comptabilité scolaire (et par la comptabilité sociale), en nous situant dans la perspective *qualitative* qui vient d'être définie.

De même que dans les chapitres précédents, nous nous efforcerons d'expliquer les tendances caractéristiques, non de telle ou telle société particulière, mais des sociétés industrielles occidentales dans leur ensemble. Notre objet sera, en d'autres termes, non pas telle société particulière, mais le type idéal « société industrielle », chaque société étant conçue comme située à un point particulier, mais difficilement localisable avec précision, de l'évolution générale qui caractérise ce type idéal.

Parmi les informations que nous donne la comptabilité nous nous intéresserons notamment :

1. aux données concernant la croissance du système d'enseignement, aux différents niveaux;
2. aux différences internationales dans les disparités en matière d'éducation en fonction des groupes sociaux;
3. aux données concernant la croissance ou la décroissance des inégalités devant l'enseignement, aux différents niveaux;
4. à l'évolution dans le temps des taux de survie.

Le chapitre IV sera consacré à la construction d'une *version dynamique du modèle* esquissé au chapitre précédent. On vérifiera que ce modèle conduit bien aux propositions qualitatives qu'on peut établir à partir de la comptabilité scolaire.

L'inventaire qui va être esquissé maintenant s'appuie dans une très large mesure sur les nombreux travaux entrepris par l'O.C.D.E. à partir des données recueillies au niveau des systèmes de comptabilité nationaux. Dans un ensemble de monographies dont nous donnerons les références au fur et à mesure, l'O.C.D.E. s'est efforcée de construire des variables caractéristiques de l'évolution des systèmes scolaires, de manière à rendre les comparaisons internationales possibles. Il faut cependant reconnaître que ces comparaisons sont toujours extrêmement délicates, dans la mesure où il est difficile d'obtenir des catégories sociales ou scolaires parfaitement homogènes. Les systèmes de comptabilité sociale utilisent par exemple des définitions variables d'un pays à l'autre des catégories socio-professionnelles élémentaires, de sorte que les regroupements de ces catégories en sous-groupes plus larges ne peuvent aboutir, dans le meilleur des cas, qu'à des regroupements *très grossièrement* homogènes. Il en va de même en ce qui concerne les catégories scolaires. Les systèmes scolaires varient très largement d'un pays à l'autre; aussi des regroupements même très larges, comme celui qui correspond par exemple aux trois grands niveaux d'enseignement, primaire, secondaire et supérieur, sont souvent contestables du point de vue de l'homogénéité. On sait bien par exemple que les *community colleges*, américains qui relèvent institutionnellement de l'enseignement supérieur dans la comptabilité américaine, sont *sociologiquement* plutôt comparables aux années terminales du secondaire dans les systèmes européens.

Ces remarques n'indiquent pas que toute comparaison internationale soit impossible; elles montrent seulement que la plus extrême prudence s'impose à cet égard.

Comme on le verra dans la suite, le point de vue comparatiste sera en fait faiblement utilisé dans ce chapitre. Nous l'introduisons seulement lorsqu'il permettra d'aboutir à des propositions incontestables, compte tenu de l'irréductible hétérogénéité des catégories.

1. L'augmentation des taux de scolarisation

Le trait le plus caractéristique et le plus souvent noté de l'évolution des systèmes scolaires des sociétés industrielles est la croissance considérable des effectifs scolarisés, notamment au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, au cours des dernières décennies.

Afin de fixer les idées à cet égard, nous reproduisons partiellement un tableau emprunté à l'O.C.D.E. (1970 b). Ce tableau donne, pour un certain nombre de pays, les taux de scolarisation en pourcentage des groupes d'âge, en 1950 et en 1965, au niveau de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire réunis, au niveau du secondaire seul et au niveau du supérieur (tableau 3.1).

Les taux ont été calculés en rapportant les effectifs scolaires à chaque niveau d'enseignement à l'effectif des individus appartenant aux catégories d'âge correspondant à ce niveau.

En ce qui concerne le premier et le second degré, le taux correspondant à ces deux niveaux réunis a été calculé en rapportant les effectifs scolarisés à l'un ou l'autre de ces niveaux à l'effectif de la population âgée de 5 à 19 ans.

En ce qui concerne le second degré, les limites retenues sont 10 et 19 ans. Le taux de scolarisation à ce niveau est donc construit en rapportant l'effectif global scolarisé à la population âgée de 10 à 19 ans.

En ce qui concerne le niveau « enseignement supérieur » le taux de scolarisation à ce niveau a été obtenu en rapportant la population des étudiants à la population âgée de 20 à 24 ans.

Comme on voit, il s'agit là de calculs très approximatifs. Ils donnent une estimation très grossière des probabilités d'atteindre un niveau scolaire donné, à un moment donné. En outre, les auteurs de ce tableau se sont trouvés confrontés à divers

problèmes techniques. Certaines statistiques ne donnent pas les effectifs scolaires chaque année. Ces effectifs ont été recomposés selon le cas, soit à partir d'une estimation des taux de survie, soit à partir de détours plus complexes.

A propos de ce tableau comme des suivants, il nous est impossible de décrire, de façon détaillée, les difficultés rencontrées dans l'établissement des données. Nous nous contenterons donc, une fois pour toutes, de renvoyer le lecteur aux sources, nous bornant à mentionner les renseignements indispensables à l'interprétation des tableaux.

Les résultats les plus importants qu'on peut dégager de ce tableau sont les suivants :

1. La croissance des taux de scolarisation au niveau de l'enseignement secondaire apparaît comme en moyenne d'autant plus forte que le taux de scolarisation à ce niveau à la première des années considérées (1950) est plus bas. On observe une corrélation négative élevée entre le taux de scolarisation en 1950 et la croissance de la scolarisation entre 1950 et 1965.

2. Dans la quasi-totalité des pays considérés, la croissance des taux de scolarisation entre 1950 et 1965 est plus élevée au niveau de l'enseignement supérieur qu'au niveau de l'enseignement secondaire. Les quelques pays (Turquie, Italie, Portugal) où la croissance est, soit très voisine aux deux niveaux, soit plus élevée au niveau du secondaire, sont caractérisés par un taux de scolarisation faible au niveau de l'enseignement secondaire au

	Primaire + secondaire			Secondaire			Supérieur			Ensemble		
	1950 a	1965 b	b/a	1950 c	1965 d	d/c	1950 e	1965 f	f/e	1950 g	1965 h	h/g
Allemagne Fédérale	76	77	1,01	33	47	1,42	4	9	2,25	59	59	1,00
Autriche	72	75	1,04	18	30	1,67	4	9	2,25	56	58	1,04
Belgique	77	95	1,23	31	45	1,45	5	15	3,00	57	79	1,39
Canada	72	85	1,18	17	32	1,88	7	24	3,43	56	74	1,32
Danemark	65	74	1,14	34	35	1,03	7	14	2,00	52	59	1,13
Espagne	43	57	1,33	7	21	3,00	3	17	5,67	32	46	1,44
États-Unis	85	88	1,04	30	36	1,20	20	41	2,05	69	79	1,14
Finlande	60	66	1,10	19	37	1,95	4	12	3,00	46	55	1,20
France	74	87	1,18	19	39	2,05	6	17	2,83	55	73	1,33
Italie	56	71	1,27	14	37	2,64	6	11	1,83	43	58	1,35
Japon	70	79	1,13	42	55	1,31	5	12	2,40	55	62	1,13
Pays-Bas	82	86	1,05	34	48	1,41	6	14	2,33	64	71	1,11
Portugal	31	49	1,58	6	20	3,33	2	5	2,50	24	40	1,67
Royaume-Uni	68	72	1,06	32	43	1,34	5	12	2,40	52	58	1,12
Suède	56	69	1,23	19	24	1,26	5	13	2,60	43	54	1,26
Turquie	24	41	1,71	3	11	3,67	1	4	4,00	19	35	1,84
Yougoslavie	42	66	1,57	8	17	2,13	3	14	4,67	33	55	1,67

Tableau 3.1. — *Taux de scolarisation estimés à différents niveaux en 1950 et 1965, dans un ensemble de pays (d'après un rapport de l'O.C.D.E.).*

début de la période. Il ne s'agit là cependant que d'une tendance floue (l'Espagne et la Yougoslavie, qui présentent des taux de scolarisation faibles au niveau du secondaire, en 1950, ont un taux de croissance plus fort au niveau du supérieur qu'au niveau du secondaire).

3. Dans aucun cas le taux de scolarisation au niveau de l'enseignement secondaire n'atteint la moitié du groupe d'âge¹.

Il est probablement difficile d'aller au-delà de ces quelques propositions. Sans doute peut-on observer dans le tableau 3.1 d'autres résultats, notamment au niveau des différences internationales. Mais ces différences dérivent à la fois des approximations utilisées dans le calcul des taux de scolarisation et des différences institutionnelles entre les systèmes éducatifs.

Retenons donc essentiellement que, quel que soit le système institutionnel (en particulier, qu'on ait affaire ou non à un système sélectif ou non sélectif en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur), la croissance des taux de scolarisation est plus élevée au niveau du supérieur qu'au niveau du secondaire, ce résultat paraissant d'autant plus net que le taux de scolarisation au niveau du secondaire est plus élevé.

Pourquoi en est-il ainsi? C'est une des questions auxquelles nous chercherons à répondre plus bas.

2. Existe-t-il des différences internationales en matière d'inégalité des chances devant l'enseignement?

Commençons par vérifier un point dont, à vrai dire, personne ne doute aujourd'hui, celui de l'intensité des inégalités devant l'enseignement. Nous envisagerons l'exemple de la France et le cas de l'enseignement supérieur.

1. Rappelons toutefois que les chiffres présentés sont de *pseudo-taux de scolarisation* qu'il faut utiliser avec prudence. Ainsi Trow (1966), utilisant une autre base de calcul (14 à 17 ans pour le secondaire, 18-21 ans pour le supérieur) aboutit naturellement à des « taux de scolarisation » beaucoup plus élevés aux États-Unis. On ne doit donc s'intéresser qu'aux différences de ces taux dans le temps et dans l'espace, une fois la base de calcul fixée, chacun de ces taux n'ayant en lui-même de signification que par rapport à la base de calcul.

Le tableau 3.2, tiré de la revue publiée par le ministère français de l'Éducation nationale, *Informations Statistiques*, et des résultats des recensements de 1954 et de 1962, donne un certain nombre d'informations qui permettent de se rendre compte de l'intensité de l'inégalité des chances devant l'enseignement supérieur et, en même temps, d'avoir une impression extrêmement sommaire de l'évolution de ces inégalités sur une courte période. La colonne 1 donne la répartition des étudiants en fonction de leurs origines sociales. La colonne 2 donne la répartition dans les diverses catégories socio-professionnelles des individus actifs âgés de 45 à 54 ans en 1962. L'O.C.D.E., qui a établi ces données, a choisi cette dernière population en faisant l'hypothèse que sa distribution correspond à peu près à la distribution des pères ayant des enfants de même âge que les étudiants. Si on admet cette hypothèse, on peut tirer des données une estimation grossière des différences dans les probabilités d'avoir un fils étudiant ou une fille étudiante en fonction des différences de statut socio-professionnel. En d'autres termes, les colonnes 1 et 2 du tableau 3.2 sont un substitut ou une approximation grossière du tableau que nous ne possédons pas et qui nous donnerait la distribution par niveau scolaire des enfants issus des pères âgés de 45 à 54 ans en 1962 et appartenant à chacun des groupes socio-professionnels.

Catégories socio-professionnelles	Étudiants (1959-1960)	Population masculine active de 45 à 54 ans en 1962	Étudiants (1964-1965)	Population masculine active en 1959	Population masculine active en 1964
	1	2	3	4	5
1. Agriculteurs	5.0	14.6	5.5	16.2	13.7
2. Industriels, artisans commerçants	18.1	13.2	15.2	10.7	9.8
3. Professions libérales et enseignement secondaire et supérieur	17.1	1.6	14.3	2.2	2.6
4. Cadres supérieurs	12.7	4.9	15.9	2.3	2.8
5. Cadres moyens + instituteurs	18.4	7.0	17.7	6.8	7.5
6. Autres employés	11.5	10.2	9.4	9.6	9.8
7. Ouvriers agricoles	0.6	5.5	0.7	6.6	5.3
8. Ouvriers	3.4	39.4	8.3	42.3	44.8
9. Autres	13.2	3.6	13.0	3.3	3.7
Total	100	100	100	100	100

Tableau 3.2. – Les inégalités devant l'enseignement supérieur, France (d'après O.C.D.E.).

On voit immédiatement que la distribution des étudiants représente une image très déformée de la distribution que, pour des raisons de brièveté, nous appellerons la distribution des *pères*. Parmi les étudiants de 1959-1960, 17,1 % ont un père appartenant au groupe « professions libérales », alors que parmi les « pères », 1,6 % appartiennent à ce groupe. Par contre, 3,4 % des étudiants sont d'origine ouvrière, alors que 39,4 % des « pères » sont ouvriers. Cela indique que les « pères » âgés de 45 à 54 ans en 1962 ont donné naissance à des enfants dont les chances de devenir étudiants étaient très différentes selon leur statut social.

Pour concrétiser ces différences, on peut utiliser un mode de calcul très approximatif. Admettons que les étudiants des colonnes 1 et 3 dans le tableau 3.2 sont effectivement tous issus d'individus comptabilisés à la colonne 2. Dans ces conditions, si :

N est l'effectif de la population des « pères »,

f_i le nombre moyen d'enfants engendrés par les pères de catégorie sociale i ,

$0,146 \times N \times f_1$ sera par exemple le nombre d'enfants dont le père est propriétaire agricole (groupe 1),

$0,132 \times N \times f_2$ le nombre d'enfants dont le père appartient au groupe 2 (industriels, etc.).

On suppose que tous ces enfants appartiennent en 1959-1960 et en 1964-1965 aux groupes d'âge auxquels appartiennent les étudiants.

Supposons, par ailleurs, que M soit le nombre total des étudiants. Dans ces conditions, $0,050 \times M$ est le nombre d'étudiants de 1959-1960 dont le père appartient au groupe 1, $0,181 \times M$ le nombre d'étudiants dont le père appartient au groupe 2, etc.

On peut alors calculer des quantités de forme :

Nombre d'étudiants dont le père appartient au groupe i

Nombre d'enfants dont le père appartient au groupe i

Cette quantité est encore la proportion des enfants dont le père appartient au groupe i qui sont devenus étudiants, ou, dans un autre langage, la probabilité de devenir étudiant pour un enfant dont le père appartient au groupe i . Symboliquement, cette quantité est égale à :

$M \times$ proportion des étudiants dont le père appartient au groupe i

$N \times f_i \times$ proportion des « pères » appartenant au groupe i

Le tableau 1.1 ne nous donne ni M ni N (qu'il serait facile de retrouver), ni f_i , les taux de fécondité, qui sont plus difficiles à déterminer.

Mais supposons que nous nous intéressions à la question de savoir dans quelle mesure la probabilité pour avoir un enfant étudiant est plus grande pour les individus d'un groupe que pour ceux d'un autre. Considérons, par exemple, le groupe 3 (professions libérales) et le groupe 8 (ouvriers). Pour obtenir cette quantité, on calcule le rapport des deux quantités suivantes :

$$\frac{M \times \text{proportion des étudiants dont le père est 3}}{N \times f_3 \times \text{proportion des « pères » du groupe 3}}$$
$$\frac{M \times \text{proportion des étudiants dont le père est 8}}{N \times f_8 \times \text{proportion des « pères » du groupe 8}}$$

En simplifiant la fraction obtenue, M et N disparaissent. Si on introduit, de plus, l'hypothèse selon laquelle la fécondité est à peu près semblable dans tous les groupes sociaux; si on pose en d'autres termes $f_3 = f_8$, ces dernières quantités disparaissent également par simplification.

En d'autres termes, le rapport des deux quantités

$$\frac{\text{proportion des étudiants dont le père est 3}}{\text{proportion des « pères » du groupe 3}}$$
$$\frac{\text{proportion des étudiants dont le père est 8}}{\text{proportion des « pères » du groupe 8}}$$

nous dit, de manière très approximative, et sous la réserve d'hypothèses qui sont toutes des simplifications grossières, combien de fois un enfant dont le père est 3 (professions libérales) a plus de chances de devenir étudiant qu'un enfant dont le père est 8 (ouvriers). En calculant cette quantité à partir des deux premières colonnes du tableau 1.1, on voit qu'elle est égale à

$$\frac{17,1}{1,6} / \frac{3,4}{39,4} = 124^1.$$

1. A. Darbel a mis au point une méthode plus raffinée que celle qui est utilisée ici pour déterminer les probabilités d'accéder à l'enseignement supérieur en fonction du statut socio-professionnel du père. Cf. Bourdieu et Passeron (1964). Nous ne l'utilisons pas, d'une part parce qu'elle introduit aussi de nombreuses approximations qui ne permettent pas d'interpréter exactement les résultats obtenus, d'autre part parce

Encore une fois, il s'agit là d'une approximation très grossière et il importe de ne donner aucune signification à la valeur numérique obtenue. Tout ce qu'on peut en conclure c'est que la probabilité pour un enfant issu du groupe 3 de devenir étudiant est *beaucoup plus grande* que celle d'un enfant du groupe 8.

De manière à avoir une idée très rudimentaire des distances entre les différents groupes du point de vue de l'inégalité devant l'enseignement supérieur, nous avons calculé le même indice à propos de chaque couple de catégories sociales. Le résultat est présenté au tableau 3.3. Plus la quantité située à l'intersection d'une ligne et d'une colonne du tableau est élevée, plus la catégorie correspondant à la ligne est avantagée par rapport à la catégorie correspondant à la colonne. Lorsque ces quantités sont supérieures à 1, il s'agit évidemment d'un avantage. Lorsqu'elle est inférieure à 1, il s'agit d'un désavantage ¹.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1.00	0.25	0.03	0.13	0.13	0.30	3.14	3.97
2	4.00	1.00	0.13	0.53	0.52	1.22	12.57	15.89
3	31.21	7.79	1.00	4.12	4.06	9.48	97.97	123.85
4	7.57	1.89	0.24	1.00	0.99	2.30	23.75	30.03
5	7.68	1.92	0.25	1.01	1.00	2.33	24.10	30.46
6	3.29	0.82	0.11	0.43	0.43	1.00	10.33	13.06
7	0.32	0.08	0.01	0.04	0.04	0.10	1.00	1.26
8	0.25	0.06	0.01	0.03	0.03	0.08	0.79	1.00

Tableau 3.3. — *Indices d'avantages/désavantages des groupes sociaux du tableau 1.1. les uns par rapport aux autres.*

La structure qui se dégage de ce tableau est très parlante : l'avantage du groupe professionnel 3 (professions libérales) sur tous les autres groupes apparaît clairement. Il est surtout marqué par rapport aux groupes 7 (ouvriers agricoles) et 8 (ouvriers). Réciproquement, ces deux groupes sont de loin ceux qui apparaissent comme les plus désavantagés. Les groupes 4 (employés, niveau élevé) et 5 (employés, niveau moyen) occupent une position intermédiaire, mais beaucoup plus proche du groupe 3 que des groupes 7 et 8. Le groupe 1, qui comprend une grande majorité de petits exploitants agricoles, occupe, lui aussi,

qu'elle suppose des informations dont nous ne disposons pas en ce qui concerne certains des pays que nous examinerons plus bas.

1. On remarque que le tableau n'est pas symétrique, ce qui exclut, en bonne logique, l'interprétation des coefficients en termes de distance. Dans le texte, nous nous référons à la moitié du tableau située au-dessus de la diagonale principale.

une position intermédiaire, mais est beaucoup plus proche des groupes 7 (ouvriers agricoles) et 8 (ouvriers) que du groupe 3 (professions libérales) et même que des groupes 4 et 5 (employés). Le groupe 2 est extrêmement mélangé puisqu'il comprend aussi bien les industriels que les commerçants et les artisans. Il apparaît également comme un groupe intermédiaire, dont l'avantage est inférieur à celui des groupes 4 et 5, et le désavantage inférieur à celui des groupes 7 et 8. Toutefois, ce groupe apparaît comme plus proche des groupes 4 et 5 que des groupes 7 et 8. Quant au groupe 6, il occupe une position intermédiaire entre le groupe 2 d'une part et le groupe 1 de l'autre.

Cette structure peut être résumée par le schéma de la figure 3.1. Cette figure indique l'ordre des différents groupes par rapport à la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur. Elle marque aussi, de façon indicative, les *distances relatives* suggérées par le tableau 3.3. *entre les différents groupes*. A condition de ne pas interpréter de manière trop rigoureuse les données numériques de ce tableau, on voit qu'il fournit des résultats qui sont compatibles avec la connaissance intuitive que nous pouvons avoir de la structure sociale. Les résultats qu'il fournit sont très imprécis, mais valables lorsqu'on les interprète à un niveau, non pas numérique, mais structurel.

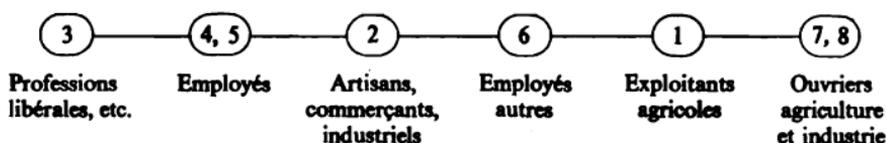


Figure 3.1. – Rangement approximatif des groupes socio-professionnels du tableau 1.1. sur une échelle d'avantages/désavantages par rapport aux chances d'accès à l'enseignement supérieur.

Dans le tableau 3.2 nous avons indiqué, à la colonne 3, la distribution des étudiants par origine en 1964-1965. On pourrait, en utilisant la colonne 2 (distribution des « pères » en fonction des catégories socio-professionnelles), calculer un tableau analogue au tableau 3.3. Nous différons l'examen de ce point jusqu'à la section suivante (section 3) relative à l'évolution de l'inégalité des chances.

Que peut-on dire maintenant des différences dans les inégalités devant l'enseignement d'un pays à l'autre? Nous nous en

tiendrons de nouveau au cas de l'enseignement supérieur, puisque c'est à ce niveau que les disparités sont les plus élevées, et qu'on peut par conséquent espérer saisir les différences internationales de la façon la plus nette.

Comme nous le verrons, il n'est pas très facile de répondre à cette question, étant donné les difficultés de comparaison des statistiques internationales. Le tableau 3.4, emprunté à un rapport de l'O.C.D.E. (1970 c), repose sur un regroupement grossier des catégories socio-professionnelles en cinq groupes (catégories sociales supérieures, moyennes, agriculteurs indépendants, autres indépendants, catégories sociales inférieures). Il donne les taux de scolarisation de chacun de ces groupes au niveau de l'enseignement supérieur. Ces taux ont été calculés à partir de données de recensement en utilisant comme base de calcul soit la population active masculine totale, soit la population active masculine âgée de 45 à 54 ans. La dernière colonne du tableau est un indice d'inégalité correspondant simplement au rapport du taux de scolarisation estimé des classes supérieures au taux de scolarisation estimé des classes inférieures.

Pays	Année	CATÉGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES					total	indice d'inégalité
		supérieures	moyennes	agriculteurs indépendants	autres indépendants	inférieures		
Allemagne	1964-65	50.2	23.0	28.7		1.4	14.1	35.86
Autriche	1965-66	85.9	53.2	4.8	43.7	1.7	19.6	50.53
Belgique *	1962-63	10.9	4.6	2.0	4.1	1.2	3.2	9.08
Espagne	1962-63	34.4	16.2	1.8	—	0.6	6.6	57.33
Espagne *	1962-63	151.0	109.0	11.0	—	3.9	40.0	38.72
France	1964-65	152.2	40.8	9.5	38.2	4.6	25.4	33.08
France *	1964-65	629.0	191.2	50.7	155.0	27.1	134.8	23.21
Italie	1960-61	23.1	12.4	3.6		0.6	3.1	38.50
Italie *	1960-61	103.7	57.3	13.0		3.9	16.0	26.59
Pays-Bas	1961-62	91.2	24.6	10.3	19.9	1.6	12.4	57.00
Pays-Bas *	1961-62	359.0	111.0	40.0	68.0	10.6	66.0	33.87
Norvège *	1964-65	14.3	5.4	2.2	—	1.9	4.4	7.53
Norvège **	1964-65	63.9	27.2	10.3	—	9.6	25.4	6.66
Portugal	1963-64	103.0	28.5	29.8	—	0.8	9.0	128.75
Portugal *	1963-64	440.0	168.0	119.0	—	5.3	56.0	83.02
Suède	1962-63	77.0	52.6	10.1	34.4	5.5	21.4	14.00
États-Unis *	1957-58	76.0	39.0	52.1	—	22.3	41.4	3.41

° Effectif des étudiants rapporté à la population active masculine âgée de 45 à 54 ans.

* Nouveaux entrants.

** Étudiants obtenant la licence (*bachelor's degree*) rapportés à la population active masculine de 45 à 50 ans.

sans spécification : Effectif total des étudiants rapporté à la population active masculine totale.

Tableau 3.4. — *Taux de scolarisation estimés au niveau de l'enseignement supérieur, pour 1 000 hommes actifs appartenant à cinq catégories sociales et indices d'inégalité pour un ensemble de pays (d'après un rapport de l'O.C.D.E.).*

Nous avons éliminé de ce tableau certains pays comme la Grèce, dont les statistiques conduisent à des résultats difficilement interprétables en raison du caractère particulier de la classification adoptée par rapport aux catégories socio-professionnelles (le pourcentage des actifs classés dans la catégorie inférieure est très faible par rapport aux autres pays, indiquant une définition particulière de cette catégorie). Le Luxembourg a également été éliminé, les statistiques portant sur les étudiants de première année.

Que peut-on tirer de ce tableau?

1. D'abord que les inégalités sont partout fortes.

2. Qu'elles paraissent être du même ordre de grandeur dans la plupart des pays de l'Europe continentale, le Portugal excepté, où elles semblent plus fortes, et la Belgique, où elles semblent plus faibles. En ce qui concerne la Belgique, il faut toutefois noter que les taux sont calculés à partir de l'effectif des nouveaux entrants, c'est-à-dire d'une population socialement moins sélectionnée que la population totale des étudiants. Cette circonstance a probablement pour effet d'atténuer la valeur de l'indice d'inégalité, comme on le voit aussi en comparant la Suède et la Norvège.

3. Que les deux pays scandinaves retenus et les États-Unis sont caractérisés par des inégalités plus faibles. En ce qui concerne les États-Unis, il faut toutefois noter que le regroupement des catégories socio-professionnelles élémentaires conduit à ranger 22,9 % de la population active masculine dans la catégorie sociale « supérieure », alors que le pourcentage est de 10,4 % pour la Norvège, 9,7 % pour la Suède, 9,2 % pour l'Allemagne, 5,4 % pour la France, etc. Ces différences traduisent sans aucun doute des différences *réelles* dans les structures sociales, mais probablement aussi des *artefacts* dus aux différences de classification. Plus la définition de la catégorie supérieure est large, plus bas est le taux moyen de scolarisation au niveau supérieur qui lui correspond et plus bas l'indice d'inégalité. Cette circonstance introduit un facteur de sous-estimation dans le calcul de l'indice d'inégalité caractérisant les États-Unis.

Mais, d'un autre côté, la variable dépendante utilisée dans le cas des États-Unis (nombre d'étudiants obtenant le *bachelor's degree*, c'est-à-dire, à peu près, la licence) est certainement plus rigoureuse que celle qui est utilisée dans le cas de la Belgique ou de la Norvège (nouveaux entrants) et probablement plus rigou-

reuse que celle qui est utilisée dans le cas des autres pays (totalité des étudiants). Cette circonstance introduit une surestimation de l'indice d'inégalité caractérisant les États-Unis. Il est donc raisonnable de considérer que le niveau des inégalités est sensiblement plus faible aux États-Unis que dans les pays de l'Europe continentale de l'Ouest, exactement comme il est plausible de considérer qu'il est plus élevé au Portugal¹.

Il est difficile de pousser au-delà l'interprétation du tableau. On peut émettre l'hypothèse que l'attachement des démocraties socialistes de l'Europe du Nord à l'égalité sociale est peut-être une des causes de la modération des inégalités devant l'enseignement supérieur qu'on y observe. D'un autre côté, le cas des États-Unis suggère qu'une augmentation considérable des taux de scolarisation comme celle qu'on observe dans ce pays peut entraîner une atténuation des inégalités.

Mais il ne s'agit là que d'hypothèses. Il est impossible de distinguer clairement ce qui, dans les chiffres observés, doit être mis sur le compte des structures sociales et des structures scolaires et ce qui relève de l'hétérogénéité des classifications.

En ce qui concerne les États-Unis, nous avons un moyen de franchir un pas dans la direction d'une plus grande certitude : nous verrons ultérieurement qu'on peut construire un modèle en accord avec les résultats de la comptabilité scolaire dont une proposition est que l'augmentation des taux de scolarisation doit s'accompagner d'une diminution des inégalités.

On peut, en attendant cette démonstration, citer un tableau qui donne une vision plus nette de l'ordre de grandeur des disparités des chances devant l'enseignement supérieur aux États-Unis (tableau 3.5). Ce tableau, cité par l'O.C.D.E. (1970 c), donne les rapports entre la proportion des étudiants dont le père a un niveau d'instruction x et un revenu de catégorie y et la proportion de l'ensemble des jeunes gens âgés de 16 à 24 ans dont le père a également le niveau d'instruction x et un revenu de catégorie y . Ces rapports fournissent des approximations de l'inégalité des probabilités pour un jeune de 16 à 24 ans d'être étudiant en fonction du niveau d'instruction et de la catégorie de revenu de son père. L'observation porte sur l'année 1960.

1. En ce qui concerne l'Angleterre, on consultera par exemple Parkin (1971), qui montre que la proportion des étudiants d'origine ouvrière en Grande-Bretagne est proche de celle de la Norvège; suggérant un niveau d'inégalité de même ordre de grandeur. Voir aussi Poignant (1965).

Niveau d'instruction du père	Revenu du père				Ensemble
	Moins de 5000 \$	De 5000 à 7499 \$	De 7500 à 9999 \$	Plus de 10000 \$	
Pas de diplôme de fin d'études secondaires	0,40	0,76	0,80	0,93	0,59
Diplôme de fin d'études secondaires	1,07	1,20	1,69	1,26	1,25
Au moins une année d'enseignement supérieur	1,23	2,14	2,53	2,46	2,26
Ensemble	0,51	1,02	1,42	1,65	1,00

Tableau 3.5. - *Disparités dans les probabilités d'atteindre l'enseignement supérieur aux États-Unis en 1960 (d'après un rapport de l'O.C.D.E.). Voir le texte pour l'interprétation exacte du tableau.*

Voici comment on peut interpréter ce tableau. Soit, d'une part, n_1/N la proportion (non donnée par le tableau 3.5) des jeunes de 16 à 24 ans dont le père en 1960 a moins de 5 000 \$ de revenu et n_4/N la proportion de ceux dont le père a plus de 10 000 \$ de revenu. Soit, d'autre part, s_1/S la proportion des étudiants dont le père a moins de 5 000 \$ de revenu et s_4/S la proportion des étudiants dont le père a plus de 10 000 \$ de revenu (ces deux proportions n'étant pas non plus données par le tableau). La quantité 0,51 qui apparaît en bas de la première colonne du tableau est égale à $(s_1/N) / (n_1/N)$, soit encore à $(s_1/n_1) / (S/N)$. Elle représente donc la proportion des étudiants dans la population des jeunes gens de 16 à 24 ans dont le père a moins de 5 000 \$ de revenu, rapportée à la proportion des étudiants dans l'ensemble du groupe d'âge. Ce chiffre n'est pas directement interprétable, puisqu'il est impossible d'isoler s_1/n_1 de S/N . Mais considérons la quantité 1,65 qui apparaît au bas de la quatrième colonne : elle est égale à $(s_4/S) / (n_4/N)$ ou encore à $(s_4/n_4) / (S/N)$. C'est la proportion des étudiants dans la population des jeunes gens de 16 à 24 ans dont le père a plus de 10 000 \$ de revenu rapportée à la proportion des étudiants dans l'ensemble du groupe d'âge. En divisant cette seconde quantité par la première, on a :

$$\frac{s_4/n_4}{s_1/n_1} / \frac{S/N}{S/N} = \frac{s_4/n_4}{s_1/n_1} = \frac{1,65}{0,51} = 3,24$$

Cette quantité est donc une approximation du rapport :
probabilité d'être étudiant pour un jeune dont le père appartient à la catégorie de revenu la plus élevée
probabilité d'être étudiant pour un jeune dont le père appartient à la catégorie de revenu la plus basse

Le coefficient de disparité est beaucoup plus faible que les coefficients équivalents calculés à propos des pays d'Europe occidentale (tableau 3.4.).

Le rapport de 2,26 à 0,59 indique de même le rapport entre la possibilité d'être étudiant pour un individu dont le père a dépassé le niveau de l'enseignement secondaire et la même probabilité dans le cas où le père n'a pas obtenu le diplôme de fin d'études secondaires. Ce rapport est de l'ordre de 4.

On peut se livrer à des calculs analogues en utilisant les données qui apparaissent à l'intérieur du tableau. Ainsi, le rapport de 2,46 à 0,40, qui est égal à 6,15, est une approximation du rapport entre la probabilité pour qu'un individu atteigne le niveau universitaire lorsque son père appartient à la catégorie *la plus élevée* à la fois du point de vue de l'instruction et de celui du revenu et la même probabilité dans le cas où le père appartient à la catégorie *la plus basse* du point de vue à la fois de l'instruction et du revenu.

Bien que ces rapports constituent, répétons-le, des approximations, ils suggèrent, de manière indubitable, que les disparités des chances d'accéder à l'enseignement supérieur en fonction de l'origine sociale sont très sensiblement plus basses aux États-Unis que dans les pays d'Europe continentale de l'Ouest.

On objectera peut-être une remarque déjà introduite, à savoir que la notion d'enseignement supérieur n'est pas directement comparable aux États-Unis et dans les pays européens. En effet, sur le plan statistique comme sur le plan institutionnel sont considérés comme étudiants, aux États-Unis, non seulement les étudiants des universités dont le curriculum s'étend sur six ans ou davantage, mais aussi ceux des *colleges* de quatre ans et aussi des *community colleges* dont la scolarité est de deux ans. Mais cette objection, malgré son importance, n'a qu'une incidence limitée étant donné que les inégalités apparaissent comme sensiblement plus faibles aux États-Unis, même lorsqu'on considère la sous-population des étudiants qui *réussissent* le *bachelor's degree*, diplôme qui intervient à la fin de la quatrième année des études supérieures.

A titre de comparaison, et bien que nous nous intéressions dans ce livre aux mécanismes de la mobilité sociale dans les sociétés industrielles de type libéral, il n'est pas inintéressant de présenter brièvement quelques résultats relatifs aux pays de l'Europe de l'Est. Un tableau emprunté à Markiewicz-Lagneau (1969) donne, pour cinq pays, les distributions par origine

sociale de la population des étudiants en une année donnée et les distributions correspondant à l'ensemble de la population active (tableau 3.6). En reprenant le mode de calcul précédemment utilisé, on voit par ce tableau que le taux de disparité intelligentsia/ouvriers est, par exemple, de :

$$(45,4/17,8) / (30,4/35,7) = 3,00 \text{ en Pologne}$$

$$(53,8/10,6) / (37,9/70,0) = 9,37 \text{ en Tchécoslovaquie}$$

$$(47,4/15,0) / (12,0/30,0) = 7,90 \text{ en Yougoslavie}$$

$$(52,4/20,3) / (35,0/55,0) = 4,06 \text{ en République démocratique allemande}$$

$$(56,2/17,7) / (33,0/56,3) = 5,42 \text{ en Hongrie.}$$

Catégories sociales	Pologne (1964)		Tchécoslovaquie (1963)		Yougoslavie (1957)		République démocratique allemande (1965)		Hongrie (1963)	
	Étudiants	Population active	Étudiants	Population active	Étudiants	Population active	Étudiants	Population active	Étudiants	Population active
Ouvriers	30,4	35,7	37,9	70,0	12,0	30,0	35,0	55,0	33,0	56,3
Paysans	18,8	45,0	8,3	16,9	25,5	50,0	5,9	15,0	10,8	26,0
Intelligentsia	45,4	17,8	53,8	10,6	47,4	15,0	52,4	20,3	56,2	17,7
Autres	5,4	1,5	—	2,5	15,1	5,0	7,7	9,7	—	—
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tableau 3.6. — *Disparité devant l'enseignement supérieur dans cinq pays de l'Europe de l'Est (d'après Markiewicz-Lagneau).*

De même, les taux de disparité intelligentsia/paysans sont respectivement 6,11 pour la Pologne, 10,33 pour la Tchécoslovaquie, 6,20 pour la Yougoslavie, 6,56 pour la République démocratique allemande et 7,64 pour la Hongrie. Ici encore on voit l'incidence des classifications sur les taux de disparité : plus la proportion de la population observée dans la catégorie « intelligentsia » est faible, plus les taux de disparité sont élevés. Il n'y a apparemment guère de raison de supposer que la proportion de la population appartenant à cette catégorie est deux fois plus faible en Tchécoslovaquie qu'en République démocratique allemande. En conséquence, la différence entre le taux de disparité intelligentsia/ouvriers en Tchécoslovaquie et en République démocratique allemande est probablement due en partie aux différences dans la définition des catégories.

Ces taux de disparité sont à l'évidence plus faibles que ceux des pays d'Europe occidentale. Il est intéressant de remarquer qu'une statistique relative à la Hongrie en 1931 fait apparaître un taux de disparité entre les industriels, les personnes exerçant des professions libérales et les employés, d'une part, les ouvriers de l'autre, égal à $(83,3/26,8) / (3,91/21,4) = 17,01$ et un taux de disparité propriétaires terriens (petits, moyens et grand) /

ouvriers, égal à $(11,3/16,8) / (3,9/21,4) = 3,68$. Ainsi, la comparaison entre les données hongroises de 1931 et celles de 1963 démontrent une baisse importante du taux de disparité classe supérieure/ouvriers qui passe de 17,01 à 5,42.

L'atténuation importante des inégalités en Europe de l'Est à la suite du changement de régime qui a suivi la Seconde Guerre mondiale a été obtenue, au moins en partie, par des *dispositifs de régulation directe*. Ainsi, un arrêté ministériel polonais de 1950 impose aux universités une proportion minimale de 60 % d'étudiants en provenance de familles ouvrières et paysannes. Des mesures semblables ont été prises dans la plupart des démocraties populaires comme en U.R.S.S.

Ces dispositifs de régulation ne sont pourtant probablement pas la seule source de la baisse des inégalités devant l'enseignement en Europe orientale. On verra en effet par la suite qu'un système social autorisant l'intervention de l'État sur la demande d'éducation peut, toutes choses égales d'ailleurs, provoquer une diminution plus rapide de l'inégalité des chances devant l'enseignement qu'un système où cette demande obéit à la « loi du marché », même si l'intervention ne se donne pas la correction des inégalités devant l'enseignement comme objectif explicite.

Markiewicz-Lagneau dégage des séries statistiques relatives à certains pays de l'Est un résultat sociologiquement très important : elle montre, chiffres à l'appui, que le relâchement des régulations institutionnelles coïncide avec une ascension modérée des taux d'inégalité. Une impression analogue peut être tirée de données recueillies par Le-Thân-Koï (1967).

La comparaison internationale des inégalités sociales devant l'enseignement nous conduit en définitive à des propositions qu'on doit avancer avec la plus extrême prudence. Il est certain que les inégalités devant l'enseignement sont un phénomène général. Il est presque certain qu'il existe des différences internationales notables : les pays de l'Europe de l'Est, les pays scandinaves (ceux du moins à propos desquels l'O.C.D.E. nous fournit des données, à savoir la Norvège et la Suède), les États-Unis ont un niveau d'inégalités apparemment plus faible que les pays de l'Europe continentale de l'Ouest¹. La

1. Le Danemark paraît avoir un taux d'inégalité supérieur à la Norvège et à la Suède, mais inférieur aux pays de l'Europe de l'Ouest. Voir Parkin (1917). Par « Europe continentale de l'Ouest », nous entendons les six pays du Marché Commun avant son extension au Danemark, à la Grande-Bretagne et à l'Irlande.

comparaison des données relatives à des pays où, comme au Portugal, les taux de scolarisation sont faibles, à celles de l'Europe continentale de l'Ouest et des États-Unis suggèrent une proposition qui doit être avancée comme une hypothèse prudente, à savoir que, dans les sociétés industrielles libérales, l'augmentation des taux de scolarisation s'accompagne, toutes choses égales d'ailleurs, d'une diminution des inégalités.

Mais il est impossible d'analyser les effets combinés qui résultent des différences institutionnelles, économiques, sociales et historiques entre les sociétés. Ainsi, l'*Abitur* allemand correspond à un âge plus tardif que le baccalauréat français. Si les inégalités devant l'enseignement résultent principalement de ce que les décisions des individus sont conditionnées par leur position sociale, elles doivent être affectées par cette différence institutionnelle. D'un autre côté, certains pays, comme la Grande-Bretagne ou les États-Unis, utilisent un système de sélection à l'entrée de l'Université, que la majorité des pays de l'Ouest excluent. Au total, la différence entre les taux d'inégalités observées entre deux pays comme l'Allemagne fédérale et les États-Unis est donc due : « pour une part » à ce que les taux de scolarisation sont moins élevés en Allemagne; « pour une part » à ce que l'Allemagne n'utilise pas en général la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur; « pour une autre part » à ce que les structures sociales des deux pays ne sont pas exactement superposables; « pour une part » à ce que l'*Abitur* est obtenu plus tardivement que le *High School Degree*, etc.

Il est impossible sans données ou hypothèses supplémentaires de préciser la « part » de ces « facteurs ». Nous verrons au chapitre suivant qu'un modèle systémique simple permet toutefois de clarifier cette question.

3. *Croissance, stabilité ou décroissance des inégalités?*

Nous sommes sur un terrain plus solide lorsqu'il s'agit de déterminer si, dans un pays donné, les inégalités devant l'enseignement ont eu, au cours d'une période donnée, tendance à croître, à se stabiliser ou à décroître. La *comparaison* est alors *intranationale* et repose sur des catégories beaucoup plus homogènes que dans le cas des comparaisons internationales. Il

ne faut pas toutefois sous-estimer, d'une part, le fait que les organismes de statistiques modifient parfois les systèmes de classification qu'ils utilisent, d'autre part, qu'une même catégorie socio-professionnelle bien définie peut, sur une période relativement courte, voir son statut social modifié. C'est le cas, par exemple, des professions caractérisées par une forte croissance numérique ou par un taux de féminisation élevé.

Ces réserves faites, on peut affirmer qu'on assiste, dans la plupart des sociétés industrielles de type libéral, à une diminution lente des inégalités sociales devant l'enseignement, tant au niveau de l'enseignement secondaire qu'à celui de l'enseignement supérieur.

Au niveau de l'enseignement secondaire

Il est rare de disposer de données concernant de longues périodes (plus d'une décennie). La raison en est simple : la comptabilité scolaire n'a pris une véritable expansion qu'après la Seconde Guerre mondiale. Quant aux sociologues, ils ont commencé à s'intéresser aux phénomènes scolaires à partir de la même époque et surtout à partir des années 1960, lorsque les effets de ce qu'on a appelé l'explosion scolaire commencèrent à attirer leur attention.

Un tableau, tiré d'un rapport de Westergaard et Little (1967), permet d'apprécier l'évolution des inégalités devant l'enseignement secondaire sur une longue période dans le cas de la Grande-Bretagne (tableau 3.7.). Il donne les pourcentages d'accès à l'enseignement secondaire long (*grammar school*) en fonction de la classe sociale et de l'année de naissance ¹.

1. Un livre demeure très utile, à la fois par la richesse de la documentation statistique qu'il inclut et comme ouvrage de référence pour la description de l'organisation des différents systèmes scolaires des sociétés industrielles, c'est le livre de Poignant (1965). *L'Enseignement dans les pays du marché commun*. En dépit de son titre, il donne des informations précieuses, non seulement sur les pays du marché commun, mais également sur des pays qui, comme la Grande-Bretagne, n'appartenaient pas à la communauté européenne en 1965, ainsi que sur les États-Unis et sur l'U.R.S.S.

Catégories socio-professionnelles	nés avant 1910	nés entre 1910 et 1919	nés entre 1920 et 1929	nés jusqu'à la fin des années 1930
1. Professions libérales Cadres supérieurs	37	47	52	62
2. Autres professions non manuelles	7	13	16	20
3. Ouvriers (<i>semi-skilled and unskilled</i>)	1	4	7	10
Ensemble	12	16	18	23

Tableau 3.7. – *Pourcentages d'admission dans l'enseignement secondaire long (« grammar school ») en Angleterre à différentes époques, en fonction de la catégorie socio-professionnelle (d'après Westergaard et Little).*

Il importe de s'arrêter un instant à ce tableau, car sa structure caractérise la plupart des tableaux analogues qu'il est possible de présenter à propos d'autres sociétés. Cette structure a l'avantage d'être particulièrement nette dans la mesure où la période considérée est longue.

Tout d'abord, on observe que le taux de croissance des pourcentages d'admission dans l'enseignement secondaire long est beaucoup plus élevé dans la classe inférieure que dans ce que nous conviendrons d'appeler la classe moyenne et plus élevé dans la classe moyenne que dans la classe supérieure. Ces taux sont respectivement, si on considère la première et la dernière période, de $10/1 = 10$ pour la classe inférieure, de $20/7 = 2,9$ pour la classe moyenne et de $62/37 = 1,7$ pour la classe supérieure.

D'un autre côté, les différences dans les pourcentages d'admission dans l'enseignement secondaire long sont plus élevées dans le cas de la classe supérieure ($62 - 37 = 25$) que dans celui de la classe moyenne ($20 - 7 = 13$), et plus élevées dans celui de la classe moyenne que dans celui de la classe inférieure ($10 - 1 = 9$).

On peut résumer les résultats du tableau 3.7 :

1. La probabilité pour un enfant d'atteindre la *grammar school* a augmenté dans la période de façon beaucoup plus sensible pour les classes inférieures que pour les classes supérieures. Il faut remarquer cependant que la probabilité caractéristique des classes supérieures à la première période (0,37) ne pouvait, de toute façon, être multipliée par un coefficient supérieur à $1/0,37 = 2,7$. Il n'en reste pas moins que le tableau traduit une incontestable tendance à la réduction de l'inégalité

des chances, puisque les enfants des classes supérieures ont 37 fois plus de chances que les enfants de classe inférieure d'accéder à la *grammar school* à la première période, contre 6 à la dernière période.

2. Sur 100 enfants appartenant à la classe supérieure, 25 de plus accèdent à l'enseignement secondaire long entre la première et la dernière période, contre 9 pour la classe inférieure.

Les informations qu'on peut recueillir à propos d'autres pays sont caractérisées par une structure identique. En ce qui concerne la France, on peut utiliser un tableau établi par Girard, Bastide et Pourcher (1963). Ce tableau est tiré de deux enquêtes (tableau 3.8). Leurs résultats ne sont pas, comme le soulignent les auteurs, exactement comparables, dans la mesure où la première enquête excluait le département de la Seine d'une part, les élèves fréquentant les septièmes des lycées, des collèges publics et des collèges privés du second degré d'autre part. Ces différences par rapport à l'enquête de 1963 sous-estiment, toujours selon les auteurs, le taux global de 1953, qui est de 35 % et non de 30 %. En ce qui concerne les taux par catégorie sociale, il est pratiquement certain que la sous-estimation est surtout forte au niveau des catégories supérieures (dont l'insertion dans le système noble des lycées et collèges dès le cycle primaire est plus fréquente) et d'autant plus faible qu'on s'adresse à des catégories plus basses.

Catégories socio-professionnelles	Octobre 1953	Septembre 1962		
		C.E.G.	Lycées	Ensemble
1. Salariés agricoles	13	21	11	32
2. Cultivateurs exploitants	16	24	16	40
3. Ouvriers	21	29	16	45
4. Artisans et commerçants	39	34	32	66
5. Employés	45	34	33	67
6. Cadres moyens	81	29	55	84
7. Industriels, gros commerçants	68	28	57	85
8. Professions libérales	87	18	75	93
9. Cadres supérieurs	86	19	75	94
Ensemble	30	28	27	55

Tableau 3.8. – *Taux d'entrée en sixième en 1953 et en 1962 selon le milieu social d'origine, France (d'après Girard et coll.).*

On remarque que ce tableau a la même structure que le tableau précédent, quoique de façon moins nette. Cela n'est pas surprenant étant donné la différence dans la longueur des périodes respectivement considérées. L'accroissement des probabilités d'accès à la classe de sixième est d'autant plus élevé

que l'origine sociale est plus basse. Ce phénomène est sans doute encore plus marqué qu'il n'apparaît à la comparaison de la première et de la quatrième colonnes du tableau, puisque la sous-estimation des taux d'entrée en sixième en 1953 est d'autant plus forte que la catégorie sociale est plus élevée et probablement négligeable au niveau des catégories sociales les plus basses. Au total, la disparité entre le groupe le plus défavorisé (groupe 1) et le groupe le plus favorisé (groupe 9) est passée en 10 ans environ de 7 à 3, si l'on s'en tient aux données du tableau. Mais l'atténuation de cette disparité a été plus forte dans la réalité étant donné les différences des deux enquêtes dans le plan d'observation.

D'un autre côté, on constate, abstraction faite des corrections nécessaires, que, sur 100 enfants issus par exemple de familles d'industriels, 17 de plus entrent en sixième entre 1953 et 1963, cette augmentation étant de 22 pour les employés, de 19 pour les salariés agricoles, de 24 pour les ouvriers, etc. Comme dans le cas précédent, les *différences* varient beaucoup plus faiblement que les *rapports* en fonction des catégories sociales et ne sont pas clairement à l'avantage des catégories sociales basses.

Les deux tableaux suivants concernent respectivement les Pays-Bas et la Norvège (tableaux 3.9 et 3.10). Ils sont extraits d'un rapport de l'O.C.D.E. (1970 c). Nous les présentons sans commentaire, car ils n'introduisent pas d'éléments nouveaux par rapport aux deux cas précédents, sauf sur un point. Dans le cas de la Norvège, la variable dépendante (« pourcentage » des diplômés de fin d'études secondaires par catégorie sociale estimé par référence à la population âgée de 19 ans) est définie à un stade beaucoup plus tardif du cursus que dans les trois autres cas (Grande-Bretagne, France et Pays-Bas).

Catégories sociales	Admission dans l'enseignement secondaire (type long)					
	garçons			filles		
	1942	1949	1960	1942	1949	1969
1. Supérieure	45	50	67	36	45	63
2. Moyenne	14	15	25	7	9	19
3. Inférieure	4	4	7	2	2	4
Ensemble	10	11	17	6	7	13

Tableau 3.9. – Taux d'admission en première année de l'enseignement secondaire long, à trois périodes, en fonction de la catégorie sociale d'origine, Pays-Bas (d'après un rapport de l'O.C.D.E.).

Catégories sociales d'origine	Taux de diplômés de fin d'études secondaires		
	1951	1958	1963
1. Agriculteurs	4,9	6,1	8,1
2. Travailleurs indépendants	18,2	29,0	37,5
3. Ouvriers	1,6	2,3	3,0
4. Artisans	6,1	12,8	21,7
5. Professions libérales, cadres supérieurs	47,9	49,8	60,0
6. Employés, autres	25,0	21,1	24,9
7. Autres	3,5	4,3	7,6
Ensemble	8,8	11,3	15,6

Tableau 3.10. – Taux de diplômés de fin d'enseignement secondaire calculés par rapport à l'effectif de la population âgée de 29 ans, à trois périodes, en fonction de la catégorie sociale d'origine, Norvège (d'après un rapport de l'O.C.D.E.).

Dans les deux cas, on retrouve les phénomènes observés à propos de la Grande-Bretagne et de la France : les *rappports* entre les probabilités observées d'une période à l'autre varient de façon importante en fonction des catégories socio-professionnelles (ils ont tendance à croître à mesure qu'on descend l'échelle socio-professionnelle), tandis que les différences varient moins et sont d'autant plus grandes que la catégorie socio-professionnelle considérée est plus élevée¹.

Au niveau de l'enseignement supérieur

On observe, au niveau de l'enseignement supérieur, des résultats analogues à ceux qu'on observe au niveau de l'enseignement secondaire, la différence principale étant que, à une étape plus avancée du cursus scolaire, la *variance* des probabi-

1. Le lecteur aura intérêt, à propos du problème de l'évolution de l'inégalité des chances au niveau du secondaire, à consulter l'article de Girard (1962) qui conduit à des résultats surprenants : la composition sociale des élèves de sixième en France apparaît comme immobile sur une longue période. Bien que ce résultat soit inattendu, il n'est pas contradictoire avec l'existence d'un processus de démocratisation. En effet, l'évolution de la *composition sociale* à un niveau scolaire est une variable complexe, affectée non seulement par l'évolution de l'inégalité des chances, mais par la structure sociale, par l'évolution de la structure sociale, et par des variables démographiques comme la fécondité différentielle. En outre, comme on le verra au chapitre suivant, l'augmentation de l'égalité des chances n'est pas incompatible, dans certaines circonstances, avec l'immobilité de la composition sociale. Ce résultat paradoxal se déduit du modèle qui sera présenté dans la suite.

lités d'admission en fonction des classes sociales est notablement plus élevée : la disparité des chances est plus forte au niveau de l'enseignement supérieur qu'au niveau de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne l'évolution dans les temps des disparités, on retrouve les mêmes résultats aux deux niveaux.

Nous nous contenterons de considérer un petit nombre de cas. Celui de la France d'abord. Les données publiées par *Informations statistiques* combinées aux données de recensement permettent d'obtenir une estimation des taux de scolarisation par catégories sociales d'origine en 1959-1960 et en 1964-1965, selon une méthode déjà utilisée plus haut (section 1). Cette estimation est due à l'O.C.D.E. (1970 c). Le tableau 3.11 est construit à partir des données ayant servi à construire le tableau 3.2. La première colonne donne les rapports par catégorie, multipliés par 1 000, entre le nombre d'étudiants en 1959-1960 et la population active masculine totale en 1962. La seconde colonne rapporte les effectifs d'étudiants en 1959-1960 à la population active masculine âgée de 45 à 54 ans en 1962. Les colonnes 3 et 4 ont une signification analogue, mais sont construites à partir des effectifs d'étudiants par catégorie cinq ans après, en 1964-1965.

En comparant les colonnes 1 et 3 ou les colonnes 2 et 4 du tableau, on constate que la croissance des « taux » de scolarisation par catégorie sociale, entre les deux périodes considérées, a tendance à être d'autant plus forte que la catégorie sociale est plus basse. Considérons les colonnes 2 et 4 dont les informations peuvent être assimilées à une estimation des taux de scolarisation réels par catégorie sociale. On voit que le taux de scolarisation correspondant à la catégorie la plus favorisée (professions libérales, enseignement secondaire et supérieur) passe de 785,6 à 1 207,9¹ entre les deux périodes (coefficient de croissance : 1,54), tandis que, pour la catégorie des ouvriers, le taux de scolarisation passe de 6,3 à 28,5 (coefficient de croissance : 4,52). En conséquence, la disparité entre les deux groupes, bien que restant considérable, est trois fois plus faible à la seconde période. En se reportant au tableau 3.2 on remarque que la proportion des étudiants issus de familles du groupe le plus élevé (groupe 3) décline, bien que ce groupe soit proportionnellement plus nombreux en 1964 qu'en 1959.

1. Le fait que ce chiffre soit supérieur à 1 000 n'est pas surprenant, chaque père ayant en moyenne plusieurs enfants.

Mais si l'on considère les *différences* et non plus les rapports, on voit que 1 000 personnes de la catégorie la plus favorisée envoient, entre les deux périodes, 422 adolescents de plus dans l'enseignement supérieur, tandis que 1 000 personnes de la classe ouvrière font admettre 22 étudiants supplémentaires. Les différences sont beaucoup plus marquées que dans le cas de l'enseignement secondaire.

Catégories sociales d'origine	Étudiants 1959-60/population active masculine totale 1962	Étudiants 1959-60/population active masculine 45-54 ans en 1962	Étudiants 1964-65/population active masculine totale 1962	Étudiants 1964-65/population active masculine 45-54 ans en 1962
	1	2	3	4
1. Agriculteurs	4,8	25,4	9,5	50,7
2. Industriels, artisans, commerçants	24,7	100,2	38,2	155,0
3. Professions libérales, enseignement secondaire et supérieur	170,5	785,6	262,2	1207,9
4. Cadres supérieurs	48,0	191,1	110,5	439,8
5. Cadres moyens, instituteurs	35,4	193,7	62,5	341,6
6. Autres employés	16,4	69,6	24,7	104,6
7. Ouvriers agricoles	1,5	8,7	3,0	17,1
8. Ouvriers	1,1	6,3	4,8	28,5
9. Autres	—	—	—	—
Ensemble	13,8	73,5	25,4	134,8

Tableau 3.11. — Nombre d'étudiants pour 1 000 personnes actives et pour 1 000 personnes actives de 45 à 54 ans (sexe masculin) par catégorie sociale à deux périodes, France (d'après un rapport de l'O.C.D.E.).

Le second tableau concerne les Pays-Bas (tableau 3.12). Il est tiré d'un rapport de l'O.C.D.E. (1970 c). Il donne, à deux périodes, la distribution des étudiants et de la population active masculine (population totale et population âgée de 45 à 54 ans). Cela permet d'établir, non pas de pseudo « taux » de scolarisation comme dans le cas précédent, puisque les effectifs absolus ne sont pas donnés, mais des quantités représentant ces taux à un coefficient constant près (coefficients identiques pour toutes les catégories à chacune des deux périodes).

Comme dans le cas français, on constate que l'accroissement des « taux » de scolarisation est beaucoup plus fort, en termes de *rapports*, à mesure qu'on passe des catégories supérieures aux catégories inférieures et, inversement, beaucoup plus faible en termes de *différences*.

Sans doute les disparités demeurent-elles considérables. Mais alors que le groupe le plus favorisé (professions libérales) avait un avantage de 80 contre 1 à peu près en 1954, par rapport

au groupe des ouvriers, cet avantage tombe à un peu plus de 40 dix ans après, comme on peut le voir en comparant les colonnes 5 et 10.

L'O.C.D.E. (1970 c) présente des tableaux similaires pour d'autres pays. Dans la quasi-totalité des cas, on observe bien les mêmes tendances¹.

On peut résumer ces résultats en disant que l'évolution des sociétés industrielles est caractérisée par une incontestable réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement, réduction observable même sur des périodes relativement courtes, tant au niveau de l'enseignement supérieur qu'au niveau de l'enseignement secondaire. Cette réduction de l'inégalité des chances, même si elle est sensible, ne doit toutefois pas faire oublier que les inégalités restent très fortes.

Enfin le nombre supplémentaire d'étudiants pour x personnes appartenant à une catégorie sociale donnée augmente beaucoup plus d'une période à l'autre lorsque ces personnes sont de niveau social supérieur. Ce type de disparité est beaucoup plus marqué au niveau de l'enseignement supérieur qu'à celui de l'enseignement secondaire.

4. *L'évolution des taux de survie*

Les données considérées précédemment concernent toutes des résultats complexes de mécanismes élémentaires.

Certaines études présentent, de manière exceptionnelle, des données plus proches de ces mécanismes élémentaires, comme les taux de survie d'un point à l'autre du système scolaire. Elles permettent ainsi d'entrevoir les mécanismes générateurs des distributions que nous avons analysées dans les sections précédentes.

Nous commencerons par l'analyse d'un tableau d'un type malheureusement peu fréquent dans la littérature qui nous intéresse. Il donne :

1. Jencks (1972) aboutit également, dans le cas des États-Unis, à la conclusion d'une décroissance lente mais régulière des inégalités devant l'enseignement. Cependant cette décroissance paraît plus faible qu'en Europe de l'Ouest.

Catégories socio-professionnelles	Étudiants 1954-1955		Population active masculine 1954		Étudiants 1954-1955/ population totale		Étudiants 1954-1955/ population active 45/54 ans		Étudiants 1964-1965		Population active masculine 1964		Étudiants 1964-1965/ population totale		Étudiants 1964-1965/ population active 45 à 54 ans	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)						
1. Professions libérales	15.0	1.88	2.38	7.98	6.30	14.0	1.5	2.1	9.33	6.67						
2. Enseignants (second. + sup.)	7.0	0.34	0.47	20.59	14.89	6.2	0.5	0.6	12.40	10.33						
3. Employés, niveau élevé	25.0	3.30	4.39	7.57	5.69	22.2	4.7	6.6	4.72	3.36						
4. Employés, niveau moyen	16.0	10.16	11.88	1.57	1.35	21.8	11.3	13.5	1.93	1.61						
5. Enseignants, primaire	7.0	0.93	1.09	7.53	6.42	4.7	1.4	1.7	3.36	2.76						
6. Exploitants agricoles	5.0	7.63	10.14	0.65	0.49	5.6	6.1	8.9	0.92	0.63						
7. Autres indépendants	18.0	10.84	15.64	1.66	1.15	14.4	8.0	13.5	1.80	1.07						
8. Employés niveau bas	3.0	7.51	4.37	0.40	0.69	2.0	8.5	5.0	0.24	0.40						
9. Ouvriers	4.0	57.20	49.62	0.07	0.08	7.4	57.7	48.1	0.13	0.15						
10. Autres	—	0.21	—	—	—	1.7	0.3	—	—	—						
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0						

Tableau 3.12. — Distribution des étudiants et de la population active masculine et coefficients de disparité par catégorie à deux périodes, Pays-Bas (d'après un rapport de l'O.C.D.E.).

1. les taux de survie d'année en année sur une période de huit années de cursus scolaire (secondaire),

2. l'évolution de ces taux de survie dans le temps.

Ce tableau a été établi par l'observation, année par année, d'une série de cohortes. Il a ainsi la caractéristique relativement rare d'être diachronique à la fois par rapport aux *individus* et par rapport au *système* scolaire : les *individus* sont observés dans le temps, puisqu'ils sont suivis pendant huit années ; mais le *système* est lui-même observé dans le temps, dans la mesure où le passage des individus à travers les différents points du système est observé à des moments différents du temps.

Ce tableau, d'origine allemande¹, concerne les élèves du secondaire de la province de Hesse (tableau 3.13). Il étudie les taux de survie annuels entre la septième année et la treizième année d'enseignement, soit, dans la nomenclature allemande, entre la « *Quarta* » et la « *Oberprima* » (respectivement la classe d'entrée et la classe terminale du système secondaire).

Les taux de survie sont donnés pour une suite de cohortes annuelles. La première cohorte est celle qui entre en « *Quarta* » en 1952, la dernière cohorte complètement observée de la « *Quarta* » à la « *Oberprima* » entre en « *Quarta* » en 1958. Les cohortes suivantes ont été également observées, mais on ne dispose pas de leur cheminement complet, car l'observation s'arrête en 1966.

Ce tableau fait apparaître plusieurs résultats importants : les taux de survie (données non encadrées) calculés en ignorant le phénomène du redoublement, sont croissants dans le temps, à tous les niveaux du cursus scolaire.

D'un autre côté, on voit s'effacer rapidement dans le temps l'intérêt pour les individus de la *mittlere Reife* : lorsqu'on suit la première ligne transversale du tableau, celle qui correspond à la cohorte de 1952, on remarque une chute importante du taux de survie entre la dixième année (*Untersekunda*) et la onzième (*Obersekunda*). Cette chute apparaît au point de bifurcation constitué par la *mittlere Reife*, diplôme de fin d'études du premier cycle du secondaire à peu près équivalent au B.E.P.C. français du point de vue des attentes socio-professionnelles

1. Vorbericht über die Ergebnisse der Erhebung an den allgemeinbildenden Schulen in Hessen, ministère de l'Éducation, Province de Hesse, Wiesbaden, cité par O.C.D.E. (1969 a).

auxquelles il est associé. Mais à la différence du B.E.P.C., il est délivré sans examen.

En 1962 encore, la *mittlere Reife* était donc perçue comme un des points de bifurcation dans le système de décision défini par les institutions scolaires.

Ensuite, on observe une augmentation régulière du taux de survie entre la dixième et la onzième année. Dans les cohortes les plus jeunes, ce taux de survie ne se distingue plus quantitativement des taux de survie des autres années.

Enfin, on constate que l'augmentation générale des taux de survie annuels a pour effet que la croissance des effectifs apparaît comme d'autant plus forte, d'une cohorte à la suivante, qu'on s'intéresse à un point plus avancé du cursus.

Considérons, par exemple, les deux promotions 1953 et 1959. En examinant les données encadrées, on voit que l'augmentation des taux de survie provoque une augmentation des effectifs croissante avec le niveau scolaire, pour cent élèves entrés en « Quarta » : $90,7 - 90,3 = 0,4\%$ en huitième année, $82,7 - 80,2 = 2,5\%$ en neuvième année, $77,8 - 75,7 = 2,3\%$ en dixième année, ..., $58,1 - 44,4 = 13,7\%$ en treizième année, $55,7 - 41,8 = 13,9\%$ en ce qui concerne le certificat de fin d'études secondaires.

Ce résultat n'est pas surprenant. Il se déduit de l'augmentation des taux de survie annuels. Supposons, en effet, que $x_8^t, x_9^t, \dots, x_{13}^t$, soient des probabilités¹ de survie annuelles de la promotion correspondant à l'année t et $x_8^{t+5}, x_9^{t+5}, \dots, x_{13}^{t+5}$, les probabilités de survie annuelles de la promotion de l'année $t + 5$. Puisque les taux de survie annuels augmentent, on a :

$$x_8^{t+5} > x_8^t, x_9^{t+5} > x_9^t, \dots, x_{13}^{t+5} > x_{13}^t$$

L'accroissement des effectifs entre la promotion t et la promotion $t + 5$ est :

- pour la huitième année : $100 (x_8^{t+5} - x_8^t)$;
- pour la neuvième année : $100 (x_8^{t+5} x_9^{t+5} - x_8^t x_9^t)$;
- pour la dixième année : $100 (x_8^{t+5} x_9^{t+5} x_{10}^{t+5} - x_8^t x_9^t x_{10}^t)$;
- etc.

1. Taux de survie divisés par 100. Ainsi la probabilité de survie en huitième année pour la promotion de 1952, serait, d'après le tableau 3.13 : 0,891.

Ces quantités sont croissantes avec le niveau du cursus. En effet, on déduit des inégalités précédentes que l'accroissement des effectifs d'une promotion à une promotion suivante doit être plus grande en neuvième année qu'en huitième, plus grande en dixième qu'en neuvième, etc. Ainsi, $x_8^{t+5} x_9^{t+5} - x_8^t x_9^t$ est nécessairement plus grand que $x_8^{t+5} - x_8^t$ puisque x_9^{t+5} est plus grand que x_9^t .

La tendance à l'augmentation annuelle des taux de survie, qui caractérise le système secondaire de la province de Hesse, peut-elle être considérée comme générale? Un moyen de vérifier indirectement cette hypothèse consiste à se demander si on observe, entre une période et une autre, une augmentation des effectifs scolarisés d'autant plus forte qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du cursus, ou à des groupes d'âge plus élevé, puisque, comme on vient de le voir, une augmentation des taux de survie annuels entraîne une augmentation des effectifs croissants d'une année du cursus à la suivante.

Pays	Années	Groupes d'âge					
		14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans
Belgique	1957	69,4	55,0	42,2	29,7	20,9	14,6
	1964	84,0	69,7	55,1	42,2	30,7	21,9
coefficient de croissance		<u>1,21</u>	<u>1,27</u>	<u>1,31</u>	<u>1,42</u>	<u>1,47</u>	<u>1,50</u>
France	1958	68,3	53,0	43,4	28,1	16,4	9,9
	1964	71,9	57,8	50,0	36,7	24,4	16,4
coefficient de croissance		<u>1,05</u>	<u>1,09</u>	<u>1,15</u>	<u>1,31</u>	<u>1,49</u>	<u>1,66</u>
Autriche	1955	57,5	47,8	43,0	26,7	15,5	—*
	1965	67,0	59,0	53,1	35,8	17,0	—
coefficient de croissance		<u>1,17</u>	<u>1,23</u>	<u>1,24</u>	<u>1,34</u>	<u>1,09</u>	—
Pays-Bas	1953	77,8	57,3	48,2	39,4	29,5	21,5
	1961	84,9	66,7	53,8	44,7	34,0	23,6
coefficient de croissance		<u>1,09</u>	<u>1,16</u>	<u>1,12</u>	<u>1,13</u>	<u>1,15</u>	<u>1,10</u>
Angleterre et Pays de Galles	1955	—*	32,6	16,9	8,1	2,7	—*
	1965	—	62,5	25,7	13,7	4,8	—
coefficient de croissance		—	<u>1,92</u>	<u>1,52</u>	<u>1,69</u>	<u>1,78</u>	—

* : données non disponibles

Tableau 3.14. — *Taux de scolarisation de 14 à 19 ans dans cinq pays, à deux périodes séparées par une durée variant de 6 à 10 ans (tableau établi d'après des données de l'O.C.D.E.).*

Ce phénomène a été effectivement observé au niveau global, lorsqu'on a comparé la croissance des effectifs au niveau de l'enseignement secondaire et au niveau de l'enseignement supérieur. On se souvient que, dans à peu près tous les cas, la croissance est plus forte au niveau le plus élevé. Ce résultat

dérive nécessairement d'une augmentation générale des taux de survie plus ou moins régulièrement répartie sur le cursus selon les systèmes scolaires.

Certaines données suggèrent que des phénomènes de même type que ceux qui viennent d'être observés à propos de l'Allemagne caractérisent sans doute l'évolution de nombreux systèmes scolaires. Le tableau 3.14, construit à partir de données fournies par l'O.C.D.E. (1969 a), donne, pour cinq pays, les taux de scolarisation par groupes d'âge entre 14 et 19 ans, à deux périodes distantes de 6 à 10 ans selon les pays.

Dans le cas de la Belgique et de la France, dans celui de l'Autriche, jusqu'à 17 ans, on observe bien la conséquence caractéristique de l'augmentation générale des taux de survie : les coefficients de croissance augmentent à mesure qu'on considère des groupes plus âgés.

En ce qui concerne les Pays-Bas et l'Angleterre, on est conduit au raisonnement qui suit :

Lorsque les points de bifurcation sont prégnants, comme la *mittlere Reife* allemande avant 1950, ils peuvent engendrer une baisse des taux de survie. Supposons, en effet, que les taux de survie augmentent avant ce point de bifurcation : cela aura pour effet d'amener à ce point une population dont les caractéristiques du point de vue de la réussite scolaire, de l'âge, de la composition sociale, etc. vont être modifiées. Si les critères associés au point de bifurcation demeurent pour leur part *inchangés*, il peut en résulter une baisse du taux de survie à ce point.

Pour prendre un exemple simple, imaginons un système doté d'un point de bifurcation en fin de premier cycle du secondaire et imaginons que la survie au-delà de ce point soit perçue comme associée à des attentes de niveau élevé en matière de statut social. L'augmentation des taux de survie annuels en deçà du point de bifurcation aura pour effet d'y amener une population dont les origines sociales seront en moyenne moins élevées. Il en résultera une baisse du taux de survie à ce point.

Cela explique peut-être la structure *cyclique* des taux de croissance observée aux Pays-Bas ainsi qu'en Angleterre (tableau 3.14). Admettons que les données de ce tableau puissent être assimilées à celles que nous donnerait une véritable observation par cohorte, comme celle qui a été utilisée dans le cas de l'Allemagne. On constate, dans le cas des Pays-Bas, une augmentation mesurée par le coefficient 1,09 des *effectifs* à

14 ans et une augmentation de 1,16 à 15 ans. Si l'hypothèse précédente est correcte, on en déduit que le *taux de survie* entre 14 et 15 ans a augmenté. A 16 ans, l'augmentation des *effectifs* est *plus faible* qu'à 15. On en déduit que le *taux de survie* entre 15 et 16 ans a baissé¹, et, de la même façon, qu'il a *augmenté* entre 16 et 17 ans et entre 17 et 18 ans et *baissé* entre 18 et 19 ans.

Les cycles qui apparaissent dans le cas de l'Angleterre et des Pays-Bas dans la structure des taux de croissance des effectifs en fonction de l'âge indiquent en définitive, si l'interprétation précédente est correcte, un effet de variables de nature *institutionnelle* dans les processus de décision qui conduisent à la survie ou à l'élimination.

Plus précisément, ils indiquent probablement la conjonction d'une modification de certains paramètres (modification dans le temps des paramètres des mécanismes décisionnels entre autres) et d'une absence de modification de certains autres paramètres (critères de sélection à un point de bifurcation, attentes socio-professionnelles liées à un point de bifurcation, etc.). On voit très bien, *a contrario*, que le caractère non cyclique de la croissance des effectifs aux étapes successives du cursus qu'on observe dans le cas allemand est associé à une modification du système d'attentes correspondant à la *mittlere Reife*.

5. Conclusion

La comptabilité scolaire nous apprend en résumé :

1. Que les taux de croissance sont, dans la plupart des pays, plus élevés au niveau de l'enseignement supérieur qu'à celui de l'enseignement secondaire.

1. Reprenons le raisonnement algébrique précédemment utilisé et imaginons que le taux de survie correspondant à une étape du cursus soit plus faible que celui qui correspond à une étape antérieure. Pour fixer les idées, imaginons comme dans le cas allemand une suite d'années 7, 8, 9, ..., 12. On voit facilement que si l'*augmentation des effectifs* d'une période à l'autre, en neuvième année par exemple, à savoir : $100(x_8^{t+5} - x_8^t x_9^t)$ est *plus faible* que l'augmentation des effectifs en huitième année, à savoir $100(x_8^{t+5} - x_8^t)$, cela indique que le *taux de survie* en neuvième a baissé entre la période t et la période $t+5$ (que $x_9^{t+5} < x_9^t$).

2. Que cela est d'autant plus vrai qu'on considère des pays où les taux de scolarisation sont en moyenne plus élevés.

3. Ces résultats indiquent qu'il existe une tendance générale à l'augmentation des taux de survie d'un cycle d'enseignement à l'autre.

4. Ces résultats restent vrais dans des cas apparemment nombreux lorsqu'on considère, non plus les cycles scolaires, mais les années. En Allemagne, les données relatives à la province de Hesse indiquent clairement la tendance à l'augmentation des taux de survie, d'une année du cursus secondaire à la suivante. La même hypothèse est compatible avec l'augmentation de la croissance des taux de scolarisation en fonction de l'âge qu'on observe par exemple en Belgique, en France, en Autriche ou aux États-Unis¹.

5. Il est probable que la situation observée en Allemagne et aux États-Unis et qu'on peut supposer caractéristique de la Belgique, de la France, de l'Autriche est appelée à se diffuser étant donné l'objectif général des réformes scolaires d'atténuer la rigidité des « points de bifurcation ».

6. La prégnance des points de bifurcation (limites des cycles scolaires) explique sans doute le caractère « cyclique » de l'augmentation des taux de croissance des effectifs qu'on observe par exemple en Grande-Bretagne ou au Pays-Bas. Par *prégnance* des points de bifurcation nous entendons à la fois et de façon indistincte la fixité des systèmes d'attentes associés à ces points, du côté des individus, et la fixité des normes et critères institutionnels, du côté du système scolaire.

7. En ce qui concerne les inégalités devant l'enseignement, on constate aussi bien au niveau du secondaire que du supérieur une tendance certaine à l'atténuation. D'une période t à une période $t + k$, la probabilité d'accéder au secondaire ou au supérieur est multipliée par un coefficient beaucoup plus élevé

1. Cf. O.C.D.E. (1969 a), tableau 72, p. 161. On déduit de ce tableau qu'aux États-Unis, entre 1950 et 1956, les coefficients de croissance des effectifs correspondant respectivement à la cinquième, sixième, septième, ... douzième année, à l'acquisition du diplôme de fin d'études secondaires, et à l'entrée au *College* (Université) sont les suivants : 1,004 - 1,020 - 1,030 - 1,050 - 1,150 - 1,110 - 1,150 - 1,150 - 1,150. On retrouve bien la tendance caractéristique d'une augmentation générale de la *croissance des effectifs* d'une année du cursus à la suivante, tendance indiquant une augmentation des *taux de survie* à chaque année.

dans le cas des classes basses que dans celui des classes élevées.

8. Toutefois, étant donné les différences très grandes entre les probabilités caractéristiques des différentes classes sociales, le nombre d'élèves ou d'étudiants supplémentaires entre t et $t + k$ pour 1 000 personnes est plus grand dans le cas des classes supérieures que dans celui des classes inférieures.

9. La différence entre les classes sociales de ce dernier point de vue est beaucoup plus marquée au niveau de l'enseignement supérieur qu'à celui de l'enseignement secondaire.

10. De façon générale, l'inégalité des chances est beaucoup plus marquée au niveau de l'enseignement supérieur qu'à celui de l'enseignement secondaire.

11. En ce qui concerne les différences internationales en matière d'inégalité des chances devant l'enseignement, il est plus difficile d'aboutir à des propositions tranchées, cela étant dû, notamment, à la quasi-impossibilité de caractériser, à la fois, la structure scolaire et la structure sociale par un système de catégories parfaitement homogènes.

12. Il semble toutefois qu'à ce point de vue les pays de l'Europe continentale de l'Ouest occupent une place intermédiaire entre les pays scandinaves (Norvège, Suède) et les États-Unis, où les inégalités apparaissent comme plus faibles, et certains des pays moins développés, comme le Portugal. L'Europe de l'Est est, de son côté, caractérisée par un niveau d'inégalité devant l'enseignement plus faible que l'Europe de l'Ouest.

13. La comparaison entre les États-Unis et les pays de l'Europe continentale de l'Ouest suggère l'hypothèse que les mécanismes qui provoquent une augmentation des taux de scolarisation provoquent aussi une atténuation des inégalités.

La question qui se pose maintenant est de savoir si ces résultats qu'on observe au niveau macrosociologique peuvent être logiquement reliés aux résultats observés au niveau microsociologique. Comme on s'en souvient, ces résultats, examinés aux chapitres précédents, nous ont conduit, à partir notamment des travaux de Girard et de son équipe de l'I.N.E.D., à formuler un modèle de décision qui paraît expliquer avec une approximation raisonnable la structure des résultats observés au niveau microsociologique.

Nous examinerons au chapitre suivant comment ce modèle peut-être complété de manière à rendre compte des résultats qu'on observe au niveau macrosociologique.

IV

Un modèle explicatif

Les enquêtes sociologiques relatives à l'inégalité des chances devant l'enseignement et la comptabilité scolaire montrent, d'après la recension des chapitres précédents :

1. Que le milieu familial, en fonction de son niveau social, engendre des *inégalités* qu'on peut sommairement qualifier de « *culturelles* » dont les effets se traduisent dès le premier âge et principalement au jeune âge.

2. Qu'un système scolaire, quel qu'il soit, peut être assimilé à une *suite de points de bifurcation* (éventuellement de trifurcation, etc.).

3. Qu'à ces points de bifurcation, on peut associer un espace de décision : la voie empruntée par un individu à un point de bifurcation dépend de sa caractérisation par rapport aux variables constituant *l'espace de décision* (retard/avance scolaire, réussite, par exemple).

4. Que, pour chaque type de position sociale, la probabilité d'emprunter une voie donnée à un point de bifurcation varie. Ces probabilités composent, pour chaque type de position sociale, un système de « courbes d'indifférence » auxquelles on peut donner le nom de *champ de décision*. Ce champ est caractéristique de la position sociale considérée.

5. Que la structure des champs de décision peut varier en fonction de variables institutionnelles ou de variables que, pour employer un qualificatif parsonien, on peut qualifier de *diffuses*. Il est clair, par exemple, que la substitution d'un tronc commun à un système de filières différenciées modifie la structure des champs de décision. De la même manière, l'exemple allemand analysé au chapitre précédent montre que la signification accordée à un point de bifurcation institutionnalisé, en l'occur-

rence la *mittlere Reife*, peut changer au cours du temps.

Nous savons par ailleurs, par la comptabilité scolaire :

6. Que les taux de scolarisation augmentent dans les sociétés qui nous intéressent ici, à savoir les sociétés industrielles avancées de type libéral.

7. Que cette augmentation est généralement plus forte au niveau de l'enseignement supérieur qu'au niveau de l'enseignement secondaire et qu'elle est plus faible dans le cas où les taux de scolarisation sont relativement faibles.

8. Que les taux de survie à chaque point de bifurcation ont tendance à augmenter.

9. Que cette proposition générale doit être spécifiée en fonction des conditions institutionnelles propres à chaque système scolaire particulier. Lorsque la *prégnance* d'un point de bifurcation est importante, l'augmentation des taux de survie aux points de bifurcation qui le précèdent peut entraîner une baisse des taux de survie à ce point.

10. Que les inégalités devant l'enseignement ont tendance à se réduire à tous les niveaux d'enseignement. Cela signifie que, d'une période t à une période ultérieure, $t + k$, l'augmentation de la probabilité de survie à un point donné du cursus mesurée par le rapport de la seconde probabilité à la première est sensiblement plus forte pour les classes sociales inférieures.

11. Mais que, entre t et $t + k$, le nombre supplémentaire d'élèves atteignant un point donné du cursus pour 1 000 familles est d'autant plus faible que ces familles sont de statut social plus bas.

12. Que la proposition précédente s'applique avec plus d'intensité au niveau de l'enseignement supérieur : à ce niveau, le nombre supplémentaire d'étudiants pour 1 000 familles est une fonction fortement décroissante de la position sociale de ces familles.

Le problème que nous chercherons à résoudre dans ce chapitre est de construire un modèle incluant ces différents résultats, obtenus au niveau microsociologique ou au niveau macrosociologique, soit à titre d'axiomes, soit à titre de conséquences.

Pour cela nous serons amenés à introduire certaines hypothèses. En effet, les données d'enquête, même réunies aux données de la comptabilité scolaire, ne permettent pas de répondre à certaines questions qui se posent nécessairement lorsqu'il s'agit

de passer des mécanismes microsociologiques à leur agrégation au niveau macrosociologique. Ainsi, les précieuses statistiques allemandes relatives à l'augmentation des taux de survie (chapitre III), ne nous donnent pas les variations de cette augmentation en fonction de la position sociale. De façon générale, les enquêtes sociologiques ne nous permettent pas, comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, d'apprécier les changements dans le temps des mécanismes générateurs des inégalités sociales devant l'enseignement. Quelquefois diachroniques par rapport aux individus, elles sont toujours synchroniques par rapport au système.

L'utilité du modèle très simple qui sera présenté dans les sections suivantes est triple :

a) Il permet de clarifier la théorie de l'inégalité des chances devant l'enseignement.

b) Il permet d'aboutir à une théorie concordante, non seulement avec la proposition générale selon laquelle il existe de fortes inégalités devant l'enseignement, mais avec l'ensemble des propositions qu'on peut dégager de la comptabilité scolaire et des enquêtes sociologiques.

Une remarque, d'ordre épistémologique, s'impose sur ce point. Nombre de théories relatives à l'inégalité des chances devant l'enseignement, qu'on peut recueillir dans la littérature sociologique récente, se bornent à rendre compte d'une proposition unique : il existe de fortes inégalités des chances devant l'enseignement. Cette proposition est parfois ajoutée à une autre proposition qui, celle-là, est contredite par les données de la comptabilité scolaire : les inégalités sociales devant l'enseignement ne changent guère et peuvent par conséquent être considérées comme stables dans le temps.

Une théorie qui ne permet de déduire qu'une seule proposition peut entraîner la conviction, pour des raisons rhétoriques, voire idéologiques, mais non pour des raisons scientifiques. Une proposition unique peut, en effet, être expliquée dans la plupart des cas par une multitude de théories, T_1, T_2, \dots, T_n , entre lesquelles il est impossible de choisir, et qui sont éventuellement contradictoires entre elles. En revanche, lorsqu'une théorie T_1 explique, non pas une proposition, mais un ensemble de propositions, il est plus difficile d'imaginer une théorie distincte T_2 qui explique aussi bien le même ensemble de propositions. Corrélativement, la confiance qu'on peut attacher à T_1 se trouve renforcée.

Un autre facteur peut augmenter la crédibilité scientifique d'une théorie, c'est celui de la plus ou moins grande spécificité des propositions qu'on peut en déduire. Sans chercher à donner une définition générale de cette notion, nous l'illustrerons par un exemple : il est évident qu'il est, toutes choses égales d'ailleurs, plus difficile de trouver deux théories distinctes qui puissent toutes deux avoir pour conséquence les propositions 11-12 ci-dessus (entre t et $t + k$, le nombre supplémentaire d'élèves atteignant un point donné du cursus pour 1 000 familles...) que de trouver deux théories distinctes impliquant la proposition : il existe de fortes inégalités sociales devant l'enseignement. Pour caractériser cette différence, on dira que la proposition formée par les énoncés 11 et 12 est plus spécifique que cette dernière proposition. Toutes choses égales d'ailleurs, une théorie qui permet de rendre compte de propositions plus spécifiques est plus crédible, dans la mesure où il est plus difficile de lui imaginer une alternative.

c) Le modèle des sections suivantes a enfin une troisième fonction. Il constitue un instrument de quasi-expérimentation.

Dans les sciences sociales, et en sociologie en particulier, l'expérimentation est (sauf dans le domaine de la microsociologie) généralement impossible. Mais lorsqu'un modèle est suffisamment crédible, il peut permettre la quasi-expérimentation ou, comme on dit quelquefois, la simulation : on peut modifier certains éléments du modèle et analyser les conséquences de ces modifications.

Le modèle suivant sera, du point de vue des *variables institutionnelles*, présenté de manière générale. En d'autres termes, nous nous référerons de nouveau, non à tel ou tel système scolaire particulier, mais au type idéal caractérisant les systèmes scolaires des sociétés industrielles libérales dans leur ensemble. On peut aisément imaginer des variations du modèle permettant de traduire des caractéristiques propres à tel ou tel système (par exemple, existence ou non-existence de procédures de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, tronc commun au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, etc.) et s'interroger sur les effets de ces variations.

1. *Les axiomes*

Comme dans le modèle du premier chapitre (analyse du paradoxe d'Anderson), nous serons amenés à introduire deux types d'axiome : des axiomes fondamentaux et des axiomes auxiliaires. Les premiers correspondent à des énoncés directement puisés dans la théorie esquissée au chapitre précédent. Ils formalisent des résultats tirés des enquêtes sociologiques. Dans le cas où les enquêtes ne nous renseignent pas, ils correspondent à des propositions vraisemblables. Les seconds sont des énoncés opératoires, sans influence sur les résultats obtenus mais qui permettent d'obtenir un modèle *défini*, c'est-à-dire un modèle dont les conséquences peuvent être déduites par le calcul.

Axiomes fondamentaux

Les premiers axiomes reprennent les propositions 1 à 4 énoncées ci-dessus. Nous nous contenterons donc d'un bref rappel :

AF 1 : Au jeune âge, et, pour fixer les idées, à la fin de l'enseignement élémentaire, la distribution des individus par rapport à certaines variables caractéristiques de l'espace de décision dont il est question ensuite, varie en fonction de la position sociale de la famille.

AF 2 : Le système scolaire peut être décrit par une suite de points de bifurcation.

AF 3 : On peut associer à chaque point de bifurcation un champ décisionnel caractéristique de chaque position sociale. Ce champ décisionnel définit des courbes d'indifférence dans l'espace décisionnel construit à partir de variables telles que : la réussite scolaire, l'avance/le retard scolaire, etc.

Les premiers axiomes formalisent et généralisent les résultats obtenus notamment par les enquêtes de Girard et de son équipe à l'I.N.E.D.

La question est alors de donner une expression définie à l'effet des variables qui modifient le système de décision ou, plus exactement, les systèmes de décision attachés à chaque position

sociale, d'une période à l'autre. Ces variables incluent les modifications des systèmes scolaires du point de vue institutionnel. Elles incluent aussi des variables exogènes comme l'élévation du niveau de vie. Elles incluent enfin des variables endogènes : ainsi, l'augmentation de la demande d'enseignement à un niveau scolaire a pour effet de modifier la valeur des niveaux inférieurs en termes d'attentes de statut.

Malheureusement, ni les enquêtes ni la comptabilité sociale ne nous donnent d'informations très précises sur ces questions. Il serait possible de construire un modèle incluant les variables qui viennent d'être mentionnées et en particulier la variable endogène introduisant un mécanisme de réaction en chaîne de l'augmentation de la demande à un niveau scolaire sur les autres niveaux. Mais un tel modèle aurait une valeur essentiellement esthétique, dans l'impossibilité où nous sommes, vu l'état de notre information, de décrire ces mécanismes avec précision.

Nous nous contenterons donc d'une proposition beaucoup plus simple. Nous n'admettons que l'action des variables exogènes et endogènes qui viennent d'être évoquées a l'effet suivant :

AF 4 : d'une période t à une période ultérieure, par exemple $t + k$, la probabilité pour chacun d'emprunter à un point de bifurcation une voie relativement plus désirable a tendance à augmenter, toutes choses égales d'ailleurs. Toutefois, l'augmentation de cette probabilité entre t et $t + k$ est d'autant plus faible qu'elle est plus élevée à la première période, t .

Cet axiome introduit d'abord une proposition qui a pour conséquence d'engendrer une augmentation des taux de scolarisation dans le temps. La seconde proposition introduit, quant à elle, ce qu'on peut appeler un *effet de plafond*. Elle correspond à une notion de bon sens. Il est évident, en effet, que lorsque pour une position sociale donnée, pour un ensemble de valeurs données sur les variables définissant l'espace de décision, pour un point de bifurcation donné, la probabilité de prendre la voie la plus désirable (survie par opposition à non-survie par exemple) est de 0,95, l'effet des variables exogènes et endogènes ne peut pas, en tout état de cause, augmenter beaucoup cette probabilité.

Axiomes auxiliaires

Les propositions précédentes, dans la forme qui leur est donnée, ne permettent pas de déduire des conséquences très précises. On voit sans peine que la proposition 4 engendre une augmentation des taux de scolarisation dans le temps, ou que l'ensemble des propositions engendre des disparités devant l'enseignement en fonction des positions sociales. Mais, pour obtenir des conséquences plus nombreuses et plus *spécifiques*, il est nécessaire d'introduire des axiomes auxiliaires.

Le nombre et la nature de ces axiomes auxiliaires varient avec le type de traitement qu'on envisage d'appliquer au modèle. Il serait possible de traiter ce modèle à un niveau mathématique général. Cela aurait l'avantage qu'on pourrait alors donner aux axiomes auxiliaires une forme aussi générale, c'est-à-dire aussi peu restrictive que possible. Mais cet avantage serait compensé par un désavantage, à savoir le caractère abstrait et difficile du traitement.

Nous avons jugé préférable de prendre la voie opposée. Les axiomes auxiliaires qui suivent peuvent être considérés comme définissant un système scolaire et social à la fois *typique* et *particulier*, c'est-à-dire un système représentant une réalisation particulière des axiomes fondamentaux. L'avantage de ce type de formalisation est qu'il conduit à un modèle qui peut être traité *arithmétiquement*, chaque paramètre ayant une valeur numérique particulière.

Le sens de ces distinctions apparaîtra clairement à l'énoncé des axiomes auxiliaires. Pour ne prendre qu'un exemple, l'axiome fondamental AF 1 introduit la notion de position sociale. On pourrait traiter cet axiome en supposant n positions sociales hiérarchisées, sans préciser la valeur de n . Cela aurait l'avantage d'éviter les discussions relatives au nombre des classes sociales et le désavantage d'imposer un traitement analytique du modèle. En supposant que $n = 3$, c'est-à-dire qu'il existe trois classes sociales hiérarchisées, on prend le risque de rouvrir une discussion difficile, mais on peut alors envisager un traitement arithmétique du modèle. La restriction n'est d'ailleurs qu'apparente : les résultats obtenus sont, en fait, si on les considère à un niveau suffisamment général, indépendants de la valeur choisie pour n .

On introduira les axiomes suivants :

Aa 1 : Il existe trois classes sociales, correspondant à trois types de positions sociales hiérarchisées, C_1 la plus élevée, C_2 la moyenne, C_3 la plus basse.

Aa 2 : Au moment initial de l'observation fictive (t_0), 10 000 enfants de classe C_1 , 30 000 de classe C_2 , 60 000 de classe C_3 terminent l'enseignement élémentaire. Les effectifs et leur distribution en fonction de la classe sociale sont identiques aux périodes suivantes. Cela implique qu'on considère l'évolution de la natalité et de la fécondité différentielle comme négligeable, qu'on suppose des taux de scolarisation constants au niveau du primaire et qu'on néglige les changements de la structure sociale. Dans des versions plus élaborées du modèle, ces différentes restrictions pourraient être expulsées. Nous les maintenons ici, d'une part parce qu'elles ne conduisent pas, comme on verra, à des conséquences contradictoires avec l'observation, d'autre part parce qu'il est difficile, faute d'informations adéquates, d'introduire des hypothèses réalistes sur ces phénomènes.

Aa 3 : On suppose, pour simplifier, un espace de décision unidimensionnel; pour fixer les idées, on admettra que la variable définissant cet espace est la réussite scolaire.

Aa 4 : On suppose, pour simplifier, qu'il existe trois degrés de réussite, R_1 le plus élevé, R_2 le moyen, R_3 le plus bas.

Aa 5 : Parmi les C_1 , 60 % sont R_1 , 30 % sont R_2 , et 10 % R_3 ; parmi les C_2 , 50 % sont R_1 , 30 % sont R_2 et 20 % R_3 ; parmi les C_3 , 30 % sont R_1 , 40 % R_2 et 30 % R_3 . On voit que cet axiome donne une forme particulière à l'axiome AF 1 relatif à l'existence d'inégalités culturelles en fonction de la position sociale : la réussite est en moyenne plus faible à mesure que la position sociale est plus basse.

On note que cet axiome introduit une restriction évidente : la distribution des individus dans l'espace de décision est supposée constante dans le temps. Cela implique que l'école est incapable de modifier le niveau de réussite relatif d'un élève. Bien qu'il s'agisse à l'évidence d'une simplification, cette proposition est grossièrement congruente avec l'observation, comme on peut le voir par exemple en consultant Jencks (1972).

Aa 6 : Cet axiome donne une définition particulière de la structure des champs décisionnels en fonction de la position sociale. On supposera que pour les C_1 (classe sociale élevée), les probabilités d'emprunter à un point de bifurcation la voie noble

sont respectivement 0,85, 0,75 et 0,65 selon le niveau de réussite; pour la classe moyenne C_2 ces probabilités sont respectivement 0,70, 0,60 et 0,40; pour la classe inférieure C_3 , elles sont respectivement 0,60, 0,40 et 0,20.

La fonction de cet axiome consiste à donner un contenu numérique particulier au résultat abondamment vérifié au chapitre II, selon lequel les probabilités de survie croissent avec la position sociale, tandis que la sensibilité des décisions par rapport à la réussite scolaire décroît à mesure qu'on s'élève dans l'échelle sociale.

Aa 7 : Comme l'indique la formulation de l'axiome précédent, on suppose que la structure du champ décisionnel est la même, pour une position sociale donnée, à chaque point de bifurcation.

On méconnaît donc, ainsi qu'il a été annoncé, le fait que tout système scolaire comporte en fait des points de bifurcation institutionnalisés, quasi institutionnalisés et non institutionnalisés. Cette nouvelle restriction pourrait, elle aussi, être aisément expulsée dans une version plus élaborée du modèle. De nouveau, cela supposerait des informations plus précises que celles dont nous disposons.

Aa 8 : Chaque point de bifurcation correspond à deux voies inégalement désirables dans la mesure où leur sont associées des attentes de niveau différent en matière de statut social.

Aa 9 : On supposera un système scolaire comportant un nombre relativement élevé de points de bifurcation. Précisément, on supposera huit points de bifurcation dont l'interprétation est donnée plus bas.

Cet axiome mérite une courte discussion. L'assimilation du système scolaire à une suite de points de bifurcation représente une simplification incontestable : outre les voies qui se distinguent institutionnellement (voie noble, voie non noble, par exemple), un individu arrivé à un point de bifurcation peut être obligé de différer son passage (redoublement). Dans ce cas, il sera de nouveau amené au même point de bifurcation l'année suivante, mais avec une caractérisation différente par rapport à une au moins des variables définissant l'espace de décision (avance/retard scolaire). D'autre part, le réseau des points de bifurcation ne constitue généralement pas un *arbre* : la plupart des systèmes scolaires comportent des « passerelles » qui permettent de revenir à une voie après l'avoir provisoirement quittée (passerelle C.E.G. - lycée en France par exemple). C'est donc

par souci de simplification qu'on considère le système scolaire comme un arbre constitué par une suite de points de bifurcation.

Afin de fixer les idées, on donnera aux huit points de bifurcation introduits par l'axiome Aa 9 la signification résumée par la figure 4.1.

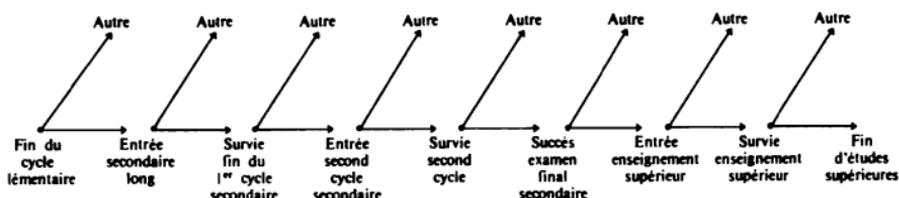


Figure 4.1. – *Arbre correspondant au modèle décrit dans le texte (axiome Aa 9).*

A dessein, nous avons choisi un système de points de bifurcation dont certains, comme les limites entre les cycles scolaires, sont institutionnellement définis tandis que d'autres *existent* effectivement dans la pratique mais ne coïncident pas avec des coupures institutionnelles, comme le point survie/non-survie au cours des études supérieures.

Remarquons enfin que le modèle s'intéresse essentiellement au phénomène de la survie dans la voie conduisant à l'enseignement supérieur. A chaque point, l'autre voie correspond dans la pratique à plusieurs éventualités (autre type d'enseignement, entrée dans la vie active, etc.) qui ne sont pas distingués. Bien que cette formalisation néglige notamment, répétons-le, la possibilité d'utiliser les « passerelles » et de revenir par un détour sur la voie longue, elle ne fait que *grossir* les caractéristiques d'un processus abondamment décrit dans la littérature sociologique.

Aa 10 : Il reste enfin à donner une forme opératoire à l'axiome AF 4 selon lequel, toutes choses égales d'ailleurs, entre une période et la suivante, les probabilités de survie augmentent en fonction de leur valeur à la première période. De manière à donner à cette fonction la forme *la plus simple* possible, étant donné qu'on ne dispose pas d'autres critères de sélection, nous supposerons que, si à une période t , la probabilité de survie pour un individu donné est égale à p , la probabilité de survie d'un individu semblable, (sous le rapport

des origines sociales et de la réussite) à la période suivante, $t + 1$, sera égale à :

$$p + (1 - p)a \quad (0 < a < 1)$$

a étant un coefficient positif inférieur à 1. Ici encore, on choisira une valeur numérique particulière : on posera $a = 0,10$. Bien qu'une telle décision soit entièrement arbitraire, elle a seulement pour effet de donner une *vitesse* particulière au déroulement du processus dans le temps. Mais comme l'unité du temps n'est pas définie par le modèle, comme elle n'est pas en d'autres termes rapportée au temps réel et peut aussi bien être interprétée comme ayant par exemple une durée de 1, de 2, de 3 ou de 5 ans, la vitesse de déroulement du processus n'a en elle-même aucune signification.

La fonction choisie est bien compatible avec l'axiome AF 4. Ainsi, si un individu de caractéristiques données a une probabilité égale à 0,70 de survivre dans la voie longue à la période t , la probabilité attachée à un individu semblable à la période $t + 1$ sera égale à $0,70 + (1 - 0,70) \cdot 0,10 = 0,73$. De même, à une probabilité égale à 0,40 en t , correspond en $t + 1$ une probabilité égale à $0,40 + (1 - 0,40) \cdot 0,10 = 0,46$. On constate bien l'apparition de l'effet de plafond introduit par l'axiome AF 4.

Ces axiomes une fois énoncés, on peut étudier l'évolution du processus dans le temps. Le modèle permet de déterminer à chaque période le niveau d'instruction atteint par chacun des individus dans la promotion des 100 000 enfants qui terminent leurs études élémentaires. Il permet aussi de déterminer les taux de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Il permet enfin de déterminer la composition sociale de la population des élèves ou étudiants en chaque période.

Puisque cet ensemble de distributions peut être déterminé en chaque période, on distingue également *ipso facto* les tendances de leur évolution.

Nous analyserons en détail les distributions engendrées par le modèle à la première période et, plus brièvement, les distributions engendrées aux trois périodes suivantes.

Précisons aussi que nous ne chercherons pas à déduire toutes les conséquences du modèle, mais celles seulement qui peuvent être confrontées aux informations de la comptabilité scolaire et des enquêtes sociologiques.

Le tableau 4.1 reproduit, pour la commodité du lecteur, les conditions initiales décrites par les axiomes Aa 5 et Aa 6.

	R ₁	R ₂	R ₃	Total
C ₁	0,60	0,30	0,10	1,00
C ₂	0,50	0,30	0,20	1,00
C ₃	0,30	0,40	0,30	1,00

	R ₁	R ₂	R ₃
C ₁	0,85	0,75	0,65
C ₂	0,70	0,60	0,40
C ₃	0,60	0,40	0,20

Tableau 4.1. – Degré de réussite scolaire, en fonction des origines sociales (partie supérieure du tableau) et probabilités de survie en fonction de la réussite et des origines sociales (partie inférieure du tableau) à la période initiale, d'après les axiomes Aa 5 et Aa 6.

2. Les disparités à la période initiale

Le tableau 4.2 donne les proportions d'individus qui survivent dans la voie longue à chacun des points de bifurcation en fonction de la position sociale et de la réussite scolaire. Ce tableau est obtenu en multipliant chacun des paramètres contenus dans la partie inférieure du tableau 4.1 par lui-même. Ainsi, les probabilités de survie au premier point de bifurcation, pour les individus d'origine sociale supérieure (C₁), présentant un bon degré de réussite (R₁), sont égales à 0,85. Comme le degré de réussite n'est pas supposé modifié, au point de bifurcation suivant, la probabilité de survie est égale à $0,85 \times 0,85 = (0,85)^2 = 0,7225$ et, au point suivant $(0,85)^3 = 0,6141$, etc.

		Points de bifurcation							
		1 ^{er} point	2	3	4	5	6	7	8
C ₁	R ₁	0.8500	0.7225	0.6141	0.5220	0.4437	0.3771	0.3206	0.2725
C ₁	R ₂	0.7500	0.5625	0.4219	0.3164	0.2373	0.1780	0.1335	0.1001
C ₁	R ₃	0.6500	0.4225	0.2746	0.1785	0.1160	0.0754	0.0490	0.0319
C ₂	R ₁	0.7000	0.4900	0.3430	0.2401	0.1681	0.1176	0.0824	0.0576
C ₂	R ₂	0.6000	0.3600	0.2160	0.1296	0.0778	0.0467	0.0280	0.0168
C ₂	R ₃	0.4000	0.1600	0.0640	0.0256	0.0102	0.0041	0.0016	0.0007
C ₃	R ₁	0.6000	0.3600	0.2160	0.1296	0.0778	0.0467	0.0280	0.0168
C ₃	R ₂	0.4000	0.1600	0.0640	0.0256	0.0102	0.0041	0.0016	0.0007
C ₃	R ₃	0.2000	0.0400	0.0080	0.0016	0.0003	0.0001	0.0000	0.0000

Tableau 4.2. – Probabilités de survie dans la voie longue, à chaque niveau scolaire, en fonction de l'origine sociale et du degré de réussite, d'après les hypothèses du modèle.

Le tableau 4.3 donne les probabilités de quitter la voie noble en chaque point de bifurcation, en fonction des origines sociales et du degré de réussite. Voici comment ce tableau a été calculé : soit p la probabilité, pour un degré de réussite et un niveau social donné, de survivre dans la voie longue au-delà d'un point quelconque, et, par conséquent, au-delà du premier point. La probabilité de ne pas survivre au-delà du premier point est évidemment égale à $1 - p$. Quant à la probabilité de s'arrêter au deuxième point, elle est égale à la probabilité de survivre au-delà du premier point et de ne pas survivre au-delà du second, soit $p(1 - p)$.

De la même façon, la probabilité de s'arrêter au troisième point est égale à la probabilité de survivre dans la voie longue au premier point de bifurcation, de survivre au-delà du second point et de ne pas survivre au-delà du troisième, soit $p^2(1 - p)$.

De façon générale, la probabilité de s'arrêter au $n + 1^e$ point est égale à :

$$p^n (1 - p) \quad (n = 0 \text{ à } 7)$$

		Niveaux scolaires								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
C1	R1	0.1500	0.1275	0.1084	0.0921	0.0783	0.0666	0.0566	0.0481	0.2725
C1	R2	0.2500	0.1875	0.1406	0.1055	0.0791	0.0593	0.0445	0.0334	0.1001
C1	R3	0.3500	0.2275	0.1479	0.0961	0.0625	0.0406	0.0264	0.0172	0.0319
C2	R1	0.3000	0.2100	0.1470	0.1029	0.0720	0.0504	0.0353	0.0247	0.0576
C2	R2	0.4000	0.2400	0.1440	0.0864	0.0518	0.0311	0.0187	0.0112	0.0168
C2	R3	0.6000	0.2400	0.0960	0.0384	0.0154	0.0061	0.0025	0.0010	0.0007
C3	R1	0.4000	0.2400	0.1440	0.0864	0.0518	0.0311	0.0187	0.0112	0.0168
C3	R2	0.6000	0.2400	0.0960	0.0384	0.0154	0.0061	0.0025	0.0010	0.0007
C3	R3	0.8000	0.1600	0.0320	0.0064	0.0013	0.0003	0.0001	0.0000	0.0000

Tableau 4.3. - Probabilités de s'arrêter à un niveau scolaire donné en fonction de l'origine sociale et de la réussite scolaire.

Naturellement, on note que les axiomes du modèle qui définissent huit points de bifurcation définissent par là même neuf niveaux scolaires distincts. La quantité $p^n(1 - p)$ pour $n = 0$ à 7 donne la probabilité de s'arrêter aux huit premiers niveaux, tandis que p^8 est la probabilité d'atteindre le neuvième niveau (études supérieures complètes) ¹.

On note aussi que les totaux de chaque ligne, dans le

1. On vérifie que $\sum_{n=0}^7 p^n(1 - p) + p^8 = 1$.

tableau 4.3, sont égaux à 1, aux légères erreurs près dues à ce que les probabilités ont été arrondies.

Finalement, on observe que les quantités qui apparaissent dans la dernière colonne du tableau 4.3 sont égales aux quantités de la dernière colonne du tableau 4.2. En effet, la probabilité de s'arrêter au point terminal de la voie longue (fin des études supérieures) est égale à la probabilité de survivre au-delà de chaque point de bifurcation. Cette quantité est bien égale à p^8 .

Nous pouvons alors, connaissant, d'une part, les probabilités de s'arrêter à chaque niveau scolaire en fonction de l'origine sociale et de la réussite et, d'autre part, la probabilité d'observer un niveau de réussite donné lorsqu'un individu appartient à une classe sociale donnée, déterminer la probabilité pour un individu de s'arrêter aux différents niveaux scolaires en fonction de ses origines sociales. Considérons, par exemple, le premier niveau et les élèves d'origine sociale supérieure. Les probabilités de s'arrêter à ce niveau pour ces individus sont respectivement, d'après le tableau 4.3, égales à 0,1500, à 0,2500 et à 0,3500, selon que le degré de réussite est élevé, moyen ou bas. D'un autre côté, la probabilité d'observer les trois degrés de réussite chez les élèves de cette catégorie sont, d'après le tableau 4.1, respectivement égales à 0,60, 0,30 et 0,10. En conséquence, la probabilité pour les élèves des catégories sociales C_1 de s'arrêter au premier niveau est égale à :

$(0,60 \times 0,1500) + (0,30 \times 0,2500) + (0,10 \times 0,3500) = 0,2000$.
On établit de la même manière l'ensemble des probabilités correspondant à la fois aux différents niveaux scolaires et aux trois classes sociales. Ces probabilités sont présentées dans le tableau 4.4.

Le modèle engendre, comme on pouvait s'y attendre, des disparités considérables devant l'enseignement. La probabilité de terminer des études supérieures pour un élève de la classe supérieure est égale à 0,1967; pour un élève de la classe moyenne, à 0,0340; pour un élève de la classe inférieure, à 0,0053. Les élèves de la classe supérieure ont donc 37 fois plus de chances d'obtenir un diplôme de fin d'études supérieures que les élèves de la classe inférieure.

Les probabilités d'entrer à l'université sont respectivement pour les trois classes sociales :

$$\text{Classe } C_1 : 0,0499 + 0,0406 + 0,1967 = 0,2872$$

$$\text{Classe } C_2 : 0,0237 + 0,0159 + 0,0340 = 0,0736$$

$$\text{Classe } C_3 : 0,0066 + 0,0038 + 0,0053 = 0,0157$$

NIVEAUX SCOLAIRES	CLASSE SOCIALE					
	C1		C2		C3	
1. Études primaires	0.2000	1.0000	0.3900	1.0000	0.6000	1.0000
2. Un peu de secondaire	0.1555	0.8000	0.2250	0.6100	0.2160	0.4000
3. Fin du premier cycle secondaire	0.1220	0.6445	0.1359	0.3850	0.0912	0.1840
4. Un peu de second cycle secondaire	0.0965	0.5225	0.0850	0.2491	0.0432	0.0928
5. Deuxième cycle sans diplôme	0.0770	0.4260	0.0546	0.1641	0.0221	0.0496
6. Diplôme fin d'études secondaires	0.0618	0.3490	0.0358	0.1094	0.0119	0.0275
7. Un peu d'enseignement supérieur	0.0499	0.2872	0.0237	0.0736	0.0066	0.0157
8. Études supérieures sans diplôme	0.0406	0.2373	0.0159	0.0499	0.0038	0.0091
9. Diplôme de fin d'études supérieures	0.1967	0.1967	0.0340	0.0340	0.0053	0.0053
Total	1.0000		1.0000		1.0000	

Tableau 4.4. – Probabilités d'obtenir un niveau scolaire donné en fonction des origines sociales à la période t^0 et probabilités cumulées à partir du niveau scolaire le plus élevé (probabilités d'atteindre au moins un niveau scolaire donné).

Les chances des élèves de la classe supérieure sont donc à ce niveau 18 fois plus grandes que celles des élèves de la classe sociale inférieure.

Les probabilités d'atteindre le deuxième cycle du secondaire sont respectivement égales à 0,5225, à 0,2491 et à 0,0928 pour la classe élevée, la classe moyenne et la classe inférieure. Le coefficient de disparité entre les deux classes extrêmes est donc, à ce niveau, égal à 5,63.

Quant aux probabilités d'entrer dans la voie longue au début du cycle secondaire, elles sont respectivement égales à 0,8000, 0,6100 et 0,4000 pour les trois classes. A ce niveau, le coefficient de disparité est égal à 2 : les élèves de classe sociale supérieure ont deux fois plus de chances d'entrer dans la voie longue au début du secondaire que ceux de la classe inférieure.

Le modèle engendre en résumé des résultats qui, par leur structure, sont bien conformes aux données des enquêtes : les disparités devant l'enseignement sont importantes et croissantes au fur et à mesure qu'on considère des niveaux plus élevés du cursus scolaire.

Avant d'analyser le développement du processus dans le temps, il est intéressant de s'interroger sur la modification de la structure des inégalités qu'on obtiendrait en supprimant l'un des deux facteurs générateurs des inégalités devant l'enseignement.

Comme on s'en souvient, les inégalités sont en effet engendrées par un double mécanisme : mécanisme de l'*héritage culturel* qui conduit à une distribution différente des individus dans l'espace de décision en fonction des origines sociales, et mécanisme de décision en fonction de la *position sociale* qui

conduit à associer à chaque type de position sociale un champ de décision différent. On supposera donc que, par l'effet de mesures ou par l'action de mécanismes hypothétiques dont il est difficile d'indiquer la nature, on observe une réduction considérable des inégalités relatives à l'héritage culturel : on introduira l'hypothèse extrême selon laquelle les différences individuelles dans le degré de réussite scolaire ne sont plus liées à l'origine sociale. Pour fixer les idées, on admettra que ces mesures ou mécanismes ont pour effet de donner aux élèves des classes moyenne et inférieure la distribution en matière de réussite scolaire caractéristique de la classe supérieure. Quelle que soit la classe sociale, 60 % des individus seront supposés avoir un degré de réussite scolaire élevé, 30 % un degré de réussite moyen et 10 % un degré de réussite bas.

On peut alors établir un tableau analogue au tableau 4.4. Ce tableau donne les probabilités, pour les élèves issus de chaque classe sociale, d'atteindre chacun des niveaux scolaires (tableau 4.5). Comme dans le cas précédent, les colonnes 2, 4 et 6 donnent les probabilités cumulées calculées à partir du niveau le plus élevé vers le plus bas ; ce sont les probabilités d'atteindre *au moins* un niveau scolaire donné.

NIVEAUX SCOLAIRES	CLASSE SOCIALE					
	C ₁		C ₂		C ₃	
	1	2	3	4	5	6
1. Études primaires	0,2000	1,0000	0,3600	1,0000	0,5000	1,0000
2. Un peu de secondaire	0,1555	0,8000	0,2220	0,6400	0,2320	0,5000
3. Fin du premier cycle secondaire	0,1220	0,6445	0,1410	0,4180	0,1184	0,2680
4. Un peu de second cycle secondaire	0,0965	0,5225	0,0915	0,2770	0,0640	0,1496
5. Deuxième cycle sans diplôme	0,0770	0,4260	0,0603	0,1855	0,0358	0,0856
6. Diplôme fin d'études secondaires	0,0618	0,3490	0,0402	0,1252	0,0205	0,0498
7. Un peu d'enseignement supérieur	0,0499	0,2872	0,0270	0,0850	0,0119	0,0292
8. Études supérieures sans diplôme	0,0406	0,2373	0,0183	0,0580	0,0070	0,0173
9. Diplôme de fin d'études supérieures	0,1967	0,1967	0,0397	0,0397	0,0103	0,0103
Total	1,0000		1,0000		1,0000	

Tableau 4.5. – *Probabilités d'atteindre un niveau scolaire et probabilités d'atteindre au moins un niveau scolaire donné en fonction de la classe sociale d'origine dans l'hypothèse où il n'existe pas de différence entre les classes en matière d'héritage culturel.*

On constate immédiatement que les disparités demeurent très marquées dans l'hypothèse où les inégalités par rapport à l'héritage culturel sont supprimées. Ainsi, les probabilités d'obtenir un diplôme de fin d'études supérieures sont respectivement

égales à 0,1967 (inchangé par rapport au cas précédent) pour la classe sociale supérieure, à 0,0397 pour la classe moyenne, au lieu de 0,0340 dans le cas précédent et à 0,0103 pour la classe inférieure, au lieu de 0,053 dans le cas précédent. Le coefficient de disparité entre les deux classes extrêmes est maintenant de 19, là où il était de 37 dans le cas précédent.

En ce qui concerne, non plus le diplôme de fin d'études supérieures, mais l'entrée dans l'enseignement supérieur, le coefficient de disparité entre les classes extrêmes, qui était égal à 18 dans le cas où on suppose l'existence d'inégalités culturelles est maintenant égal à 10 lorsqu'on suppose qu'elles sont nulles.

En ce qui concerne les probabilités d'atteindre le deuxième cycle du secondaire, le coefficient de disparité, qui était égal à 5,63, est maintenant égal à 3,49 dans le cas où on suppose que les inégalités culturelles sont inexistantes.

Naturellement la proposition selon laquelle les inégalités culturelles pourraient être complètement supprimées est une hypothèse extrême qui n'a aucune chance d'être réalisée. Les études très brièvement recensées au chapitre II montrent que l'effet de l'environnement culturel est observable dès le très jeune âge. Même si des mesures intéressant les niveaux préscolaire et élémentaire s'avéraient efficaces, elles pourraient donc au mieux atténuer les inégalités culturelles de manière modeste. D'où il ressort que même si des mesures efficaces parvenaient à atténuer le phénomène des inégalités culturelles, leur effet sur les inégalités sociales devant l'enseignement serait très modéré.

L'origine principale des inégalités devant l'enseignement réside donc dans la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que dans les inégalités culturelles. Cela est d'autant plus vrai qu'on considère des niveaux plus élevés du cursus.

Ce double résultat est simplement dû à ce que l'action de la position sociale est, non pas unique, mais répétitive. Elle engendre des effets multiplicatifs ou, plus exactement, exponentiels.

Cette interprétation est concordante avec les principaux résultats des enquêtes sociologiques. Certaines de ces enquêtes ont été évoquées au chapitre II. Contentons-nous de rappeler quelques résultats :

1. Sauvy et Girard (1965) ont démontré, à partir de la vaste enquête conduite en 1962 sur une cohorte d'élèves observée à partir de son entrée dans le cycle secondaire, que la réussite

scolaire à la fin du cycle élémentaire dépend fortement du niveau culturel des parents : à niveau économique égal de la famille, la réussite scolaire en seconde année du cours moyen est fortement affectée par le niveau culturel des parents. A l'orée du cycle secondaire, à réussite scolaire égale, l'entrée en sixième est fortement affectée à la fois par le niveau culturel et par le niveau économique de la famille. Ensuite, on observe que le facteur économique prime de manière de plus en plus décisive le facteur culturel.

Ce résultat se déduit du modèle qui vient d'être analysé. En effet, la dépendance du champ de décision par rapport à l'origine sociale a pour effet de réduire progressivement les inégalités culturelles. Plus exactement, elle a pour effet, par la sélection différentielle qu'elle entraîne, d'homogénéiser les distributions de la réussite scolaire en fonction des classes sociales. Assez rapidement, à mesure qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du cursus, on n'observe plus guère de différences de réussite scolaire en fonction des origines sociales. Mais la dépendance du champ de décision par rapport à la position sociale continue de manifester ses effets. Or, une dimension essentielle de l'espace de décision à partir duquel est défini le champ de décision est certainement ce que Sauvy et Girard appellent le facteur économique. En introduisant cette dimension dans l'espace de décision et, par suite, dans les champs de décision, on déduit du modèle le résultat observé par ces auteurs selon lequel le « facteur économique » supplante progressivement, de manière de plus en plus décisive, le « facteur culturel ».

2. Dans les articles qu'ils ont publiés sur le devenir de la cohorte d'élèves d'abord observée au moment du passage du cycle élémentaire au cycle secondaire, Sauvy et Girard mettent en évidence le caractère *répétitif* des mécanismes de sélection qui dérivent de la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale. A chaque bifurcation, que cette bifurcation soit institutionnalisée (passage du premier au deuxième cycle par exemple), ou semi-institutionnalisée (passage d'une année à l'autre), des mécanismes analogues à ceux qui ont été observés au moment de l'entrée en sixième exercent leurs effets. Cette observation est en concordance avec les hypothèses selon lesquelles le système scolaire peut être formalisé comme une suite de points de bifurcation mettant en jeu des mécanismes de décision différenciés selon la position sociale.

3. Les études de Bisseret (1968) sur une cohorte d'étudiants parisiens montrent que, dans les dernières phases du cycle d'enseignement, on observe encore une différenciation des mécanismes de survie en fonction de la position sociale. Ces études démontrent en particulier l'importance de la dimension économique de l'espace de décision.

4. Les travaux de Rosenberg (1957), sur une cohorte d'étudiants américains, montrent que, toutes choses égales d'ailleurs, la position sociale entraîne une différenciation des attentes : des étudiants dont la réussite universitaire est identique ont des attentes en matière de statut et de revenu qui varient directement avec la position sociale de leur famille.

Tous ces résultats montrent le caractère persistant de la différenciation des attentes et, par suite, des mécanismes de décision en fonction de la position sociale. Ils confirment indirectement la proposition selon laquelle l'intensité et la relative persistance des inégalités devant l'enseignement sont essentiellement dues aux effets exponentiels du conditionnement des attentes par la position sociale et dans une mesure beaucoup plus limitées à l'effet des inégalités culturelles.

3. Analyse dynamique du modèle

L'axiome AF 4 et sa traduction opératoire (Aa 10) permettent de déterminer le changement d'une période à la suivante dans la structure des champs de décision en fonction de la position sociale.

Comme on s'en souvient, ces axiomes supposent que, à chaque unité de temps, les probabilités associées à chaque niveau de réussite et à chaque type d'origine sociale augmentent de manière d'autant plus faible qu'elles sont plus proches du « plafond ». Cet effet de plafond est traduit par la relation :

$$p_{t+1} = p_t + (1 - p_t) \cdot 0,1$$

L'application de cette relation permet de déterminer, à chaque période, les probabilités de survie dans la voie longue en fonction de l'origine sociale et de la réussite scolaire. Le tableau 4.6 donne ces probabilités pour les trois périodes t_1 , t_2 et t_3 ,

qui suivent la période initiale t_0 , considérée à la section précédente.

	t1			t2			t3		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
C1	0.8650	0.7750	0.6850	0.8785	0.7975	0.7165	0.8906	0.8177	0.7448
C2	0.7300	0.6400	0.4600	0.7570	0.6760	0.5140	0.7813	0.7084	0.5626
C3	0.6400	0.4600	0.2800	0.6760	0.5140	0.3520	0.7084	0.5626	0.4168

Tableau 4.6. – *Probabilités de survie en fonction de la classe sociale et de la réussite aux trois périodes qui suivent la période initiale.*

Exactement comme nous l'avons fait dans le cas de la période initiale, nous examinerons, pour chacune des trois périodes t_1 , t_2 et t_3 l'ensemble des distributions engendrées par le modèle, à savoir :

1. Les probabilités de survie à chaque point de bifurcation en fonction de la classe sociale et de la réussite.

2. Les probabilités d'atteindre chaque niveau scolaire en fonction des mêmes variables.

3. Les probabilités d'atteindre chaque niveau scolaire en fonction de la seule classe sociale d'origine.

4. Les probabilités d'atteindre *au moins* un niveau scolaire donné en fonction de la seule classe d'origine.

5. A ces distributions, nous ajouterons un ensemble de distributions non considérées précédemment : nous nous interrogerons sur les variations de la composition sociale du corps des élèves ou étudiants à chaque niveau scolaire.

Étant donné que les procédures par lesquelles on détermine ces diverses distributions sont strictement identiques à celles qui ont été exposées en détail dans le cas de la période initiale t_0 , nous nous limiterons à une brève présentation des résultats.

Le tableau 4.7 donne les taux de survie, à chaque point de bifurcation, en fonction de la réussite et de la classe d'origine, aux trois périodes t_1 , t_2 et t_3 .

Les résultats qui dérivent de ce tableau peuvent être directement déduits des propriétés de la fonction exponentielle. Mais nous nous en tiendrons à une analyse arithmétique du modèle¹.

Le fait digne de remarque est qu'une légère augmentation de

1. Voir cependant l'appendice de ce chapitre. En fait le modèle introduit une somme non équi-pondérée de fonctions exponentielles dont les paramètres varient dans le temps.

la probabilité de survie caractéristique d'un groupe social et d'un niveau de réussite engendre une importante *différence* dans les probabilités de survie à la fin du cursus lorsque cette probabilité est proche du plafond. Au contraire, la même différence est faible même lorsque l'augmentation de la probabilité de survie est forte, si cette probabilité est initialement faible. Considérons, par exemple, les deux groupes sociaux extrêmes (C_1 et C_3), dans le cas où le degré de réussite scolaire est élevé (R_1). Entre t_0 et t_1 la probabilité de survie caractéristique du groupe $C_1 R_1$ augmente peu, en vertu de l'effet de plafond : elle passe de 0,8500 à 0,8650, tandis que la probabilité de survie du groupe $C_3 R_1$ passe de 0,6000 à 0,6400. Cependant, la différence de l'augmentation des taux de survie à la fin du cursus est beaucoup plus grande dans le premier cas ($0,3134 - 0,2725 = 0,0409$) que dans le second ($0,0281 - 0,0168 = 0,0113$). En d'autres termes : bien que l'augmentation de la probabilité de survie soit plus grande dans la classe inférieure, le nombre d'étudiants supplémentaires (fin d'études supérieures) entre t_0 et t_1 pour 1 000 personnes est de 41 pour la classe supérieure et de 11 pour la classe inférieure.

Le même phénomène peut être observé lorsqu'on compare la situation à la période initiale (t_0) et la situation à la période finale (t_3). Le nombre d'étudiants supplémentaires pour 1 000 personnes est de 1 000 ($0,3960 - 0,2725$) = 123 dans la classe supérieure et de 1 000 ($0,0634 - 0,0168$) = 47 dans la classe inférieure. Pourtant, l'augmentation de la probabilité de survie est égale à $0,8906 - 0,8500 = 0,0406$ dans le cas de la classe supérieure et à $0,7084 - 0,6000 = 0,1084$ dans le cas de la classe inférieure.

Il est facile de vérifier que, quand on considère non plus les différences entre les probabilités de survie d'une période à l'autre mais les *rappports*, la comparaison tourne à l'avantage des classes inférieures.

Ces résultats sont bien conformes aux observations récurrentes de la comptabilité scolaire (cf. chapitre III). Dans la quasi-totalité des cas, le dépouillement des statistiques scolaires nous a effectivement révélé que, sur les périodes observées, le nombre d'étudiants supplémentaires d'une période à l'autre pour 1 000 personnes d'une catégorie sociale est d'autant plus élevé que la catégorie considérée est plus élevée, tandis que le *rappport* des taux de scolarisation d'une période à l'autre est d'autant plus élevé que la catégorie sociale est plus basse.

		Points de bifurcation								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
t ₁	C ₁ R ₁	0.8650	0.7482	0.6472	0.5598	0.4843	0.4189	0.3623	0.3134	
	C ₁ R ₂	0.7750	0.6006	0.4655	0.3608	0.2796	0.2167	0.1679	0.1301	
	C ₁ R ₃	0.6850	0.4692	0.3214	0.2202	0.1508	0.1033	0.0708	0.0485	
	C ₂ R ₁	0.7300	0.5329	0.3890	0.2840	0.2073	0.1513	0.1105	0.0806	
	C ₂ R ₂	0.6400	0.4096	0.2621	0.1678	0.1074	0.0687	0.0440	0.0281	
	C ₂ R ₃	0.4600	0.2116	0.0973	0.0448	0.0206	0.0095	0.0044	0.0020	
	C ₃ R ₁	0.6400	0.4096	0.2621	0.1678	0.1074	0.0687	0.0440	0.0281	
	C ₃ R ₂	0.4600	0.2116	0.0973	0.0448	0.0206	0.0095	0.0044	0.0020	
	C ₃ R ₃	0.2800	0.0784	0.0220	0.0061	0.0017	0.0005	0.0001	0.0000	
	t ₂	C ₁ R ₁	0.8785	0.7718	0.6780	0.5956	0.5232	0.4597	0.4038	0.3548
		C ₁ R ₂	0.7975	0.6360	0.5072	0.4045	0.3226	0.2573	0.2052	0.1636
		C ₁ R ₃	0.7165	0.5134	0.3678	0.2636	0.1888	0.1353	0.0969	0.0695
C ₂ R ₁		0.7570	0.5730	0.4338	0.3284	0.2486	0.1882	0.1425	0.1078	
C ₂ R ₂		0.6760	0.4570	0.3089	0.2088	0.1412	0.0954	0.0645	0.0436	
C ₂ R ₃		0.5140	0.2642	0.1358	0.0698	0.0359	0.0184	0.0095	0.0049	
C ₃ R ₁		0.6760	0.4570	0.3089	0.2088	0.1412	0.0954	0.0645	0.0436	
C ₃ R ₂		0.5140	0.2642	0.1358	0.0698	0.0359	0.0184	0.0095	0.0049	
C ₃ R ₃		0.3520	0.1239	0.0436	0.0154	0.0054	0.0019	0.0007	0.0002	
t ₃		C ₁ R ₁	0.8906	0.7933	0.7065	0.6293	0.5604	0.4992	0.4446	0.3960
		C ₁ R ₂	0.8177	0.6687	0.5468	0.4472	0.3657	0.2990	0.2445	0.2000
		C ₁ R ₃	0.7448	0.5548	0.4132	0.3078	0.2293	0.1708	0.1272	0.0947
	C ₂ R ₁	0.7813	0.6104	0.4769	0.3726	0.2911	0.2275	0.1777	0.1388	
	C ₂ R ₂	0.7084	0.5018	0.3555	0.2518	0.1784	0.1264	0.0895	0.0634	
	C ₂ R ₃	0.5626	0.3165	0.1781	0.1002	0.0564	0.0317	0.0178	0.0100	
	C ₃ R ₁	0.7084	0.5018	0.3555	0.2518	0.1784	0.1264	0.0895	0.0634	
	C ₃ R ₂	0.5626	0.3165	0.1781	0.1002	0.0564	0.0317	0.0178	0.0100	
	C ₃ R ₃	0.4168	0.1737	0.0724	0.0302	0.0126	0.0052	0.0022	0.0009	

Tableau 4.7. – Taux de survie par classe d'origine et par niveau de réussite aux trois périodes t_1 , t_2 et t_3 .

Cette concordance entre les résultats du modèle et les tendances régulièrement observées au niveau de la comptabilité scolaire montre bien que les mécanismes exponentiels issus de la répétition de décisions prises dans des conditions rendues différentes par la position sociale, jouent un rôle fondamental dans l'explication des inégalités devant l'enseignement.

Le tableau 4.8 donne les probabilités d'arrêt à chacun des neuf niveaux considérés, en fonction de la classe sociale et du niveau de réussite, aux trois périodes t_1 , t_2 et t_3 .

On constate d'abord, en jetant un bref coup d'œil à ce tableau que, pour chaque groupe, il existe, d'une période à la suivante, un point d'inflexion en deçà duquel les taux de scolarisation diminuent et au-delà duquel ils montent.

Considérons le groupe C_1R_1 (classe sociale supérieure, degré de réussite élevé). Entre la période t_0 et la période t_1 les proportions des élèves appartenant à ce groupe décroissent au niveau 1, 2, 3, ..., 6, sont stables au niveau 7 et croissent aux niveaux 8 et 9.

Entre la période t_1 et la période t_2 , les proportions sont décroissantes aux niveaux 1 à 7 inclus et croissantes aux niveaux 8 et 9. Entre t_2 et t_3 , elles sont décroissantes aux niveaux 1 à 8 inclus; la seule probabilité qui apparaisse comme croissante est celle qui correspond au niveau le plus élevé.

		Niveaux scolaires								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	C ₁ R ₁	0.1350	0.1168	0.1010	0.0874	0.0756	0.0654	0.0565	0.0489	0.3134
	C ₁ R ₂	0.2250	0.1744	0.1351	0.1047	0.0812	0.0629	0.0488	0.0378	0.1301
	C ₁ R ₃	0.3150	0.2158	0.1478	0.1012	0.0694	0.0475	0.0325	0.0223	0.0485
	C ₂ R ₁	0.2700	0.1971	0.1439	0.1050	0.0767	0.0560	0.0409	0.0298	0.0806
	C ₂ R ₂	0.3600	0.2304	0.1475	0.0944	0.0604	0.0387	0.0247	0.0158	0.0281
	C ₂ R ₃	0.5400	0.2484	0.1143	0.0526	0.0242	0.0111	0.0051	0.0024	0.0020
	C ₃ R ₁	0.3600	0.2304	0.1475	0.0944	0.0604	0.0387	0.0247	0.0158	0.0281
	C ₃ R ₂	0.5400	0.2484	0.1143	0.0526	0.0242	0.0111	0.0051	0.0024	0.0020
	C ₃ R ₃	0.7200	0.2016	0.0564	0.0158	0.0044	0.0012	0.0003	0.0001	0.0000
12	C ₁ R ₁	0.1215	0.1067	0.0938	0.0824	0.0724	0.0636	0.0559	0.0491	0.3548
	C ₁ R ₂	0.2025	0.1615	0.1288	0.1027	0.0819	0.0653	0.0521	0.0415	0.1636
	C ₁ R ₃	0.2835	0.2031	0.1455	0.1043	0.0747	0.0535	0.0384	0.0275	0.0695
	C ₂ R ₁	0.2430	0.1840	0.1393	0.1054	0.0798	0.0604	0.0457	0.0346	0.1078
	C ₂ R ₂	0.3240	0.2190	0.1481	0.1001	0.0677	0.0457	0.0309	0.0209	0.0436
	C ₂ R ₃	0.4860	0.2498	0.1284	0.0660	0.0339	0.0174	0.0090	0.0046	0.0049
	C ₃ R ₁	0.3240	0.2190	0.1481	0.1001	0.0677	0.0457	0.0309	0.0209	0.0436
	C ₃ R ₂	0.4860	0.2498	0.1284	0.0660	0.0339	0.0174	0.0090	0.0046	0.0049
	C ₃ R ₃	0.6480	0.2281	0.0803	0.0283	0.0099	0.0035	0.0012	0.0004	0.0002
13	C ₁ R ₁	0.1094	0.0974	0.0867	0.0773	0.0688	0.0613	0.0546	0.0486	0.3960
	C ₁ R ₂	0.1823	0.1490	0.1219	0.0997	0.0815	0.0666	0.0545	0.0446	0.2000
	C ₁ R ₃	0.2552	0.1900	0.1416	0.1054	0.0785	0.0585	0.0436	0.0325	0.0947
	C ₂ R ₁	0.2187	0.1709	0.1335	0.1043	0.0815	0.0637	0.0497	0.0389	0.1388
	C ₂ R ₂	0.2916	0.2066	0.1463	0.1037	0.0734	0.0520	0.0369	0.0261	0.0634
	C ₂ R ₃	0.4374	0.2461	0.1384	0.0779	0.0438	0.0247	0.0139	0.0078	0.0100
	C ₃ R ₁	0.2916	0.2066	0.1463	0.1037	0.0734	0.0520	0.0369	0.0261	0.0634
	C ₃ R ₂	0.4374	0.2461	0.1384	0.0779	0.0438	0.0247	0.0139	0.0078	0.0100
	C ₃ R ₃	0.5832	0.2431	0.1013	0.0422	0.0176	0.0073	0.0031	0.0013	0.0009

Tableau 4.8. – Probabilités d'arrêt à un niveau scolaire donné, en fonction de l'origine sociale et de la réussite scolaire aux trois périodes t_1 , t_2 et t_3 .

On observe donc, dans le temps, un déplacement du point d'inflexion vers les niveaux les plus élevés.

Ce résultat s'applique, quel que soit le groupe considéré. Mais le point d'inflexion est, toutes choses égales d'ailleurs, d'autant plus bas que l'origine sociale est plus basse ou la réussite scolaire moins élevée.

Considérons, par exemple, le groupe C_3R_1 (classe sociale inférieure, réussite élevée). Entre la période t_0 et la période t_1 , la proportion des élèves appartenant à ce groupe décroît aux niveaux 1 et 2 et croît à tous les niveaux suivants. Entre la période t_1 et la période t_2 , le point d'inflexion correspond à une

coupure analogue. En revanche, entre la période t_2 et t_3 , la proportion des élèves appartenant au groupe C_3R_1 qui s'arrêtent aux niveaux 1, 2 et 3 diminue, tandis que les propositions sont croissantes au-delà de ce niveau.

On voit que le jeu des mécanismes exponentiels a pour effet de déplacer le niveau de formation scolaire moyen, ou, plus exactement, la distribution des élèves en fonction du niveau scolaire vers les niveaux les plus élevés. Mais la vitesse de ce déplacement et la localisation du point d'inflexion en chaque période varient en fonction de la réussite scolaire d'une part, de la classe sociale d'origine de l'autre.

Un corollaire de cette proposition est que, si on considère une population globale, selon la distribution de cette population en fonction des catégories sociales et la structure des champs de décision, le taux de croissance maximum peut être observé à des niveaux plus ou moins élevés du cursus scolaire. Toutefois, ce maximum a tendance à se déplacer avec le temps vers les niveaux les plus élevés.

La deuxième observation rejoint celle qui a été faite à propos du tableau précédent : à mesure qu'on descend dans l'échelle des catégories sociales, le nombre des élèves qui atteignent soit un niveau élevé du secondaire, soit l'enseignement supérieur pour 1 000 personnes d'une catégorie sociale donnée croît de façon beaucoup plus marquée dans les catégories sociales supérieures que dans les catégories inférieures, même si le taux de croissance mesuré par les *rappports* des probabilités aux deux périodes sont plus forts dans le cas des secondes que dans celui des premières.

Le tableau précédent permet d'étudier l'évolution dans le temps de la distribution des élèves aux différents niveaux scolaires, en fonction de la classe sociale (tableau 4.9). Il suffit pour cela de considérer la distribution des individus par rapport à la réussite scolaire dans chaque classe sociale. Le tableau 4.9 a été établi exactement de la même manière que le tableau 4.4. En rapprochant ces deux tableaux, on est conduit aux observations suivantes :

a) Au niveau le plus élevé (études supérieures complètes) : les probabilités pour les adolescents de la classe supérieure d'atteindre ce niveau sont respectivement aux quatre périodes : 0,1967, 0,2319, 0,2689 et 0,3070. Pour la classe moyenne : 0,0340, 0,0492, 0,0680 et 0,0905. Pour la classe inférieure : 0,0053, 0,0093, 0,0151 et 0,0233. Ainsi, entre la première

période et la quatrième, la probabilité d'atteindre le niveau le plus élevé est multipliée par $0,3070/0,1967 = 1,56$ pour la classe supérieure, par $0,0905/0,0340 = 2,66$ pour la classe moyenne et par $0,0233/0,053 = 4,40$ pour la classe inférieure.

		Niveaux scolaires		Classes sociales			
		1	2	3	4	5	6
t ₁	1. Études primaires	0.1800	1.0000	0.3510	1.0000	0.5400	1.0000
	2. Un peu de secondaire	0.1440	0.8200	0.2174	0.6490	0.2290	0.4600
	3. Fin du 1 ^{er} cycle secondaire	0.1159	0.6760	0.1390	0.4316	0.1069	0.2310
	4. Un peu de second cycle secondaire	0.0940	0.5601	0.0913	0.2926	0.0541	0.1242
	5. Deuxième cycle sans diplôme	0.0766	0.4661	0.0613	0.2013	0.0291	0.0701
	6. Diplôme fin d'études secondaires	0.0628	0.3895	0.0418	0.1400	0.0164	0.0410
	7. Un peu d'enseignement supérieur	0.0518	0.3267	0.0289	0.0982	0.0096	0.0246
	8. Études supérieures sans diplôme	0.0429	0.2749	0.0201	0.0693	0.0057	0.0150
	9. Diplôme de fin d'études supérieures	0.2319	0.2319	0.0492	0.0492	0.0093	0.0093
	Total	1.0000		1.0000		1.0000	
t ₂	1. Études primaires	0.1620	1.0000	0.3159	1.0000	0.4860	1.0000
	2. Un peu de secondaire	0.1328	0.8380	0.2076	0.6841	0.2341	0.5140
	3. Fin du 1 ^{er} cycle secondaire	0.1095	0.7052	0.1397	0.4765	0.1199	0.2799
	4. Un peu de second cycle secondaire	0.0907	0.5957	0.0959	0.3367	0.0649	0.1601
	5. Deuxième cycle sans diplôme	0.0755	0.5051	0.0670	0.2408	0.0369	0.0952
	6. Diplôme fin d'études secondaires	0.0631	0.4296	0.0474	0.1738	0.0217	0.0583
	7. Un peu d'enseignement supérieur	0.0530	0.3665	0.0339	0.1264	0.0132	0.0366
	8. Études supérieures sans diplôme	0.0447	0.3135	0.0245	0.0925	0.0082	0.0233
	9. Diplôme de fin d'études supérieures	0.2689	0.2689	0.0680	0.0680	0.0151	0.0151
	Total	1.000		10000		1.0000	
t ₃	1. Études primaires	0.1458	1.0000	0.2843	1.0000	0.4374	1.0000
	2. Un peu de secondaire	0.1222	0.8542	0.1966	0.7157	0.2333	0.5626
	3. Fin du 1 ^{er} cycle secondaire	0.1028	0.7320	0.1383	0.5191	0.1297	0.3293
	4. Un peu de second cycle secondaire	0.0868	0.6293	0.0988	0.3807	0.0749	0.1996
	5. Deuxième cycle sans diplôme	0.0736	0.5425	0.0715	0.2819	0.0448	0.1247
	6. Diplôme fin d'études secondaires	0.0626	0.4689	0.0524	0.2104	0.0277	0.0798
	7. Un peu d'enseignement supérieur	0.0535	0.4063	0.0387	0.1580	0.0175	0.0522
	8. Études supérieures sans diplôme	0.0458	0.3528	0.0288	0.1193	0.0113	0.0346
	9. Diplôme fin d'études supérieures	0.3070	0.3070	0.0905	0.0905	0.0233	0.0233
	Total	1.0000		1.0000		1.0000	

Tableau 4.9. – Probabilités d'obtenir un niveau scolaire donné en fonction des origines sociales aux trois périodes t_1 , t_2 et t_3 et probabilités cumulées à partir du niveau scolaire le plus élevé (probabilités d'atteindre au moins un niveau scolaire donné).

En ce qui concerne les différences, à 1 000 personnes de la classe supérieure, correspondent, entre la première et la quatrième période, $1\ 000 \times (0,3070 - 0,1967) = 110$ étudiants supplémentaires parvenant au terme du cycle supérieur; à 1 000 personnes de la classe moyenne, $1\ 000 (0,0905 - 0,0340) = 56$ étudiants supplémentaires; à 1 000 personnes de la classe inférieure enfin, $1\ 000 (0,0233 - 0,053) = 18$ étudiants supplémentaires.

b) Au niveau de l'enseignement supérieur considéré dans son

ensemble (niveaux 7, 8 et 9 réunis) : les probabilités d'atteindre le niveau de l'enseignement supérieur pour les élèves de la classe supérieure sont respectivement aux quatre périodes : 0,2872, 0,3267, 0,3665 et 0,4063. Pour la classe moyenne : 0,0736, 0,0982, 0,1264 et 0,1580. Pour la classe inférieure : 0,0157, 0,0246, 0,0366 et 0,0522. Entre la première et la quatrième période, la probabilité d'atteindre le niveau de l'enseignement supérieur est donc multipliée par $0,4062/0,2872 = 1,41$ pour la classe supérieure, par $0,1580/0,0737 = 2,15$ pour la classe moyenne, et par $0,0521/0,0157 = 3,32$ pour la classe inférieure.

Mais si on examine les différences, à 1 000 personnes de la classe supérieure correspondent, entre la première et la quatrième période, $1\ 000 \times (0,4063 - 0,2872) = 119$ étudiants supplémentaires; à 1 000 personnes de la classe moyenne $1\ 000 (0,1580 - 0,0736) = 84$ étudiants supplémentaires; et à 1 000 personnes de la classe inférieure $1\ 000 (0,0522 - 0,0157) = 36$ étudiants supplémentaires.

c) Considérons ensuite le cas du second cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 4 et suivants). Les coefficients marquant la croissance des probabilités pour les trois classes entre la première et la quatrième période sont respectivement $0,6293/0,5225 = 1,20$ pour la classe supérieure, $0,3807/0,2491 = 1,53$ pour la classe moyenne et $0,1996/0,0928 = 2,15$ pour la classe inférieure. Quant aux différences dans les effectifs d'élèves supplémentaires de la première à la quatrième période, elles sont pour les trois classes : 107 (classe supérieure), 132 (classe moyenne) et 107 (classe inférieure).

Ainsi, bien que l'inégalité des chances décroisse, la composition sociale de la population étudiante ne se modifie guère à ce niveau. Ce résultat doit être mis en rapport avec les observations de Girard (1962) selon lesquelles la composition sociale de la population des élèves de sixième en France apparaît comme immobile sur la longue période.

d) Considérons un dernier exemple : celui de *l'enseignement secondaire dans son ensemble* (niveaux 2 et suivants). Les coefficients de croissance des probabilités entre les périodes extrêmes sont respectivement $0,8542/0,8000 = 1,07$ pour la classe supérieure, $0,7157/0,6100 = 1,17$ pour la classe moyenne et $0,5626/0,4000 = 1,41$ pour la classe inférieure. En ce qui concerne les différences : mille personnes de la classe supérieure fournissent de la première à la quatrième période 54 élèves de

plus à l'entrée de l'enseignement secondaire, tandis que mille personnes de la classe moyenne et de la classe inférieure fournissent respectivement 106 et 163 élèves supplémentaires.

On voit les tendances qui se dégagent du processus :

1. Lorsqu'on considère les niveaux les plus élevés du cursus scolaire, l'augmentation des probabilités caractérisant les diverses classes sociales est d'autant plus élevée que la classe sociale est basse. Ce phénomène s'atténue à mesure qu'on s'intéresse à des niveaux scolaires plus bas. Mais, dans tous les cas, la même tendance subsiste. Cela résulte évidemment de ce qu'on a supposé que les variations dans les probabilités de survie sont soumises à l'action d'un effet de plafond.

2. Lorsqu'on considère les niveaux élevés du cursus, le nombre supplémentaire d'étudiants pour mille personnes est beaucoup plus grand lorsque ces personnes sont de classe supérieure que lorsqu'elles sont de classe moyenne et plus grand lorsqu'elles sont de classe moyenne que lorsqu'elles sont de classe inférieure.

3. A mesure qu'on descend dans le cursus, cette situation tend à se modifier : au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le nombre le plus important d'élèves supplémentaires pour mille personnes provient de la classe moyenne.

4. Aux niveaux les plus bas du cursus (premier cycle de l'enseignement secondaire), la classe inférieure envoie un nombre supplémentaire d'élèves pour mille personnes plus grand que les deux autres classes.

Le modèle conduit aussi à des conséquences importantes du point de vue de la composition sociale de la population scolaire aux différents niveaux du cursus. Si on suppose, comme nous l'avons fait, que la promotion d'origine C_1 comprend 10 000 individus, la promotion d'origine C_2 30 000 individus et la promotion d'origine C_3 60 000 individus, on assiste, au niveau de l'enseignement supérieur dans son ensemble (niveaux 7 à 9), à une augmentation de la population des étudiants en provenance de la classe moyenne et de la classe inférieure et à une relative diminution des étudiants d'origine supérieure. En effet, de la première à la quatrième période, la probabilité pour un adolescent issu de la classe sociale supérieure d'accéder à l'université passe, comme on vient de le voir, de 0,2872 à 0,4063. Pour la classe moyenne, les probabilités correspondantes sont 0,0736 et

0,1580. Pour la classe inférieure, enfin, elles sont respectivement égales à 0,0157 et 0,0522.

Origines sociales	Périodes			
	t ₀	%	t ₁	%
C ₁	2872	47.7	4063	34.0
C ₂	2209	36.7	4740	39.8
C ₃	939	15.6	3130	26.2
Total	6021	100.0	11933	100.0

Tableau 4.10. – Composition sociale de la population étudiante aux deux périodes extrêmes (niveaux scolaires de 7 à 9).

Les hypothèses relatives aux effectifs des trois classes conduisent aux distributions relatives à la composition sociale de la population étudiante présentées au tableau 4.10.

Si on considère seulement le niveau 9 (fin d'études supérieures), on obtient la distribution présentée dans le tableau 4.11.

Origines sociales	Périodes			
	t ₀	%	t ₁	%
C ₁	1967	59.5	3070	42.7
C ₂	1020	30.9	2714	37.8
C ₃	318	9.6	1399	19.5
Total	3305	100.0	7183	100.0

Tableau 4.11. – Composition sociale de la population étudiante (niveau 9) aux deux périodes extrêmes.

Ces résultats sont, toutes proportions gardées, concordants avec ceux de la comptabilité scolaire. Afin de permettre au lecteur de se faire un jugement à cet égard, nous reproduisons ci-dessous un tableau tiré de la revue publiée par le ministère français de l'Éducation nationale, *Informations statistiques* (tableau 4.12)¹. Ce tableau donne la composition sociale de la population des étudiants français à cinq périodes séparées entre elles par une durée de cinq ans environ.

On constate effectivement, dans l'évolution observée entre 1939 et 1960, des tendances analogues à celles qui se déduisent du modèle : la proportion des étudiants issus de familles de niveau social élevé (professions libérales) décroît régulièrement et passe de 188 pour mille à 125 pour mille de la première à la dernière période. Au niveau des classes moyennes (par exemple : employés), on observe au contraire une

1. *Informations statistiques*, 32-33, octobre-novembre 1961, p. 268.

augmentation de 126 à 190. L'augmentation en termes de rapport est plus marquée encore dans le cas des ouvriers d'industrie : de 16 à 34.

L'analogie de structure entre ce tableau empirique et les tableaux théoriques tirés du modèle est d'autant plus frappante que les seconds dérivent d'une hypothèse simplificatrice, à savoir la stabilité dans le temps de la structure sociale. Dans le tableau 4.12, les distributions observées sont au contraire engendrées non seulement par les mécanismes décrits par le modèle, mais également par les variations de la structure sociale. Considérons, par exemple, la baisse importante qui caractérise, d'après le tableau 4.12, la catégorie « chefs d'entreprise (commerce et industrie) ». Elle est probablement due, d'une part, à l'action des mécanismes qui conduisent à une diminution de la proportion des étudiants appartenant aux classes sociales supérieures, mais aussi, pour une autre part, à une diminution de l'importance de cette catégorie dans la structure sociale.

Cette interprétation s'applique avec plus de vraisemblance encore à la stagnation qu'on observe dans la proportion des étudiants issus de familles d'ouvriers agricoles. Si le modèle du présent chapitre peut être tenu comme une approximation convenable de la réalité, il conduit à prévoir une augmentation de la proportion des étudiants en provenance des classes sociales inférieures. Si cette tendance n'apparaît pas dans le cas des ouvriers agricoles, cela est probablement dû à la réduction de la proportion des agriculteurs dans la population active au cours des dernières décennies.

Profession des parents	Année				
	1939	1945	1950	1956	1960
Professions libérales	188	180	174	118	125
Chefs d'entreprise (commerce et industrie)	160	165	154	75	57
Fonctionnaires civils et militaires	257	250	281	286	283
Employés (commerce et industrie)	126	131	121	150	190
Artisans et petits commerçants	38	47	51	125	122
Propriétaires agricoles	40	37	51	52	50
Ouvriers d'industrie	16	15	19	34	34
Ouvriers agricoles	9	7	8	8	7
Propriétaires, rentiers sans profession	98	78	62	39	45
Professions indéterminées	68	90	78	113	87
Total	1000	1000	1000	1000	1000
N	52014	81205	192 003	135 197	174150

Tableau 4.12. — *Composition sociale de la population étudiante française, son évolution dans le temps (d'après Informations statistiques).*

Examinons très rapidement, pour finir, l'évolution de la composition sociale au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui dérive du modèle. Nous nous contenterons à nouveau de considérer les périodes extrêmes t_0 et t_3 . Le tableau 4.13, qui répond à cette question, a été établi à partir des tableaux 4.4 et 4.9. Il montre, par comparaison avec les tableaux correspondant aux niveaux scolaires plus élevés (entrée dans l'enseignement supérieur ou fin d'études supérieures), que l'augmentation de la population scolaire est davantage le fait de catégories sociales plus basses à mesure qu'on descend à des niveaux plus bas du cursus. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'augmentation des taux de scolarisation coïncide avec une augmentation de la proportion des étudiants d'origine moyenne ou basse. Au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la proportion des élèves d'origine sociale moyenne ou élevée décroît au cours du temps au profit des élèves de classe sociale inférieure.

Ce résultat est conforme à celui qu'on déduit des statistiques relatives à l'évolution de l'inégalité des chances au niveau de l'enseignement secondaire¹. Nous avons eu l'occasion d'examiner ce point au chapitre III.

Origines sociales	Périodes			
	t_0	%	t_4	%
C1	5225	28,6	6293	21,2
C2	7473	40,9	11422	38,5
C3	5568	30,5	11976	40,3
Total	18266	100,0	29691	100,0

Tableau 4.13. – *Composition scolaire de la population des élèves du deuxième cycle du secondaire, aux deux périodes extrêmes considérées par le modèle.*

Il serait aisé de tirer de nombreuses autres conséquences du modèle décrit dans le présent chapitre. Il serait également possible d'introduire de nouvelles hypothèses. Nous nous contenterons cependant de cette analyse sommaire. Elle suffit à montrer que la théorie dont ce modèle dérive permet de rendre

1. Il peut également contribuer à expliquer le résultat, déjà mentionné dû à Girard (1962), selon lequel la composition sociale des élèves de sixième est stable dans le temps. On voit en effet, en comparant les tableaux 4.10 et 4.11 au tableau 4.13 que la modification de la composition sociale de la population étudiante est beaucoup moins forte au niveau du secondaire qu'à celui du supérieur.

compte de l'ensemble des résultats qu'on peut observer aussi bien au niveau de la comptabilité scolaire qu'à celui des enquêtes sociologiques.

4. Conclusion

Les *axiomes* du modèle sont en effet compatibles avec le résultat des enquêtes selon lequel la position sociale des individus détermine, à chaque étape du processus scolaire, un champ de décision particulier. Ils sont également compatibles avec les propositions relatives à l'effet de l'héritage culturel.

Les *conséquences* du modèle sont, pour leur part, compatibles avec les données de la comptabilité scolaire selon lesquelles, dans les sociétés industrielles avancées :

1. Les taux de scolarisation sont croissants.
2. La croissance des taux de scolarisation a tendance à être d'autant plus grande qu'on s'adresse à des niveaux scolaires plus élevés (voir cependant proposition 9).
3. Les inégalités devant l'enseignement, qui sont intenses, ont tendance à décroître.
4. A chaque niveau scolaire, le rapport des taux de scolarisation caractéristiques de deux périodes est d'autant plus élevé que la classe sociale est plus basse.
5. Aux niveaux supérieurs, l'augmentation entre deux périodes du nombre d'élèves (ou d'étudiants) pour mille personnes est plus grande lorsque ces personnes sont de classe supérieure.
6. La composition sociale de la population des étudiants fait apparaître une proportion croissante dans le temps des étudiants d'origine sociale moyenne ou inférieure et une proportion décroissante des étudiants d'origine sociale supérieure.
7. La composition sociale de la population scolaire évolue d'autant plus vite qu'on considère des niveaux plus élevés du cursus.
8. Les inégalités sociales devant l'enseignement tendent toutes choses égales d'ailleurs, à être d'autant plus faibles que les taux de scolarisation sont plus élevés.
9. Notons enfin que le modèle explique aussi le résultat selon

lequel les taux de scolarisation peuvent croître plus vite au niveau secondaire qu'au niveau supérieur. Ce renversement apparaît comme typique des situations où les taux de scolarisation sont, dans leur ensemble, peu élevés (cf. *Appendice* pour la démonstration de cette proposition).

Bien que l'hypothèse dynamique introduite par l'axiome AF 4 soit arbitraire, dans l'impossibilité où nous sommes, faute d'informations, de lui donner une forme plus précise, on voit donc que cet axiome, joint aux axiomes directement inspirés par les résultats des enquêtes sociologiques, conduit à un modèle dont les conséquences sont toutes en accord avec les tendances générales qui apparaissent au niveau de la comptabilité scolaire.

Quels sont les enseignements qu'on peut tirer de ce modèle, à la fois du point de vue de la théorie sociologique de l'inégalité des chances devant l'enseignement et du point de vue de l'évolution des systèmes scolaires caractéristiques des sociétés industrielles avancées?

Du point de vue théorique, on voit d'abord que la littérature sociologique récente a parfois tendance à donner une importance excessive au phénomène de l'héritage culturel dans l'explication de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Ce facteur joue un rôle certain, mais beaucoup moins important que celui des mécanismes exponentiels engendrés par la position sociale. On a vu que, même en éliminant complètement les inégalités culturelles, le modèle engendre des inégalités considérables devant l'enseignement.

L'importance accordée à l'héritage culturel dans l'application de l'inégalité des chances devant l'enseignement dérive probablement du fait que les enquêtes sociologiques de l'éducation sont fréquemment *instantanées* (correspondant à une observation unique dans le temps). Or dans une observation synchronique, le facteur culturel apparaît comme aussi important, voire plus important que l'influence de la position sociale. En revanche, à partir du moment où on passe à l'analyse diachronique, on observe que les effets du premier facteur se dissipent dans le temps, tandis que ceux du second s'intensifient de manière exponentielle.

La théorie présentée au chapitre II, et développée sous forme de modèle au chapitre IV, montre, d'autre part, qu'il est inutile, pour expliquer l'inégalité des chances devant l'enseignement, de recourir à une théorie de type fonctionnaliste et, par là,

d'introduire de manière plus ou moins subreptice la notion préscientifique de cause finale.

Il est impossible d'admettre que les structures sociales aient, en tant que telles, un effet de régulation sur les comportements des individus. Il est également impossible de rendre compte de l'inégalité des chances devant l'enseignement par l'hypothèse d'une soumission des individus à des régularités perceptibles au niveau de la société dans son ensemble. Il est encore impossible d'imaginer qu'un groupe dominant, doté d'une volonté collective parfaitement définie, ait la faculté d'imposer cette volonté à tous.

La première hypothèse introduit une proposition de type explicitement finaliste. Elle est parente des hypothèses qui tentent d'expliquer l'inégalité des chances devant l'enseignement à partir de la notion de *valeur*. En effet, expliquer les comportements des individus par leur soumission inconditionnelle à des valeurs qui ont précisément pour effet d'assurer la reproduction sociale, c'est ou bien ne rien expliquer ou admettre de ne pas expliquer ce qui précisément est la question importante du point de vue sociologique : pourquoi les individus obéissent-ils précisément à des valeurs qui assurent la reproduction sociale ?

La seconde hypothèse soumet les individus aux régularités statistiques en posant le principe que ces régularités statistiques se projettent au niveau de l'environnement perceptible (aucun de mes camarades fils d'ouvriers n'est entré à l'université, donc *on* ne peut entrer à l'université quand on est fils d'ouvrier). Cette hypothèse est également inadmissible d'une part parce qu'elle exclut par principe tout changement, d'autre part parce qu'elle est, comme la précédente, de type téléologique.

La troisième hypothèse, qui évite apparemment le finalisme en introduisant la fiction d'un groupe dominant capable d'avoir une volonté définie et de l'imposer ne mérite guère discussion. Le finalisme est apparemment éliminé dans la mesure où les comportements des individus ne sont plus réglés par des entités (structures sociales ou Société avec un grand S), mais par un groupe. Mais ce groupe est bien difficilement identifiable. A supposer qu'il le soit, il est bien difficile de lui prêter une volonté collective. A supposer qu'il l'ait, il est bien difficile d'admettre qu'il puisse l'imposer aussi facilement qu'on le dit. A supposer qu'il le puisse, il est peu compréhensible que l'aliénation du

« groupe dominé » soit si complète qu'elle échappe à ceux qui en sont victimes ¹.

Toutes ces hypothèses méconnaissent en fait la révolution scientifique qui fonde la plupart des sciences sociales, de la sociologie à l'économie. Durkheim (1897) a montré que la régularité des statistiques de suicide pouvait être expliquée de manière déterministe en supposant une permanence des conditions sociales dans lesquelles se déploient les volontés individuelles. Les économistes ont montré pour leur part que l'agrégation de volontés individuelles indépendantes conduit au niveau macro-économique à des régularités caractéristiques.

Le recours aux causes finales ne s'impose pas davantage lorsqu'il s'agit d'expliquer les régularités des statistiques scolaires que lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'évolution des prix ou des statistiques de suicide.

La théorie présentée ci-dessus, comme le modèle qui en dérive, est en fait une explication de la notion de position sociale. L'axiome fondamental qui la fonde est d'une évidente banalité. Il pose simplement que l'éventualité de devenir, par exemple, instituteur n'est pas perçue de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'académie des sciences. Il suffit alors de donner une forme générale à cette proposition, de supposer que les niveaux scolaires sont perçus comme liés aux niveaux sociaux, de formaliser enfin de manière aussi générale que possible la notion de système scolaire pour obtenir le modèle exposé dans ce chapitre. On déduit alors de ce modèle non seulement l'existence d'inégalités devant l'enseignement, mais un ensemble de propositions nombreuses et spécifiques qui se trouvent être en accord avec l'observation.

Cela nous conduit à nous interroger sur la question de savoir s'il est possible d'envisager une réduction considérable des inégalités sociales devant l'enseignement dans l'avenir, par quels moyens et par quels mécanismes?

La réduction des phénomènes de l'héritage culturel qui résulte de la simple augmentation de la scolarisation ne peut en tout état de cause qu'agir faiblement dans cette direction. Le mécanisme générateur essentiel des inégalités devant l'enseigne-

1. Cette remarque n'implique pas qu'il n'y ait pas de classes sociales ou de phénomènes de domination dans les sociétés industrielles. Elle implique simplement que l'opposition classe dominante/classe dominée, ne permet pas, en tant que telle, de comprendre grand-chose au phénomène de l'inégalité devant l'enseignement.

ment résulte de la rencontre du système de stratification et du système scolaire. L'analyse précédente montre en d'autres termes qu'à partir du moment où une société est stratifiée et où l'apprentissage des qualifications est progressif et les qualifications différenciées, un mécanisme de nature exponentielle est engendré qui conduit à des inégalités considérables devant l'enseignement, ou, pour exprimer la même proposition de manière plus générale, à une forte relation entre la position sociale d'origine et le niveau scolaire.

Pour éliminer les inégalités devant l'enseignement, il faudrait donc que l'un ou l'autre des deux éléments fondamentaux qui viennent d'être cités soient éliminés. Il faudrait, en d'autres termes, ou que les sociétés ne soient pas stratifiées, ou que les compétences ne soient pas hiérarchisées.

Est-ce à dire que les inégalités devant l'enseignement ne puissent être réduites? C'est la conclusion à laquelle aboutissent inévitablement les théories brièvement évoquées plus haut. Ainsi, si on accepte l'hypothèse de Hyman-Parsons selon laquelle les inégalités devant l'enseignement sont engendrées par l'existence de sous-cultures de classe, on ne voit pas, par définition, comment une réduction des inégalités sociales devant l'enseignement peut apparaître.

En fait, on observe une réduction incontestable des inégalités devant l'enseignement, bien que la nature exponentielle du mécanisme fondamental qui les engendre entraîne que, même là où elles sont plus faibles, elles demeurent considérables.

Cette réduction est expliquée par la théorie et par le modèle présentés dans les chapitres II à IV : des variables *exogènes*, comme l'atténuation des inégalités économiques, des variables *endogènes* comme l'augmentation de la demande d'éducation de la part de tous les groupes sociaux qui résulte de l'augmentation de la demande d'éducation de la part de chaque groupe particulier permettent de poser l'hypothèse, formalisée par l'axiome AF 4, que le déplacement des courbes d'indifférence dans l'espace de décision caractéristique de chaque position sociale est d'autant plus rapide, d'une période à l'autre, que la position sociale est plus basse. Cet axiome, dont la validité ne peut être démontrée directement, faute d'observations suffisantes, est indirectement validé par le fait que toutes les conséquences qu'il engendre apparaissent comme en accord avec l'observation.

Si on admet la validité de cette démonstration, il en résulte

que les inégalités devant l'enseignement sont, comme le confirment les quelques données diachroniques dont nous disposons, appelées à décroître.

Mais aussi à décroître de plus en plus lentement, dans la mesure où l'effet de plafond qui résume l'action des variables endogènes et exogènes dont il vient d'être question s'applique dans tous les cas.

Il serait fondamental, pour vérifier cette proposition, de disposer de séries relativement longues sur l'évolution des inégalités devant l'enseignement dans un pays comme les États-Unis où les inégalités apparaissent comme sensiblement plus faibles que, par exemple, dans les pays de l'Europe continentale de l'Ouest. Si les pays d'Europe et les États-Unis peuvent être considérés comme correspondant à des étapes différentes du modèle décrit dans le présent chapitre, on déduit de ce modèle que l'atténuation des inégalités devant l'enseignement devrait apparaître, au cours d'une période de temps donnée, comme moins sensible, aux États-Unis que, par exemple, en Allemagne. Touraine (1972) conclut, après un examen attentif de la littérature américaine, que l'atténuation des inégalités devant l'enseignement aux États-Unis dans les dernières décennies est faible. Il semble bien, en effet, que comme le montre Jencks (1972), elles continuent de décroître, mais de façon très modérée. Si on confronte ce résultat avec les données de la comptabilité scolaire allemande ou française qui confirment l'impression d'une atténuation modeste mais clairement perceptible des inégalités devant l'enseignement supérieur, on aboutit de nouveau à une conclusion concordante avec la théorie précédente.

Peut-on imaginer des mesures qui puissent combattre efficacement les effets des mécanismes exponentiels analysés par ce modèle ?

La réponse la plus plausible est malheureusement réservée. L'hypothèse d'une société non stratifiée, qui ne fut pas toujours perçue comme une *utopie*, est aujourd'hui généralement considérée comme telle¹. Toutefois, le modèle précédent fait apparaître qu'une réduction même modérée des inégalités sociales et

1. L'idéologie qu'on peut qualifier d'*égalitarisme absolu* (tous les hommes égaux) tend à être remplacée par l'*égalitarisme relatif* (égalité des chances) qui, loin d'impliquer l'égalitarisme absolu, suppose au contraire la stratification sociale, c'est-à-dire l'inégalité.

économiques peut engendrer des effets de nature exponentielle sur l'inégalité des chances devant l'enseignement. Cette circonstance explique sans doute que les inégalités devant l'enseignement apparaissent comme sensiblement plus faibles en Angleterre et en Scandinavie qu'en Allemagne, en France, aux Pays-Bas ou en Italie¹. Une réduction modérée de la différenciation des paramètres décisionnels en fonction des classes sociales peut engendrer une réduction appréciable de l'inégalité devant l'enseignement à tous les niveaux, indiquant qu'une politique d'égalité sociale et économique, même si elle est impuissante à éliminer le phénomène de la stratification peut avoir une influence non négligeable sur l'égalité des chances devant l'enseignement.

Considérons maintenant le deuxième terme de l'« équation » qui résume nos analyses :

stratification + scolarisation = inégalités devant l'enseignement.
Les sociétés industrielles supposent par définition l'existence d'un stock de qualifications différenciées et hiérarchisées, qui engendre les mécanismes exponentiels responsables de l'inégalité des chances devant l'enseignement.

A partir du moment où une idéologie de la « déstratification » est perçue comme non crédible, la seule idéologie qui puisse accompagner l'objectif d'une abolition des inégalités devant l'enseignement est celle de la « déscolarisation ». Aussi n'est-ce pas par hasard que l'apparition de cette idéologie ait suivi de près la dénonciation de l'inégalité des chances devant l'enseignement. On en trouve un exemple particulièrement net dans les travaux de Illitch (1971). Mais le point le plus intéressant, du point de vue de la sociologie de la connaissance, est que l'idéologie de la « déscolarisation » appliquée par Illitch ou par Freire (1967) au cas de sociétés en voie de développement, ait été acceptée avec enthousiasme dans certaines sociétés industrielles avancées².

Le thème de la « déscolarisation » peut avoir, dans ce cas,

1. En Angleterre, d'après Parkin (1971), le pourcentage des étudiants d'origine ouvrière est de 25 en 1960. Il est de 25 en Norvège, de 16 en Suède, de 8 en France, de 5 en Allemagne. D'où on conclut que les inégalités devant l'enseignement en Angleterre sont plus proches du niveau scandinave que du niveau français ou allemand.

2. Les travaux de Illitch ou de Freire reposent sur une analyse des conséquences de la transplantation du système scolaire européen dans les sociétés « dualistes » du continent latino-américain.

l'effet de faciliter une transformation des systèmes scolaires dans le sens d'une plus grande adaptabilité au changement et d'une plus grande liaison avec la société environnante. Il ne peut probablement pas, en lui-même, sauf dans des limites très étroites, conduire à une atténuation sensible des inégalités devant l'acquisition des compétences. Quelle que soit l'organisation du sous-système social ayant la fonction d'assurer cette acquisition, à partir du moment où les compétences sont différenciées et hiérarchisées, il est impossible d'éviter l'action des mécanismes exponentiels dont il est question plus haut ¹.

Ainsi, il est vraisemblable, pour s'en tenir à cet exemple, que les réformes adoptées dans de nombreux pays européens au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire (tronc commun) auront un certain effet sur les inégalités devant l'enseignement ². Mais cet effet ne doit probablement pas, bien qu'il soit difficile d'en juger empiriquement dès à présent, être surestimé. Ces réformes pourraient être « simulées » par le modèle du chapitre présent. Il suffirait pour cela d'atténuer la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale aux niveaux scolaires 2 et 3. En introduisant cette hypothèse, on constate aisément qu'elle réduit dans une faible mesure seulement l'effet des mécanismes exponentiels qui apparaissent aux niveaux ultérieurs.

De façon générale, il ne faut pas sous-estimer l'importance de certains facteurs dont les effets viennent s'opposer à ceux des réformes tendant à retarder la différenciation des voies scolaires jusqu'à une phase du cursus aussi avancée que possible. Ces réformes ont été accompagnées en Angleterre et aux États-Unis par exemple de l'apparition de pratiques plus ou moins officieuses (« tracking » aux États-Unis, « streaming » en Grande-

1. Il faut cependant se garder de donner une valeur absolue aux hiérarchisations caractéristiques des sociétés occidentales. La vaste étude de Machonin (1969) sur la stratification en Tchécoslovaquie montre notamment que, dans les sociétés socialistes de l'Europe de l'Est, la stricte hiérarchisation caractéristique des sociétés occidentales entre emplois manuels et emplois non manuels a cédé la place à un système de stratification plus complexe. Voir, pour un compte rendu détaillé, en français, du livre de Machonin, paru en langue tchèque, Strmiska et Vavakova (1972). On y trouve la preuve que, si toute société est stratifiée, le système de stratification est lié à un système social dans son ensemble.

2. Cf. O.C.D.E. (1969 a).

Bretagne) en vertu desquelles les élèves suivent un curriculum sans doute commun, mais sur des « voies » distinctes, en fonction de leurs aptitudes présumées. En d'autres termes, la prolongation du curriculum commun engendre une différenciation sur la base des aptitudes qui neutralise dans une certaine mesure les effets escomptés.

D'un autre côté, l'importance de plus en plus déterminante du niveau scolaire par rapport au statut social engendre une pression croissante des familles et, dans les dernières phases du cursus, des adolescents eux-mêmes, sur l'institution scolaire. L'école ayant la maîtrise de l'avenir de l'individu, contrôler l'école, exiger d'elle qu'elle s'adapte aux goûts et aptitudes de l'adolescent revient en effet à reprendre le contrôle de son avenir. Cette tendance tend clairement à renforcer la différenciation de l'environnement scolaire.

Au total, on peut donc avancer que le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales. Quant aux réformes scolaires, même si elles sont excellentes par rapport à d'autres objectifs, il est peu vraisemblable qu'elles puissent avoir une incidence déterminante sur les inégalités devant l'école. Cette conclusion est en accord avec les études qui ont été entreprises sur ce sujet, notamment aux États-Unis. Le lecteur pourra consulter à ce sujet Coleman (1966) et Jencks (1972).

Le modèle du présent chapitre permet encore de soulever un autre problème sociologique important. On a vu, dans la deuxième partie de l'analyse, que, en dépit du caractère limité de la diminution des inégalités devant l'enseignement, la composition sociale de la population scolaire et surtout étudiante peut être modifiée de façon relativement considérable. Cela résulte simplement de ce que les diverses catégories socio-professionnelles correspondent à des effectifs d'inégale grandeur. Le modèle conduit, en particulier, à la conséquence qu'on doit observer un déplacement de la composition sociale dans la direction descendante. Comme on l'a vu à propos du cas français, ce déplacement est effectivement observé au niveau de l'enseignement supérieur. Il l'est aussi dans de nombreux autres cas, bien que cette évolution puisse éventuellement être perturbée par l'action de facteurs dont le modèle ne tient pas compte, comme la fécondité différentielle ou les changements dans le temps de la structure sociale (distri-

bution des individus dans les catégories socio-professionnelles ¹).

Ce déplacement dans la composition sociale engendré par de faibles changements dans les inégalités a des conséquences sociologiques importantes. Les institutions scolaires traditionnelles ont été forgées à une époque où le public scolaire provenait essentiellement des classes supérieures. Elles supposaient une complémentarité entre l'action pédagogique de la famille et celle de l'école. Surtout, elles avaient la fonction implicite de confirmer un statut d'ores et déjà acquis du fait des origines sociales : l'adolescent venait recevoir de l'école la confirmation du statut qu'il tenait de sa famille. Cette fonction de socialisation anticipatrice de l'école explique par exemple les caractéristiques, excellemment décrites par Ben David et Zloczower (1962), de l'Université anglaise traditionnelle. Elle explique aussi le système d'orientation libérale qui continue de prévaloir dans la plupart des systèmes universitaires de l'Europe continentale ².

Les changements qui caractérisent la composition sociale du public scolaire dans les dernières décennies expliquent probablement pour une part importante la remise en question d'institutions fortement marquées à l'origine par cette fonction de socialisation anticipatrice. Les résultats des enquêtes démontrent en effet que la sensibilité des attentes par rapport à la réussite scolaire est d'autant plus marquée que l'origine sociale est plus basse : tandis que l'adolescent de classe supérieure attend de l'école une confirmation de son statut, l'adolescent de classe inférieure cherche, par l'école, à *acquérir* un statut. A mesure que les premiers deviennent moins nombreux et les derniers plus nombreux, l'école traditionnelle apparaît donc comme de moins en moins adaptée aux attentes de son public. Cela explique par exemple les changements qu'on peut observer dans les formes du désordre scolaire, changements

1. Voir aussi l'exemple déjà cité de Girard (1962) qui présente un cas où la combinaison de ces divers facteurs aboutit à une situation de stabilité de la composition sociale. Comme on l'a vu (pp. 124-125), le modèle conduit à la conséquence que la modification de la composition sociale de la population scolaire est d'autant plus importante qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du cursus.

2. Voir, pour une analyse détaillée de ces questions, Boudon (1969, 1970). Pour une remarquable étude historique des institutions scolaires françaises, voir Prost (1968).

que Testanière (1967, 1972) résume très bien à l'aide du concept d'« anomie ¹ ».

Une autre cause de la remise en question de l'école réside probablement dans le fait, mentionné plus haut, que l'augmentation générale de la demande d'éducation a pour conséquence d'accentuer la relation entre niveau scolaire et statut, invitant l'adolescent à contrôler l'école pour contrôler son propre avenir. Dans les chapitres suivants, nous reviendrons sur ce point, qui met en cause le problème de l'effet de l'augmentation de la demande d'éducation sur les attentes sociales et sur la corrélation entre niveau scolaire et statut.

Soulignons encore une conséquence importante du modèle dont la signification apparaîtra clairement lorsque nous aborderons le problème de la mobilité sociale : comme on peut s'en rendre compte par le calcul et comme on peut le voir directement par inspection de la figure 4.2 ci-dessous (*Appendice*), le maximum du taux de croissance a tendance à se déplacer dans le temps des niveaux scolaires les moins élevés vers les plus élevés. Lorsque, en dépit de grandes différences entre les groupes, les taux de scolarisation sont *en général* relativement bas, les taux de croissance maximum apparaissent à des niveaux scolaires plus ou moins éloignés du niveau supérieur. A mesure que les taux de scolarisation s'élèvent, on aboutit à une situation où le taux de croissance maximum est situé au niveau scolaire le plus élevé. Comme on s'en souvient (chapitre III), cette situation est observable dans la plupart des sociétés européennes, à l'exception de celles qui se caractérisent précisément par un niveau de scolarisation moyen relativement bas.

Il est clair que cette conséquence est d'une grande importance du point de vue de l'évolution dans le temps de la relation entre éducation et mobilité.

Nous aurons l'occasion de revenir sur ces différents thèmes dans les chapitres suivants de ce livre, lorsque nous aborderons le problème de la relation entre le niveau scolaire et les attentes de mobilité.

Il reste enfin, pour conclure la seconde partie de ce livre, à introduire ou à reprendre certaines remarques de nature logique.

1. Voir aussi Isambert-Jamati (1970), qui souligne l'influence des changements dans la composition du public scolaire sur les crises du système scolaire dans l'étude de sociologie historique qu'elle a consacrée à l'enseignement français.

Soulignons d'abord le caractère restrictif des hypothèses introduites : comme on l'a dit, les effets de la fécondité différentielle et de ses variations dans le temps ont été négligés. D'un autre côté, on a supposé la structure sociale (distributions des individus selon les catégories socio-professionnelles) stable dans le temps. La deuxième hypothèse n'est pas réalisée dans la pratique. C'est pourquoi, par exemple, la proportion des fils d'ouvriers agricoles parmi les étudiants apparaît dans les statistiques comme stable et non comme ascendante. Une autre simplification réside dans l'hypothèse selon laquelle le niveau de réussite scolaire est fixé une fois pour toutes et, en particulier, n'est pas sensible à l'influence de l'école. Cette hypothèse apparemment abusive est en fait acceptable, non seulement parce qu'elle conduit à des résultats qui, au niveau global, sont conformes aux données de l'observation, mais aussi parce que de nombreuses études montrent bien le caractère secondaire de ce facteur par rapport au problème des inégalités devant l'enseignement. Le lecteur pourra à ce sujet consulter Coleman (1966), Plowden (1967) ou Mayeske (1969). Ces trois rapports avaient pour objectif essentiel de déterminer dans quelle mesure les variables caractéristiques du milieu scolaire (type de formation des maîtres, type de pédagogie, aisance budgétaire, etc.) avaient une incidence sur les différences de réussite scolaire en fonction des origines sociales. Le résultat observé est essentiellement négatif : il ne semble pas que les variables scolaires affectent la relation entre réussite et origines sociales de manière importante. Selon le rapport Coleman, la seule variable qui ait un effet non négligeable à cet égard est la composition sociale du groupe scolaire, la probabilité de réussite pour un élève d'un milieu social donné étant affectée par la proportion des élèves qui appartiennent au même milieu que lui¹.

La faible influence des variables scolaires jointe au fait que la seule variable importante à ce point de vue soit liée au système de stratification montre bien que le mécanisme fondamental de génération des inégalités devant l'enseignement dépend essentiellement du système de stratification lui-même.

D'un autre côté, il faut relever à nouveau l'hypothèse simplificatrice selon laquelle, pour un type de position sociale donnée, les champs de décision sont définis de manière unique pour tous les points de bifurcation. Nous avons déjà eu l'occasion, dans

1. Voir pour une synthèse de ces différents travaux, Little (1971).

l'examen de l'exemple allemand présenté au chapitre III, de souligner que les champs de décision étaient affectés par le caractère institutionnel ou quasi institutionnel de certains points de bifurcation. Nous n'avons pas, au niveau de la formalisation, retenu ces distinctions. Elles sont en effet superflues, eu égard à l'objectif que nous nous étions proposé de rendre compte des principales tendances observées par la comptabilité scolaire. Elles pourraient naturellement être introduites sans difficulté dans le modèle.

On notera aussi que le concept d'espace de décision a été réduit dans le modèle à son expression la plus simple : on l'a supposé unidimensionnel, alors qu'il est certainement multidimensionnel. Toutefois, on voit, par les travaux de Girard, que les dimensions de cet espace sont caractérisées par une forte corrélation. Des études nouvelles seraient en tout état de cause nécessaires pour explorer cette notion d'espace de décision.

Finalement, l'amélioration de nos connaissances relatives aux mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement, et, plus généralement, aux phénomènes de mobilité sociale, devrait permettre, ultérieurement, d'introduire explicitement dans le modèle l'effet des variables endogènes qui sont certainement en partie responsables de la modification des champs de décision dans le temps (en particulier : influence de l'augmentation de la demande d'enseignement au niveau d'un groupe particulier sur la demande des autres groupes).

Appendice 1

Une bonne partie des résultats observés ci-dessus peuvent être obtenus directement à partir de l'analyse des relations qui composent le modèle. Considérons un groupe caractérisé par un niveau de réussite donné et une position sociale donnée. Si p est la probabilité de survie d'un niveau scolaire au suivant, p^x est la probabilité de survie au x^{e} niveau.

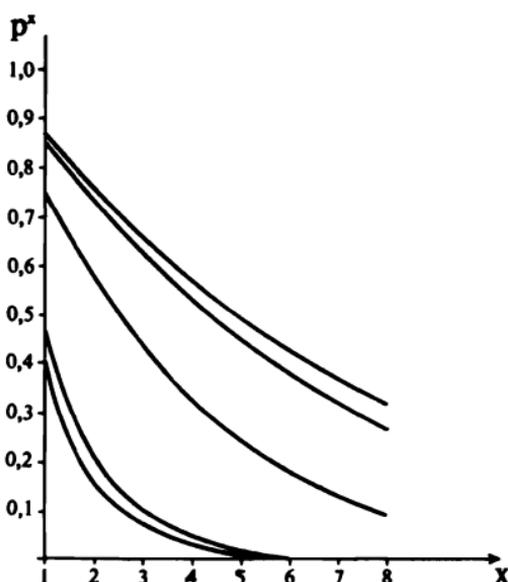


Figure 4.2. – Taux de survie à chaque niveau scolaire, en fonction de la valeur de p (probabilité de survie à chaque point de bifurcation).

1. La lecture de cet appendice n'est pas nécessaire à la compréhension du texte.

Que va-t-il se passer si p augmente?

Pour répondre à cette question on peut examiner la dérivée dy/dp . Elle est égale à xp^{x-1} . Pour tout niveau autre que le premier ($x \neq 1$) cette dérivée dépend de p . Cela veut dire que plus p est grand, plus l'augmentation de p^x due à une petite augmentation de p est élevée. Ce phénomène s'observe sur le graphique suivant :

On voit qu'une faible augmentation de p de 0,85 à 0,87 entraîne une augmentation de p^x plus élevée que l'augmentation de p de 0,40 à 0,46 par exemple.

Interrogeons-nous maintenant sur l'effet d'un accroissement de x sur l'effet de l'accroissement de p sur y . L'augmentation de y due à un accroissement de p augmente-t-il ou diminue-t-il lorsque x augmente? Si on suppose, pour simplifier, que x est une variable continue, on peut considérer la dérivée partielle :

$$\frac{\partial}{\partial x} \left[\frac{\partial y}{\partial p} \right] = p^{x-1} (1 + x \text{ Log } p)$$

On voit que, si p est faible, la quantité entre parenthèses est négative. Le bénéfice dû à une augmentation de p diminue donc, si p est faible, à mesure qu'on envisage des niveaux scolaires plus élevés. En revanche, si p est grand, la quantité entre parenthèses est positive : le bénéfice dû à une augmentation de p croît à mesure qu'on envisage des niveaux scolaires plus élevés (jusqu'au moment où, x étant suffisamment grand, $x \text{ Log } p < 1$).

On observe en effet, sur le graphique de la figure 4.2, que l'augmentation de p de 0,85 à 0,87 entraîne, par exemple, une augmentation importante et croissante de p^2 , p^3 , p^4 , p^5 et p^6 . En revanche, le « bénéfice » dû à l'augmentation de p de 0,40 à 0,46 décroît à mesure que le niveau scolaire croît.

Considérons maintenant, très brièvement, l'évolution des inégalités dans le temps : imaginons, pour simplifier, deux groupes caractérisés respectivement par les taux de survie p_1 et p_2 avec $p_2 = (1 - p_1)$; par exemple : $p_1 = 0,80$, $p_2 = 0,20$. D'une période à l'autre, en fonction de l'axiome fondamental AF 4,

$$p_{1t}^x = [p_{1, t-1} + (1 - p_{1, t-1}) a]^x.$$

En développant, si p_{1t} est grand, on a :

$$P_{1t}^x - p_{1, t-1}^x \sim x p_{1, t-1}^{x-1} (1 - p_{1, t-1}) a$$

et, p_2 étant alors petit,

$$\begin{aligned} p_{2t}^x - p_{2,t-1}^x &\sim x p_{2,t-1} [(1 - p_{2,t-1}) a]^{x-1} \\ &\sim x p_{1,t-1}^{x-1} a^{x-2} (1 - p_{1,t-1}) a. \end{aligned}$$

On voit donc que le rapport entre l'accroissement de p_1 et l'accroissement de p_2 est à peu près égal dans ce cas à $1/a^{x-2}$. Cela montre, puisque $a < 1$, que lorsque les taux de survie de deux groupes sont très différents, le nombre d'élèves supplémentaires arrivant aux niveaux élevés du système scolaire pour mille personnes est nécessairement beaucoup plus grand si ces personnes sont de niveau social élevé, même si l'augmentation de p est, en vertu de l'effet de plafond, beaucoup plus faible à ce niveau.

Remarquons finalement qu'une proposition importante peut être déduite par simple lecture à partir du graphique de la figure 4.2 : lorsque les taux de scolarisation, en dépit de fortes différences entre les groupes, sont en général bas pour tous les groupes, leur croissance est maximum non aux niveaux élevés du cursus, mais à des niveaux intermédiaires. Ce résultat important est concordant avec les résultats présentés par l'O.C.D.E.

TROISIÈME PARTIE

**L'INÉGALITÉ
DES CHANCES SOCIALES**

Structures élémentaires de la mobilité sociale

Dans les chapitres précédents, nous avons analysé le problème de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Il s'agit maintenant d'aborder celui de l'incidence des inégalités devant l'enseignement sur la mobilité sociale. Cela nous conduira à esquisser un modèle général de la mobilité.

Il est clair que, si elle n'était pas liée à une inégalité des chances sociales (immobilité sociale), l'inégalité des chances devant l'enseignement n'aurait qu'une importance sociale réduite. Les deux phénomènes sont intimement liés l'un à l'autre : ils représentent, comme l'avait fortement souligné Sorokin, deux moments d'un même processus.

C'est pourquoi il est surprenant que la sociologie des dernières années, qui a accordé une grande attention à l'inégalité des chances devant l'enseignement, se soit, dans une certaine mesure, désintéressée de ses incidences sur la mobilité sociale.

La raison de ce phénomène est probablement double :

1. Nous possédons, à propos du premier moment du processus de mobilité, des informations sans doute incomplètes, mais néanmoins suffisantes pour esquisser, comme on a tenté de le faire dans les chapitres qui précèdent, une théorie du développement des inégalités devant l'enseignement dans le temps. Nous disposons en effet à cet égard d'informations situées à différents niveaux logiques complémentaires : certaines études représentent des photographies instantanées d'échantillons d'individus engagés dans le cursus scolaire; d'autres suivent des cohortes d'individus : elles sont dynamiques par rapport aux individus et statiques par rapport au système scolaire et social; enfin, la comptabilité scolaire nous donne des informations

fragmentaires et syncrétiques sur l'évolution du système scolaire dans le temps.

En ce qui concerne le second moment du processus (acquisition du statut social), nos informations sont plus pauvres. D'abord, parce que l'observation à ce niveau est beaucoup plus difficile et plus coûteuse : étant donné les mouvements géographiques et professionnels des individus dans le temps, une étude de cohorte est beaucoup plus difficile dans le cas d'un échantillon d'individus engagés dans la vie active que dans celui d'une cohorte scolaire. D'un autre côté, l'analyse de l'évolution de la mobilité supposerait l'observation d'une suite de cohortes plus ou moins régulièrement espacées dans le temps. Le coût d'une telle observation serait si considérable qu'elle n'a actuellement été entreprise dans aucun pays. Aussi devons-nous nous contenter d'approximations.

L'approximation la plus couramment utilisée consiste, par exemple, comme le font Blau et Duncan (1967) ou Carlsson (1958), à séparer en groupes d'âge distincts un échantillon prélevé à propos d'une enquête unique dans le temps : cette séparation faite, on s'interroge sur le point de savoir si les individus les plus âgés paraissent être caractérisés par des taux de mobilité inférieurs, égaux ou supérieurs à ceux des individus moins âgés. Comme on le verra, cette procédure conduit à des résultats extrêmement grossiers qui peuvent seulement être utilisés avec de grandes précautions.

2. La deuxième raison, qui explique le relatif abandon où a été laissé le problème de la mobilité sociale dans la dernière décennie, réside sans doute dans le fait que, dans la perspective d'une sociologie critique, il est moins évocateur.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'idéologie égalitaire, au sens absolu, n'est plus vivace aujourd'hui. Toutes les idéologies admettent, en d'autres termes, l'existence inévitable d'une différenciation et d'une hiérarchisation au moins partielle des positions sociales. La distribution de ces positions sociales est conçue comme largement déterminée par des paramètres économiques et technologiques. Cela revient à dire que les positions sociales disponibles au moment où un individu, ayant achevé ses études, explore le marché de l'emploi, peuvent être conçues comme prédéterminées.

Il n'en va évidemment pas de même dans le cas des positions scolaires : un individu peut, par exemple, créer une *position scolaire* supplémentaire au niveau de l'enseignement supérieur

en décidant de poursuivre ses études au-delà de la fin du secondaire. Il ne peut de la même façon, ayant terminé ses études, créer une *position sociale* supplémentaire. Par opposition aux positions scolaires, les positions sociales sont largement prédéterminées et indépendantes de la volonté individuelle.

Cette distinction explique sans doute qu'on ait accordé une vertu critique plus aiguë au problème de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Ici, la volonté individuelle est apparemment libre. Elle peut à première vue se déployer indépendamment des contraintes déterminées par la structure sociale. Pourtant, les inégalités devant l'enseignement sont considérables et persistantes, démontrant le caractère *sournois* des déterminismes sociaux.

A partir du moment où on reconnaît le caractère inévitable d'une hiérarchisation des positions sociales déterminée par des facteurs exogènes, il devient par contraste difficile de dénoncer la relation entre compétence et statut social. La dénonciation ne peut porter que sur la relation entre origines sociales et compétences.

La question est cependant de savoir dans quelle mesure l'inégalité des chances devant l'enseignement entraîne une inégalité des chances sociales. Sans doute existe-t-il une relation entre les deux « facteurs ». Mais cette relation est complexe, comme on a eu l'occasion de le voir dans le premier chapitre. On se souvient du paradoxe d'Anderson selon lequel, dans des pays comme la Suède ou les États-Unis, le niveau d'instruction ne paraît pas lié à la mobilité.

La dernière partie de ce livre sera consacrée à l'analyse de la mobilité sociale, considérée comme un *aspect* d'un processus plus général incluant l'inégalité des chances devant l'enseignement comme un de ses moments.

Nous aurions pu, à propos de l'analyse de la mobilité sociale, suivre une démarche analogue à celle que nous avons adoptée dans le cas de l'inégalité des chances devant l'enseignement, à savoir, dresser d'abord un bilan des résultats qui nous sont fournis par l'observation, proposer un modèle explicatif et vérifier dans une deuxième étape que les conséquences du modèle sont bien concordantes avec l'observation.

Comme nous l'avons dit, les résultats qu'on peut tirer de l'observation sont toutefois plus lacunaires et incertains encore dans le cas de la mobilité sociale que dans celui de l'inégalité des chances devant l'enseignement. D'un autre côté, les études

relatives à la mobilité sociale sont extrêmement disparates, notamment du point de vue méthodologique.

Pour ces diverses raisons, nous avons choisi :

1. d'analyser en détail des données (d'origine anglaise) qui permettent, dans une situation particulière mais typique, de prendre une vue concrète de l'allure du processus qui conduit les individus d'une position sociale d'origine à un niveau scolaire et d'un niveau scolaire à une position sociale acquise;

2. de formuler un *modèle* permettant de rendre compte de ce processus;

3. de soumettre ce modèle à une procédure quasi expérimentale, afin de déterminer, de manière grossière, les conséquences sur la mobilité de telle ou telle modification des paramètres structurels du modèle;

4. de vérifier l'adéquation du modèle aux données de l'observation. Plus exactement, il s'agira dans cette dernière étape de montrer comment le modèle peut fournir une explication générale de résultats divers, dispersés et hétérogènes.

Disons tout de suite que, eu égard à la pauvreté de nos informations dans le domaine de la mobilité sociale, cette seconde partie sera, par la force des choses, plus conjecturale que la première.

1. *Origine sociale, niveau scolaire et statut social, d'après une étude anglaise*

Nous utiliserons ici les résultats d'une étude de mobilité classique, due au sociologue anglais Glass (1954) et à ses collaborateurs. Bien que cette étude soit déjà ancienne, elle est pratiquement la seule qui, à notre connaissance, présente un tableau donnant simultanément le statut social du fils en fonction du niveau d'instruction du fils et du niveau socio-professionnel du père.

Nous reproduirons ce tableau ci-contre (tableau 5.1) Les *catégories scolaires* utilisées par Glass sont les suivantes :

1. Enseignement primaire seulement (*senior elementary only*).

2. Enseignement primaire et formation complémentaire partielle (*senior elementary plus some supplementary training*).

Statut social du père	Niveau scolaire du répondant	Statut social du répondant											
		C1		C2		C3		C4		C5		Total	
		a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
C1	S1	50,0	60,2	39,0	22,3	28,0	6,8	20,4	9,7	5,3	1,0	37,3	100,0
	S2	23,8	54,2	15,3	15,3	20,0	8,5	20,4	16,9	15,8	5,1	21,4	100,0
	S3	9,7	30,0	22,0	32,5	12,0	7,5	16,3	20,0	21,1	10,0	14,5	100,0
	S4	14,5	24,3	23,7	18,9	40,0	13,5	42,9	28,4	57,8	14,9	26,8	100,0
	Total	100,0	(124)	100,0	(59)	100,0	(25)	100,0	(49)	100,0	(19)	100,0	(276)
C2	S1	45,7	41,2	18,8	23,5	9,1	11,8	9,7	23,5	0,0	0,0	14,9	100,0
	S2	15,2	17,1	20,2	31,7	16,7	26,8	6,6	19,5	4,5	4,9	12,0	100,0
	S3	17,4	9,8	18,8	-14,6	39,4	31,7	23,0	34,1	18,2	9,8	24,0	100,0
	S4	21,7	6,0	42,2	16,2	34,8	13,6	60,7	44,0	77,3	20,2	49,1	100,0
	Total	100,0	(46)	100,0	(64)	100,0	(66)	100,0	(122)	100,0	(44)	100,0	(168)
C3	S1	48,4	25,4	16,1	15,3	19,4	35,6	5,5	20,3	2,1	3,4	11,5	100,0
	S2	9,6	10,7	3,6	7,1	9,3	35,8	5,0	39,3	2,1	7,1	5,5	100,0
	S3	19,4	5,0	42,8	20,0	20,4	18,3	24,1	44,2	15,6	12,5	23,5	100,0
	S4	22,6	2,3	37,5	6,9	50,9	18,1	65,4	47,4	80,2	25,3	59,5	100,0
	Total	100,0	(31)	100,0	(56)	100,0	(108)	100,0	(220)	100,0	(96)	100,0	(511)
C4	S1	23,5	17,2	12,5	21,9	4,4	12,5	3,7	40,6	1,1	7,8	4,3	100,0
	S2	10,6	11,9	0,9	2,4	1,6	7,1	3,0	50,0	2,7	28,6	2,8	100,0
	S3	46,8	6,1	46,4	14,5	34,7	17,5	24,9	48,7	10,6	13,1	24,2	100,0
	S4	19,1	0,9	40,2	4,4	59,3	10,5	68,4	47,0	85,6	37,2	68,7	100,0
	Total	100,0	(47)	100,0	(112)	100,0	(182)	100,0	(702)	100,0	(444)	100,0	(1022)
C5	S1	55,6	26,3	12,1	21,1	0,0	0,0	2,8	47,3	0,2	5,3	2,3	100,0
	S2	0,0	0,0	3,0	5,3	0,0	0,0	3,8	63,2	1,5	31,5	2,3	100,0
	S3	33,1	2,3	33,3	8,4	33,3	17,6	19,3	46,5	8,1	25,2	15,7	100,0
	S4	11,1	0,2	51,6	2,6	66,7	6,8	74,1	35,2	90,2	55,2	79,7	100,0
	Total	100,0	(9)	100,0	(33)	100,0	(69)	100,0	(316)	100,0	(407)	100,0	(834)
	Total	(257)		(324)		(450)		(1409)		(1010)		(3450)	

Tableau 5.1. - Statut social du répondant en fonction de son niveau scolaire et du statut social de son père (d'après Glass).

3. Secondaire exclusivement (*Grammar School*).

4. Secondaire et formation supplémentaire.

Nous distinguerons ces quatre catégories par les sigles S_1 , S_2 , S_3 et S_4 . Dans l'échantillon observé (3 450 personnes de sexe masculin appartenant à la population active de l'Angleterre et du pays de Galles en 1954), 8,6 % des individus appartiennent à la catégorie la plus élevée (S_1), 5,5 % à la catégorie (S_2), 21,2 % à la catégorie (S_3) et 64,7 % à la catégorie scolaire la plus basse (S_4).

Les catégories socio-professionnelles retenues par Glass sont pour leur part les suivantes :

1. Professions libérales, hauts fonctionnaires (*Professional and High Administrative*), cadres supérieurs (*Managerial and Executive*).

2. Autres emplois non manuels de niveau élevé impliquant une fonction d'autorité (*Inspectional, Supervisory and other Non-Manual, Higher Grade*).

3. Autres emplois non manuels de niveau inférieur impliquant une fonction d'autorité (*Inspectional, Supervisory and other Non-Manual, Lower Grade*).

4. Emplois manuels qualifiés et emplois non manuels d'exécutants (*Skilled Manual and routine grades of Non-Manual*).

5. Emplois manuels non qualifiés (*semi-Skilled Manual, Unskilled Manual*).

Nous désignerons ces cinq catégories respectivement par les sigles C_1 (niveau élevé) à C_5 (niveau bas).

Status social du père	Niveau scolaire du répondant				TOTAL
	S_1	S_2	S_3	S_4	
C_1	0,373 (103)	0,214 (59)	0,145 (40)	0,268 (74)	1,000 (276)
C_2	0,149 (51)	0,120 (41)	0,240 (82)	0,491 (168)	1,000 (342)
C_3	0,116 (59)	0,055 (28)	0,235 (120)	0,595 (304)	1,000 (511)
C_4	0,043 (64)	0,028 (42)	0,241 (359)	0,687 (1022)	1,000 (1487)
C_5	0,023 (19)	0,023 (19)	0,157 (131)	0,798 (665)	1,000 (834)
Total	(296)	(189)	(732)	(2233)	(3450)

Tableau 5.2. – Proportion des répondants ayant atteint chaque niveau scolaire en fonction du statut social du père.

Le tableau 5.1 fait d'abord apparaître une forte inégalité des chances devant l'enseignement comme on le voit dans le tableau 5.2 qui en est extrait. La proportion des répondants qui

ont atteint le niveau scolaire le plus élevé (S_1) décroît régulièrement de 0,373 à 0,023 à mesure qu'on s'adresse à des individus dont l'origine sociale est plus basse. De même, la proportion des répondants de niveau scolaire bas (S_4) croît régulièrement de 0,268 à 0,798 à mesure que le statut social du père est plus bas.

Quant au niveau scolaire, il est, bien sûr, étroitement lié au statut social acquis par le répondant, comme on le voit sur le tableau 5.3, également extrait du tableau original de Glass. La proportion des répondants qui occupent une position sociale élevée décroît en raison directe du niveau scolaire. De même, la proportion des répondants qui occupent une position sociale basse croît à mesure que le niveau scolaire décroît.

Niveau scolaire du répondant	Statut social du répondant					TOTAL
	C1	C2	C3	C4	C5	
S1	0,386 (114)	0,210 (62)	0,142 (42)	0,233 (69)	0,030 (9)	1,000 (296)
S2	0,248 (47)	0,137 (26)	0,153 (29)	0,328 (62)	0,133 (25)	1,000 (189)
S3	0,070 (51)	0,153 (112)	0,187 (137)	0,444 (325)	0,146 (107)	1,000 (732)
S4	0,020 (45)	0,056 (124)	0,108 (242)	0,427 (953)	0,389 (869)	1,000 (2233)
	(257)	(324)	(450)	(1409)	(1010)	(3450)

Tableau 5.3. – Proportion des répondants qui ont atteint un statut social donné en fonction de leur niveau d'instruction.

Une question fondamentale qu'on peut se poser à partir de ces résultats est celle de savoir si le tableau obtenu par Glass est compatible avec le modèle selon lequel :

1. les origines sociales exerçant une influence déterminante sur le niveau scolaire;
2. le niveau scolaire exerçant une influence déterminante sur le statut social acquis;
3. une fois le niveau scolaire déterminé, l'origine sociale n'a plus d'influence sur le statut social acquis.

La question est, en d'autres termes, de savoir si l'influence de l'origine sociale se limite à engendrer l'inégalité des classes sociales devant l'enseignement ou si elle persiste, une fois le niveau scolaire atteint.

Pour répondre à cette question, on peut procéder de la manière suivante : le tableau 5.2 donne, par exemple, les proportions d'individus d'origine sociale C_1 qui atteignent les niveaux scolaires S_1 (0,373), S_2 (0,214), S_3 (0,145) et S_4 (0,268); le tableau 5.3 donne, d'autre part, les proportions

d'individus de niveaux scolaires S_1, S_2, S_3 et S_4 qui atteignent par exemple le statut social C_1 , à savoir respectivement 0,385, 0,249, 0,070, 0,020. En faisant la somme des produits : $(0,373 \times 0,385) + (0,214 \times 0,249) + (0,145 \times 0,070) + (0,268 \times 0,020) = 0,212$ on obtient la proportion des individus d'origine sociale C_1 qui atteignent le statut social C_1 dans l'hypothèse où le niveau scolaire est le seul déterminant du statut social.

De même : $(0,373 \times 0,209) + (0,214 \times 0,138) + (0,145 \times 0,153) + (0,268 \times 0,056) = 0,145$ est la proportion des individus d'origine sociale C_1 qui atteignent le statut social C_2 sous la même hypothèse ¹.

Statut social du père	Statut social du répondant					TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	
(a) C ₁	0,213	0,145	0,142	0,336	0,165	1,000
C ₂	0,114	0,112	0,138	0,390	0,247	1,000
C ₃	0,087	0,101	0,133	0,403	0,276	1,000
C ₄	0,054	0,088	0,130	0,420	0,308	1,000
C ₅	0,041	0,076	0,123	0,423	0,337	1,000
(b) C ₁	0,449	0,214	0,091	0,178	0,069	1,000
C ₂	0,135	0,187	0,193	0,357	0,129	1,000
C ₃	0,061	0,110	0,211	0,431	0,188	1,000
C ₄	0,032	0,075	0,122	0,472	0,299	1,000
C ₅	0,011	0,040	0,083	0,379	0,488	1,000
(b) - (a)						
C ₁	0,236	0,069	-0,051	-0,158	-0,096	0,000
C ₂	0,021	0,075	0,055	-0,033	-0,118	0,000
C ₃	-0,026	0,009	0,078	0,028	-0,089	0,000
C ₄	-0,023	-0,013	-0,008	0,052	-0,009	0,000
C ₅	-0,031	-0,037	-0,040	-0,044	0,151	0,000

Tableau 5.4. - Proportion des répondants d'origine sociale donnée atteignant les différents statuts sociaux, dans l'hypothèse où le niveau scolaire détermine le statut social à l'exclusion de l'origine sociale (a), d'après l'observation (b); différences entre (b) et (a).

En procédant de la même manière pour toutes les catégories, on obtient le tableau des proportions d'individus d'origine sociale C_i ($i = 1$ à 5) qui atteignent le statut social C_j ($j = 1$ à 5) dans l'hypothèse où le niveau scolaire détermine le statut social à l'exclusion de l'origine sociale. Ce tableau est présenté dans la partie supérieure (a) du tableau 5.4. La partie moyenne (b) présente les données effectivement observées qu'on tire du tableau original de Glass. La partie inférieure du tableau fait

1. Comme on le voit, cela revient à calculer le produit des deux matrices de transition correspondant aux tableaux 5.2 et 5.3.

apparaître les différences entre le tableau observé et le tableau théorique.

On voit immédiatement que l'hypothèse *méritocratique* qui a servi à la construction de la partie supérieure (a) du tableau 5.4 conduit à surestimer la mobilité et par conséquent à sous-estimer la stabilité. En effet, les proportions d'individus qui conservent le même statut social que leur père sont sans exception sous-estimées lorsqu'on applique l'hypothèse méritocratique.

Réciproquement, la même hypothèse conduit à une surestimation des mouvements intergénérationnels et, en particulier, des mouvements descendants. Considérons en effet la partie inférieure du tableau 5.4. Les quantités situées *au-dessus* de la diagonale principale (diagonale nord-ouest/sud-est) mesurent les distorsions introduites par l'hypothèse méritocratique dans le cas de la *mobilité descendante*. On voit que ces distorsions sont, pour la plupart, relativement importantes. En revanche, les quantités situées au-dessous de la diagonale principale sont, par comparaison, généralement faibles. Ces quantités mesurant les distorsions introduites par l'hypothèse méritocratique dans le cas de la *mobilité ascendante*, on peut résumer l'analyse de la manière suivante¹ :

L'hypothèse méritocratique selon laquelle le niveau scolaire, à l'exclusion de l'origine sociale, déterminerait le statut social rend compte de manière relativement satisfaisante de la structure de la mobilité intergénérationnelle ascendante, dans le cas considéré du moins. En revanche elle surestime la mobilité descendante, et réciproquement, sous-estime la stabilité intergénérationnelle.

En d'autres termes, tout se passe *comme si* on avait à faire, dans le cas observé par Glass, à une société caractérisée :

1. Glass fournit dans son livre un tableau de structure exactement analogue à celle du tableau 5.1 mais utilisant un système de catégories différent (S₁ : école élémentaire privée et « *grammar school* » ; S₂ : école élémentaire publique et « *grammar school* » ; S₃ : école élémentaire et primaire supérieure). Ce tableau conduit exactement aux mêmes résultats que le tableau utilisé ici. Cela montre que, si les données numériques varient avec les systèmes de classification utilisés, les *structures* sont largement invariantes par rapport aux classifications. Ce résultat généralise la théorie de l'interchangeabilité des indices de Lazarsfeld (1970).

1. par une forte inégalité des chances devant l'enseignement;
2. par une structure méritocratique (détermination du statut social par le niveau scolaire);
3. dans le cadre de cette structure méritocratique par une action protectrice de l'origine sociale par rapport à la mobilité descendante.

2. *Structure méritocratique et structure de dominance*

Parler de l'« action protectrice de l'origine sociale » (on parle aussi quelquefois d'« *hérité sociale* ») n'est pas très satisfaisant dans la mesure où on recourt implicitement au langage factoriel : la mobilité intergénérationnelle est explicable par la combinaison d'un facteur méritocratique et d'un facteur de correction, l'« *hérité sociale* ».

Conformément à la perspective générale utilisée dans l'ensemble de cet ouvrage, il est beaucoup plus éclairant d'éviter le langage factoriel et de rechercher une expression formalisée des *processus* sous-jacents aux résultats observés ¹.

Nous introduirons, pour rendre compte du tableau de Glass, un modèle très proche de celui qui a été utilisé au chapitre 1. Les propositions fondamentales de ce modèle peuvent être présentées de la manière suivante :

1. Les mécanismes générateurs des inégalités devant l'enseignement conduisent à la distribution des niveaux scolaires en fonction de l'origine sociale présentée dans le tableau 5.2.

2. Chaque individu ayant une origine sociale et un niveau scolaire déterminés reçoit un statut social.

3. On suppose que la distribution des statuts sociaux de chaque niveau est déterminée à l'avance et donnée par les totaux verticaux du tableau 5.3. Ainsi 257 positions sociales de

1. Cette perspective factorielle est celle qui est adoptée dans les nombreux travaux statistiques qui visent à décomposer les tableaux de mobilité intergénérationnelle à partir de deux facteurs : un facteur d'hérité et un facteur aléatoire (qui représente en fait l'action de variables intermédiaires comme le niveau scolaire). Cette tradition est notamment représentée par les travaux de Goodman (1965, 1969 a, 1969 b) et de White (1963 et surtout 1970). Voir, pour une critique intéressante de cette tradition, Bertaux (1969).

niveau C_1 , 324 positions sociales de niveau C_2 , ..., 1010 positions de niveau C_5 sont considérées comme disponibles.

4. On suppose que le processus d'allocation des statuts sociaux est déterminé à partir d'un rangement des individus en fonction de leur niveau scolaire et de leur origine sociale : en tête viennent les S_1C_1 (niveau scolaire élevé, origine sociale élevée), puis les S_1C_2 (niveau scolaire élevé, origine C_2), puis les S_1C_3 , les S_1C_4 et les S_1C_5 , viennent ensuite les S_2C_1 , les S_2C_2 , ..., les S_2C_5 ; ... et, finalement les S_4C_1 (niveau scolaire bas, origine sociale élevée), les S_4C_2 , ... et les S_4C_5 (niveau scolaire bas, origine sociale basse). Le processus d'allocation des statuts considère donc d'abord le niveau scolaire, puis, le niveau scolaire étant donné, l'origine sociale.

5. Comme on le voit sur le tableau 5.3, 257 positions sociales de niveau élevé sont disponibles. Quant aux « candidats » C_1S_1 (origine sociale élevée, niveau scolaire élevé) ils sont, d'après le tableau 5.1, au nombre de 103 (total horizontal, première ligne). Bien que ce nombre soit plus petit que celui des places disponibles en C_1 , les 103 candidats ne reçoivent pas tous des places de niveau C_1 . Toujours d'après les données du tableau original de Glass, 60 % d'entre eux, soit 62, obtiennent des positions de ce type. Appelons ce pourcentage x_{111} . Il peut être considéré comme mesurant l'aptitude des individus d'origine sociale C_1 (premier indice) et de niveau scolaire S_1 (deuxième indice) à obtenir une position sociale de niveau C_1 (troisième indice).

6. Il reste donc $257 - 62 = 195$ places disponibles en C_1 . Les candidats de type C_2S_1 (origine sociale C_2 , niveau scolaire élevé S_1) sont ensuite considérés. Ils sont au nombre de 51, nombre de nouveau inférieur au nombre des positions disponibles en C_1 . On voit, d'après le tableau de Glass, que 41,2 % d'entre eux, soit 21, reçoivent des positions de ce type. Appelons ce pourcentage x_{211} . Il peut être considéré comme une mesure de l'aptitude des individus d'origine sociale C_2 (premier indice) et de niveau scolaire S_1 (deuxième indice) à obtenir une position sociale de niveau C_1 (troisième indice).

7. En procédant de la même manière pour les individus C_3S_1 , C_4S_1 , et C_5S_1 , individus qui sont tous de niveau scolaire élevé mais d'origine sociale de plus en plus basse, on voit qu'ils obtiennent respectivement des positions de niveau C_1 pour 25,4 %, 17,2 % et 26,3 % d'entre eux, soit pour les trois types d'individus $59 \times 0,254 = 15,64$ et $19 \times 0,263 = 5$,

c'est-à-dire au total 31 places. Les trois pourcentages correspondent respectivement aux mesures x_{311} , x_{411} , x_{511} .

8. Restent donc $195 - (21 + 15 + 11 + 5) = 143$ places disponibles en C_1 qui vont être maintenant attribuées aux individus de niveau scolaire moyen en fonction de leur origine sociale. Viennent d'abord les C_1S_2 (origine sociale élevée, niveau scolaire moyen). Ils sont 59 et reçoivent pour 54,2 % des positions de type C_1 occupant ainsi 32 de ces places.

La procédure fictive qui permet de rendre compte des données observées est sans doute suffisamment claire pour qu'il soit inutile de continuer d'en donner la description dans le détail : de façon générale, les meilleures positions sociales sont distribuées successivement et jusqu'à épuisement aux différents types d'individus en fonction de l'ordre C_1S_1 , C_2S_1 , ..., C_5S_1 ; C_1S_2 , C_2S_2 , ..., C_5S_2 ; ...; C_1S_4 , C_2S_4 , ..., C_5S_4 . On considère ensuite les positions C_2 et on les affecte selon la même procédure, puis les positions C_3 , les positions C_4 et finalement les positions C_5 .

9. Précisons seulement que, dans certains cas, le nombre des positions encore disponibles est inférieur au nombre des candidats. Dans ce cas, on considère pour le calcul de x_{ijk} non le pourcentage des candidats qui obtiennent des positions de type C_k , mais le pourcentage des positions de type C_k qui reviennent aux candidats d'origine sociale C_i et de niveau scolaire S_j . Ainsi, le nombre des candidats C_1S_4 (origine sociale élevée, niveau scolaire bas), soit 50, est supérieur au nombre de positions sociales disponibles en C_1 (positions sociales élevées), une fois que tous les individus ayant un meilleur niveau scolaire ont reçu leur contingent de positions de type C_1 . La mesure x_{131} correspond donc, dans ce cas, au pourcentage des *individus* d'origine sociale C_1 et de niveau scolaire S_3 qui sont capables de se faire attribuer des positions sociales de type C_1 .

10. Enfin, il faut noter que la procédure qui vient d'être décrite pose un problème de *synchronisation*. Elle suppose que les individus de l'échantillon, qui sont d'âge et de niveau scolaire différents, se sont trouvés en compétition au même moment. Bien qu'il s'agisse d'une hypothèse abusive, il est impossible, faute d'informations pertinentes, de la corriger.

Afin de rendre la procédure complètement intelligible, nous présenterons les résultats auxquels elle conduit de manière détaillée pour l'allocation des positions de niveau C_1 , nous contentant pour les autres niveaux de donner la valeur des

mesures x . Le tableau 5.5 donne les coefficients x correspondant à l'allocation des positions de niveau C_1 . On constate que les individus de types $C_1S_1, C_2S_1, \dots, C_5S_1, C_1S_2, \dots, C_5S_2, C_1S_3$ et C_2S_3 sont dans tous les cas moins nombreux que les places restantes au niveau C_1 . En revanche, les candidats de types $C_3S_3, C_4S_3, \dots, C_5S_3, C_1S_4, \dots, C_5S_4$ sont dans tous les cas plus nombreux que les places restantes au niveau C_1 . C'est pourquoi le coefficient x_{111} correspond, par exemple, à la proportion des candidats C_1S_1 qui obtiennent un statut de niveau C_1 , tandis que le coefficient x_{331} correspond à la *proportion des places* non encore distribuées de niveau C_1 qui reviennent aux candidats C_3S_3 .

Origine sociale et niveau scolaire	Nombre de candidats (éventuellement de places)		Mesure de dominance		Nombre de places attribuées	Nombre de places restantes
C_1S_1	103 candidats	\times	0,602	$[x_{111}] =$	62	257 — 62 = 195
C_2S_1	51 candidats	\times	0,413	$[x_{211}] =$	21	195 — 21 = 174
C_3S_1	59 candidats	\times	0,254	$[x_{311}] =$	15	174 — 15 = 159
C_4S_1	64 candidats	\times	0,173	$[x_{411}] =$	11	159 — 11 = 148
C_5S_1	19 candidats	\times	0,268	$[x_{511}] =$	5	148 — 5 = 143
C_1S_2	59 candidats	\times	0,542	$[x_{12}] =$	32	143 — 32 = 111
C_2S_2	41 candidats	\times	0,171	$[x_{22}] =$	7	111 — 7 = 104
C_3S_2	28 candidats	\times	0,106	$[x_{32}] =$	3	104 — 3 = 101
C_4S_2	42 candidats	\times	0,119	$[x_{42}] =$	5	101 — 5 = 96
C_5S_2	19 candidats	\times	0,000	$[x_{52}] =$	0	96 — 0 = 96
C_1S_3	40 candidats	\times	0,301	$[x_{13}] =$	12	96 — 12 = 84
C_2S_3	82 candidats	\times	0,097	$[x_{23}] =$	8	84 — 8 = 76
C_3S_3	76 places	\times	0,079	$[x_{33}] =$	6 ¹	76 — 6 = 70
C_4S_3	70 places	\times	0,315	$[x_{43}] =$	22	70 — 22 = 48
C_5S_3	48 places	\times	0,062	$[x_{53}] =$	3	48 — 3 = 45
C_1S_4	45 places	\times	0,400	$[x_{14}] =$	18	45 — 18 = 27
C_2S_4	27 places	\times	0,370	$[x_{24}] =$	10	27 — 10 = 17
C_3S_4	17 places	\times	0,413	$[x_{34}] =$	7	17 — 7 = 10
C_4S_4	10 places	\times	0,900	$[x_{44}] =$	9	10 — 9 = 1
C_5S_4	1 place	\times	[.000]	$[x_{54}]^2 =$	1	1 — 1 = 0

1. Cette quantité est obtenue à partir du tableau de Glass : les C_3S_3 qui deviennent C_1 sont au nombre de $120 \times 0,05 = 6$. Les autres quantités analogues sont obtenues de la même façon. On constate qu'à partir de cette ligne, le nombre des places restantes est inférieur au nombre des candidats. Les x sont donc calculés à partir des places restantes.

2. La valeur de x_{541} , étant tautologique, a été placée entre crochets.

Tableau 5.5. — *Procédure donnant la valeur des coefficients de dominance dans l'allocation des positions sociales de niveau C_1 .*

Ce tableau nous apporte les informations suivantes :

1. A niveau scolaire égal les candidats recueillent des positions de niveau C_1 en proportion d'autant plus importante qu'ils sont d'origine sociale plus élevée. Cette proposition se vérifie

dans tous les cas, sauf lorsque certains effectifs, étant très faibles, conduisent à des coefficients peu fiables.

2. A origine sociale semblable, le pouvoir qu'ont les individus d'acquérir des positions de niveau C_1 décroît avec le niveau scolaire.

3. Lorsque le nombre des candidats excède le nombre des places restantes, on observe que le pouvoir des candidats d'origine sociale C_1 de soustraire ces places aux candidats d'origine sociale plus basse est supérieur à celui des candidats d'origine C_2 et C_3 . En revanche, une fois que les C_1 , les C_2 et les C_3 ont prélevé leur part, les candidats d'origine C_4 prélèvent une très forte partie des places restantes (0,900).

On voit pourquoi, reprenant une expression de Bisseret (1968), on peut qualifier les coefficients x de *coefficients de dominance* : ils mesurent en effet l'aptitude des individus à soustraire les meilleures positions sociales aux individus dont l'origine sociale est moins élevée.

L'analyse suggère l'existence de trois groupes sociaux fondamentaux, qu'on peut appeler *classes* : une classe sociale supérieure (C_1), une classe moyenne correspondant aux catégories C_2 , C_3 et C_4 et une classe inférieure C_5 . En effet, le tableau précédent montre que les individus d'origine C_1 prélèvent une part importante des places disponibles en C_1 , à niveau scolaire égal. D'un autre côté, les C_4 ont l'aptitude de soustraire aux C_5 une proportion importante des positions disponibles.

Cette dernière remarque n'aurait guère d'intérêt si la structure des coefficients x sur laquelle elle repose ne réapparaissait de manière systématique lorsqu'on considère les statuts acquis non seulement de niveau C_1 , mais également de niveau plus bas.

Le tableau 5.6 donne la valeur des coefficients de dominance relatifs aux statuts acquis de niveaux C_2 à C_5 ¹. Ces coefficients ont été obtenus selon une procédure semblable à celle qui vient d'être utilisée à propos du niveau C_1 . Il faut toutefois prendre garde à l'obligation de soustraire, à chaque étape, les individus déjà dotés d'un statut social. Ainsi, sur les 103 individus C_1S_1 (origine sociale élevée, niveau scolaire élevé), 62 ont reçu le statut social C_1 ; ceux qui rentrent en compétition pour l'obten-

1. Au niveau C_5 les coefficients, tous tautologiquement égaux à zéro (s'il n'y a plus de candidats) ou à un (dans les autres cas), ne sont pas portés sur le tableau.

tion d'un statut social de niveau C_2 sont donc au nombre de $103 - 62 = 41$. Or, d'après le tableau de Glass, $103 \times 0,233 = 23$ individus C_1S_1 obtiennent le statut C_2 . D'où la valeur du coefficient x_{112} qui apparaît dans le tableau 5.6 : $23/41 = 0,561$.

On constate, en parcourant ce tableau, que :

1. le pouvoir qu'ont les individus d'origine sociale inférieure (C_5) de se faire attribuer des positions sociales élevées ou moyennes (C_1 , C_2 , ou C_3) est extrêmement réduit, quel que soit leur niveau scolaire;

2. la catégorie sociale immédiatement supérieure (origine sociale C_4) est caractérisée par une dominance marquée sur le groupe d'origine C_5 : la plus grande partie des places disponibles après distribution aux individus d'origine C_1 , C_2 , et C_3 lui est attribuée comme on le voit à l'avant-dernière ligne du tableau 5.6;

3. toutefois, le pouvoir des C_4 et, dans une moindre mesure, celui des C_3 , à se faire attribuer des positions de niveau élevé (C_1 et C_2) est faible;

4. la catégorie sociale supérieure (origine sociale C_1) a, quel que soit le niveau scolaire, une aptitude dans la quasi-totalité des cas plus grande que la catégorie sociale immédiatement inférieure (origine sociale C_2), à s'attribuer les positions sociales de niveau élevé (C_1 et C_2);

5. les individus d'origine C_2 ont un pouvoir de se faire attribuer un statut C_3 beaucoup plus élevé, quel que soit le niveau scolaire, que les individus appartenant à la catégorie C_3 et aux catégories inférieures à C_3 ;

6. sur un plan général, on voit que la *structure méritocratique* du tableau de Glass est tempérée par la coexistence d'une *structure de dominance* : les différents groupes sociaux qu'on peut distinguer sur la base de l'origine sociale ont une inégale aptitude à « monnayer » leur niveau scolaire en termes de statut social;

7. la structure des coefficients de dominance confirme, par-delà les fluctuations dues aux effectifs parfois très faibles qui sont associés à telle ou telle cellule du tableau de Glass, l'impression d'une distinction entre trois classes : la classe correspondant à l'origine sociale C_5 qui apparaît comme nettement « dominée » par la catégorie sociale immédiatement supérieure (origine sociale C_4); la classe correspondant à l'origine sociale C_1 , ou, plus largement à C_1 et à C_2 , dont le pouvoir de

valorisation du niveau scolaire en termes de statut social est nettement supérieur à celui des catégories d'origine C_3 et C_4 ; enfin la classe constituée par ces dernières catégories d'origine;

8. on remarque toutefois que la combinaison du mérite et de la dominance est loin d'assurer la stabilité intergénérationnelle du statut : dans plus de trois cas sur dix, les individus d'origine sociale et de niveau scolaire supérieurs dérogent par rapport au statut social de leur père. Plus de 3 fois sur 10, les individus d'origine sociale C_2 connaissent la mobilité descendante, même lorsqu'ils ont atteint le niveau scolaire le plus élevé. De façon générale, le tableau original de Glass (tableau 5.1) montre que la mobilité descendante n'est pas négligeable, même lorsque le mérite et la naissance sont favorables; elle montre aussi que la mobilité ascendante est loin d'être nulle, même lorsque le mérite et la naissance sont défavorables.

Ce résultat indique que, si le mérite et la dominance expliquent dans une large mesure la structure de la mobilité observée, celle-ci est également due à l'action de variables dont il serait nécessaire de tenir compte lorsque l'amélioration de l'information permettra d'élaborer une théorie de la mobilité sociale plus complète. Il ne faut pas oublier toutefois que l'apparence d'indétermination qui se dégage de l'analyse résulte en grande partie probablement de ce qu'on a supposé un synchronisme du processus de compétition, évidemment non réalisé dans la pratique;

9. soulignons enfin que l'analyse précédente rend la structure de la mobilité dépendante à la fois de la structure éducationnelle et de la structure sociale : ainsi le fait qu'il y ait plus d'individus de niveau scolaire supérieur (S_1) que de positions sociales disponibles au niveau social supérieur (C_1) a un effet négatif sur les chances sociales des individus de niveau scolaire moyen (S_2).

Le caractère nécessairement arbitraire des classifications : ses effets

Cette dernière remarque pose un problème logique considérable à propos duquel il est nécessaire d'introduire une parenthèse, car il est implicitement présent dans l'ensemble des développements contenus dans cet ouvrage. Ce problème dérive

du fait que toute classification est, au moins dans une certaine mesure, arbitraire. On ne peut, par exemple, affirmer que les cinq groupes sociaux distingués par Glass correspondent à la meilleure classification possible. L'analyse nous a même suggéré que, par-delà ces cinq groupes, une distinction plus pertinente en trois classes pouvait être décelée. Mais rien ne permet de donner à cette structure en trois classes une signification absolue : elle reflète la structure des coefficients de dominance et ne prend sens que par rapport à l'analyse qui vient d'être faite.

Status social du répondant			
C1	C2	C3	C4
x111 = 0,602 x211 = 0,413 x311 = 0,254 x411 = 0,173 x511 = 0,268	x112 = 0,561 x212 = 0,403 x312 = 0,205 x412 = 0,265 x512 = 0,292	x113 = 0,389 x213 = 0,337 x313 = 0,597 x413 = 0,206 x513 = 0,000	x114 = 0,908 x214 = 1,000 x314 = 0,857 x414 = 0,842 x514 = 0,916
x121 = 0,542 x221 = 0,171 x321 = 0,106 x421 = 0,119 x521 = 0,000	x122 = 0,334 x222 = 0,380 x322 = 0,080 x422 = 0,027 x522 = 0,052	x123 = 0,278 x223 = 0,524 x323 = 0,436 x423 = 0,081 x523 = 0,000	x124 = 0,769 x224 = 0,803 x324 = 0,845 x424 = 0,637 x524 = 0,663
x131 = 0,301 x231 = 0,097 x331 = 0,079 ¹ x431 = 0,315 ¹ x531 = 0,062 ¹	x132 = 0,464 x232 = 0,162 x332 = 0,210 x432 = 0,278 ¹ x532 = 0,086	x133 = 0,200 x233 = 0,419 x333 = 0,245 x433 = 0,222 x533 = 0,196	x134 = 0,666 x234 = 0,778 x334 = 0,780 x434 = 0,788 x534 = 0,649
x141 = 0,400 ¹ x241 = 0,370 ¹ x341 = 0,413 ¹ x441 = 0,900 ¹ x541 = [1,000] ¹	x142 = 0,250 x242 = 0,245 ¹ x342 = 0,253 ¹ x442 = 0,726 ¹ x542 = [1,000] ¹	x143 = 0,238 x243 = 0,175 x343 = 0,263 ¹ x443 = 0,701 ¹ x543 = [1,000] ¹	x144 = 0,657 x244 = 0,685 x344 = 0,651 x444 = 0,672 ¹ x544 = [1,000] ¹

1. Nombre de places disponibles inférieur au nombre de candidats : x_{ijk} est la proportion des places disponibles au niveau C_k donnée aux individus d'origine C_i et de niveau scolaire S_j .

Tableau 5.6. – Valeurs des coefficients de dominance (les coefficients entre crochets sont ceux dont la valeur est tautologiquement égale à 1). Voir le texte pour l'explication de ces coefficients.

La difficulté est encore plus évidente peut-être à propos des catégories scolaires : les distinctions introduites par Glass sont probablement le produit d'impressions à la fois diffuses et sociologiquement pertinentes d'une part (signification sociale d'institutions comme la *Grammar School* traditionnellement vouées à l'instruction des élites), de considérations statistiques d'autre part. Ainsi, il est évident que les individus ayant

accompli des études supérieures n'ont pas été considérés par Glass dans une catégorie à part parce que leur proportion dans la population active était, en 1954, insignifiante (101 individus dans l'échantillon).

Aucune classification ne peut, en résumé, prétendre à une validité absolue ni en ce qui concerne les catégories sociales, ni en ce qui concerne les catégories scolaires¹.

Cette évidence pose un problème considérable. En effet, une des sources de la mobilité réside manifestement dans les discordances entre les structures caractéristiques du système social. Ainsi, lorsque le nombre des individus qui atteignent le niveau le plus élevé du système d'enseignement est très inférieur au nombre des positions sociales les plus élevées, il en résulte, même dans un système résolument méritocratique, qu'une certaine proportion de ces positions sociales se trouvent *ipso facto* ouvertes à des individus n'ayant pas atteint le niveau d'instruction le plus élevé.

Pour être en mesure d'affirmer l'existence d'un tel phénomène de discordance, il faudrait toutefois disposer, au moins en principe, d'un instrument de mesure absolu permettant de définir de façon univoque la notion de « niveau d'instruction le plus élevé » et la notion de « position sociale supérieure ». Comme cela n'est manifestement pas possible, sauf dans une perspective essentialiste contradictoire avec la démarche scientifique, on aboutit à un *cercle vicieux*. La détermination de l'influence des discordances entre structures sur la mobilité sociale paraît représenter un objectif aussi désespéré que celui de se soulever par les barreaux de la chaise sur laquelle on est assis.

1. L'impossibilité d'aboutir à une classification absolue en ce qui concerne les catégories scolaires est généralement admise comme une évidence, tandis que cette impossibilité est parfois niée à propos des catégories sociales. Remarquons pourtant que même un auteur comme Marx, aussi éloigné qu'il soit d'une conception nominaliste des classes sociales, introduit, selon le point de vue où il se place, des systèmes de classification différents : deux classes dans *Le Manifeste*, l'essence du politique étant pour Marx, comme pour des auteurs par d'autres aspects aussi éloignés de Marx que Mosca (1939) ou Pareto (1917) par exemple, fondamentalement dichotomique; trois classes dans *Le Capital*, le jeu économique au milieu du XIX^e siècle étant effectivement lié à trois types d'acteurs en situation d'antagonisme; davantage dans les écrits historiques, situés à un autre niveau de formalisation encore. Voir à ce sujet les analyses classiques de Aron (1964) et l'exégèse remarquable d'intelligence et d'érudition de Elster (1972).

La conscience plus ou moins confuse de ce cercle vicieux explique probablement, en partie du moins, l'obstination avec laquelle certains sociologues recherchent une définition absolue des classes sociales.

Le cercle vicieux peut cependant être brisé lorsqu'on adopte la perspective de l'analyse des processus. Supposons en effet qu'à une observation effectuée à un moment donné, on associe, comme le fait Glass, un ensemble de catégories à chaque structure (structure sociale et structure scolaire par exemple). Par définition, ces catégories pourront et devront avoir une signification sociologique, mais elles ne peuvent prétendre à une validité absolue. Il en résulte, par exemple, que la relation entre niveau d'instruction et statut social n'aura elle-même pas de signification absolue : elle peut apparaître comme plus ou moins forte selon les catégories choisies.

Mais supposons que nous étudions la mobilité non dans l'instant, mais dans le temps. Si la période de temps considérée n'est pas trop longue, on peut admettre que les catégories choisies, si elles ne sont pas trop fines, conservent leur signification sociologique. On peut donc analyser l'évolution des discordances (ou des concordances) entre structures et étudier leur effet sur la mobilité sociale.

Pour conclure sur ces problèmes logiques et sociologiques délicats, disons que nous considérerons dans la suite qu'il est possible :

1. d'associer à des structures comme la structure sociale ou la structure scolaire des ensembles de catégories sociologiquement signifiantes, même s'ils ne peuvent prétendre à une validité absolue ;
2. de considérer des périodes de temps telles que ces catégories gardent une signification identique ;
3. par conséquent, d'étudier les effets sur les processus de mobilité de variations différentielles de ces structures dans le temps.

Ces remarques faites, nous nous interrogerons, avant de passer à l'analyse théorique de la mobilité qu'elles suggèrent, sur les possibilités d'extrapolation des résultats observés dans le cas anglais.

3. *La généralité de ces structures*

Le cas français

Considérons d'abord le cas français. Le tableau 5.7 est tiré des données de base de l'enquête conduite par Praderie (1966-1967) ¹.

Ce tableau concerne la population française de sexe masculin, active en 1964 et déjà active en 1959. L'observation a été effectuée en 1964. Elle est donc de dix ans postérieure à l'observation anglaise étudiée dans les sections précédentes.

Le tableau donne le statut socio-professionnel des répondants en fonction de leur niveau scolaire, d'une part, du statut socio-professionnel de leur père, d'autre part. Étant donné le type de renseignements que nous cherchons à obtenir, nous avons utilisé, en ce qui concerne la classification socio-professionnelle, le code de l'I.N.S.E.E. à dix catégories. Il s'agit d'une classification rudimentaire. Certaines catégories sont clairement hétéroclites d'un point de vue sociologique. Elle est toutefois suffisante pour notre propos.

Voici quelle est la signification des catégories socio-professionnelles considérées :

1. Professions libérales, professeurs, ingénieurs, cadres administratifs supérieurs.
2. Techniciens, cadres administratifs moyens, instituteurs, services médicaux et sociaux.
3. Industriels, artisans, commerçants.
4. Employés.
5. Armée, police, clergé, artistes.
6. Contremaîtres, ouvriers qualifiés, spécialisés, manœuvres.
7. Salariés agricoles.

1. Ce tableau inédit a été établi, sur notre demande, grâce à l'obligeance de l'I.N.S.E.E., qui a bien voulu mettre les données de l'enquête de mobilité de 1964 à la disposition du Centre d'études sociologiques. Mme Jacqueline Frisch et M. Christian Michau (C.E.S.) ont tiré de la bande fournie par l'I.N.S.E.E. les données à partir desquelles le tableau 5.7 a été établi. Qu'ils trouvent ici l'expression de mes remerciements.

8. Agriculteurs.

9. Personnel de service ¹.

En ce qui concerne les catégories scolaires, leur signification est la suivante :

1. Sans formation.

2. Primaire seul ou primaire suivi d'une formation technique.

3. Secondaire ou secondaire et formation technique.

4. Enseignement supérieur.

Il serait inutile et surtout peu pertinent de se livrer à propos de ce tableau à une analyse détaillée du type de celle qui a été présentée dans le cas du tableau de Glass. Ce type d'analyse suppose une *hiérarchisation* aussi stricte que possible des catégories socio-professionnelles. Une hiérarchisation de ce type n'aurait pu être obtenue que par le regroupement de catégories plus fines que celles qui sont utilisées ici. La hiérarchisation grossière qu'on peut établir à partir des 10 catégories de l'I.N.S.E.E. est toutefois suffisante pour saisir, à un niveau intuitif, les principales caractéristiques qui se dégagent du tableau.

On remarque notamment que :

1. à niveau d'études égal, la proportion des répondants qui occupent des positions élevées dans la hiérarchie socio-professionnelle décroît sensiblement à mesure que l'origine sociale est moins élevée;

2. à niveau d'études égal, la proportion des répondants qui occupent des positions basses dans la hiérarchie socio-professionnelle croît sensiblement à mesure que l'origine sociale est moins élevée;

3. de façon générale, à niveau d'études égal, la position sociale acquise tend à être d'autant plus basse que l'origine est plus basse;

4. toutes choses égales d'ailleurs, le niveau d'études est fortement lié à la place dans la hiérarchie socio-professionnelle de la position acquise. Celle-ci est d'autant plus élevée que le niveau d'études est plus élevé.

On observe donc, dans le cas français, la présence de la double structure observée dans le cas anglais, *structure de dominance*, d'une part, *structure méritocratique* de l'autre.

1. La dixième catégorie concerne les « étudiants » et « autres non actifs de 65 ans ou plus ». Elle ne nous intéresse pas ici.

Il est malheureusement difficile de tirer de la comparaison du tableau anglais et du tableau français des informations plus précises. Il est en particulier impossible de dire si la variable méritocratique a plus ou moins de poids dans un cas que dans l'autre. *A fortiori*, il est impossible d'en tirer la moindre conclusion quant à l'évolution des deux variables dans le temps.

Dans l'état présent de la sociologie, et, plus généralement des structures d'observation des phénomènes sociaux, il est pratiquement impossible de tirer des conclusions assurées sur l'évolution des phénomènes de mobilité : en effet, les recherches empiriques en ce domaine sont si récentes qu'il est exceptionnel de disposer ne fût-ce que de deux observations successives effectives dans le même pays. La situation sera tout autre dans quelques années. On peut prédire, en effet, que des enquêtes de mobilité tendront à être conduites à intervalles plus ou moins réguliers. Ainsi, une enquête a été effectuée en France par l'I.N.S.E.E., en 1970, six ans après la première. Les résultats ne sont malheureusement pas disponibles à l'instant où nous écrivons. Lorsqu'ils le seront, il sera instructif d'appliquer aux deux enquêtes le type d'analyse utilisée dans le cas de l'enquête anglaise : cela permettra notamment de chercher à apprécier dans quelle mesure une vitesse d'évolution différente de la structure scolaire et de la structure sociale affecte les processus de mobilité et, particulièrement, les poids respectifs de la variable méritocratique et de la variable de dominance.

Sur ce point, nous devons actuellement nous en tenir à des *conjectures*.

Le cas américain

La comparaison entre les tableaux français et anglais que nous venons de considérer, d'une part, les données américaines présentées par Blau et Duncan (1967), d'autre part, permet de formuler une de ces conjectures.

Blau et Duncan ne présentent pas de tableau donnant le statut social actuel des répondants en fonction de leur niveau d'instruction et du statut socio-professionnel du père. Les résultats fournis sont le produit d'une analyse statistique appliquée à des données qui ne sont pas présentées sous leur forme brute.

Statut socio-professionnel du père	Niveau scolaire du répondant	Statut socio-professionnel du répondant								Total		
		1 Professions libérales cadres sup.	2 Cadres moyens	3 Commerçants Artisans	4 Employés	5 Armée	6 Ouvriers	7 Salariés agricoles	8 Agriculteurs		9 Personnel de service	
Prof. libérales Cadres supérieurs	1. Sans formation	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	—	(0)
	2. Primaire	12.62	21.96	4.21	13.08	4.21	32.24	2.33	9.34	0.00	99.99	(214)
	3. Secondaire	30.72	33.54	11.60	14.11	5.02	3.45	0.00	1.57	0.00	100.01	(319)
	4. Supérieur	68.41	15.07	4.35	4.35	7.83	0.00	0.00	0.00	0.00	100.01	(345)
Cadres moyens Techniciens	1. Sans formation	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00	(20)
	2. Primaire	3.67	29.29	5.72	11.21	11.67	33.87	0.00	4.58	0.00	100.01	(437)
	3. Secondaire	17.44	43.49	4.65	14.88	4.19	15.35	0.00	0.00	0.00	100.00	(430)
	4. Supérieur	57.25	38.41	0.00	0.00	0.72	3.62	0.00	0.00	0.00	100.00	(138)
Employés	1. Sans formation	0.00	10.53	10.53	0.00	21.05	57.89	0.00	0.00	0.00	100.00	(19)
	2. Primaire	2.57	11.71	8.39	14.62	4.82	54.40	0.00	1.83	1.66	100.00	(1204)
	3. Secondaire	15.21	35.66	5.74	19.45	6.48	17.46	0.00	0.00	0.00	100.00	(401)
	4. Supérieur	61.54	7.69	0.00	0.00	30.77	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	(65)
Ouvriers	1. Sans formation	0.00	0.00	7.41	6.17	0.00	86.42	0.00	0.00	0.00	100.00	(81)
	2. Primaire	0.86	5.64	5.16	6.63	2.82	76.76	0.63	1.01	0.47	99.98	(7901)
	3. Secondaire	7.31	25.35	5.20	20.71	4.71	34.93	0.81	0.00	0.97	99.99	(1231)
	4. Supérieur	59.18	40.82	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	(49)
Salariés agricoles	1. Sans formation	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	68.42	31.58	0.00	0.00	100.00	(95)
	2. Primaire	0.15	1.64	4.68	3.51	3.28	60.61	21.84	3.51	0.78	100.00	(1282)
	3. Secondaire	11.76	23.53	0.00	43.14	0.00	21.57	0.00	0.00	0.00	100.00	(51)
	4. Supérieur	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	(2)
Total		6.02	11.74	5.39	9.14	3.87	59.19	2.77	1.34	0.55	100.01	

Tableau 5.7. — Statut socio-professionnel du répondant en fonction de son niveau d'instruction et du statut socio-professionnel du père, France, 1964 (d'après des données fournies par l'I.N.S.E.E.).

On a déjà fait incidemment allusion à cette analyse au chapitre I. Comme on s'en souvient, la méthode utilisée par Blau et Duncan consiste à déterminer les relations de dépendance gouvernant un ensemble de variables (statut socio-professionnel du père, niveau d'instruction du père, niveau d'instruction du répondant, statut socio-professionnel du répondant au moment du premier emploi, statut socio-professionnel du répondant au moment de l'observation). La méthode permet, moyennant certaines hypothèses, de passer des coefficients de corrélation entre ces variables, dont la signification est confuse, à des mesures permettant de déterminer dans quelle proportion chacune des variables considérées est spécifiquement affectée par chacune des autres. La valeur absolue de ces mesures varie entre 0, dans le cas où l'influence est nulle, à 1, dans le cas où l'influence est maximum.

L'application de cette méthode fournit les résultats suivants :

a.) Mesure d'influence du niveau d'instruction du répondant sur son statut socio-professionnel au moment de l'observation (1962) : 0,518.

b.) Mesure d'influence du statut socio-professionnel du père sur le statut socio-professionnel du répondant au moment de l'observation : 0,115.

c.) Mesure d'influence du statut socio-professionnel du père sur le niveau d'instruction du répondant : 0,439.

Ces résultats indiquent que l'influence du statut socio-professionnel du père sur le niveau d'instruction du répondant est importante (inégalités sociales devant l'enseignement), mais que l'influence résiduelle du statut socio-professionnel du père, une fois éliminée cette influence sur le niveau d'instruction du répondant, est très faible : ce qu'on peut résumer en disant que le poids de la variable méritocratique (a) apparaît dans la situation américaine comme beaucoup plus important que celui de la variable de dominance (b).

Cette différence de poids apparaît en toute netteté lorsqu'on se souvient que les coefficients de dépendance (*path coefficients*), déterminés par Blau et Duncan, ont une signification précise lorsqu'ils sont portés au carré : soit b_{ij} le coefficient de dépendance déterminant l'influence spécifique de x_i sur x_j ; $(b_{ij})^2$, le carré de ce coefficient, correspond à la *proportion de la variance de x_j* , la variable dépendante, spécifiquement expliquée par x_i , la variable explicative.

Dans le cas présent, on voit donc que le niveau d'instruction du répondant explique $(0,518)^2 = 26,8 \%$ de la variance de la variable : statut socio-professionnel du répondant. En revanche, une fois éliminée l'influence du statut socio-professionnel du père sur le niveau d'instruction du répondant, la première variable explique $(0,115)^2 = 1,3 \%$ de la variance de la variable : statut socio-professionnel du répondant.

On peut résumer grossièrement ce résultat en disant que, compte tenu du caractère arbitraire des classifications utilisées, compte tenu aussi des restrictions imposées par la méthode employée par Blau et Duncan ¹, la variable méritocratique a un poids environ vingt fois supérieur à celui de la variable de dominance.

Les méthodes statistiques appliquées par Blau et Duncan ne nous paraissent pas constituer l'instrument le plus approprié pour l'analyse de la mobilité sociale. En effet, elles introduisent un langage de type factoriel dont nous avons eu maintes fois l'occasion de signaler la faiblesse. Elles permettent cependant de conclure avec une quasi-certitude que, dans la société américaine, l'influence du niveau d'instruction sur le statut socio-professionnel est beaucoup plus forte que l'influence de l'origine sociale sur le statut socio-professionnel, à niveau d'instruction égal.

Avec vraisemblance plutôt qu'avec certitude, on peut franchir un pas de plus et avancer que la variable de dominance a, par rapport à la variable méritocratique, un poids plus faible dans la société américaine que dans la société britannique ou dans la société française.

Au niveau de la conjecture enfin, on peut supposer que, dans une société donnée, le processus méritocratique a tendance à avoir une importance croissante par rapport au processus de dominance à mesure que les taux de scolarisation s'élèvent. En effet, on a vu qu'une diminution même relativement faible des inégalités sociales devant l'enseignement pouvait avoir des conséquences non négligeables sur la composition sociale du public scolaire : même si la démocratisation des chances d'accès à un niveau d'enseignement est faible, la composition sociale du public scolaire fréquentant ce niveau peut se modifier de

1. Blau et Duncan utilisent la *path analysis* dans sa forme linéaire, celle dans laquelle elle a été présentée par son fondateur Wright (1934).

manière sensible dans le sens d'un déplacement vers le bas de l'échelle des origines sociales.

Or on sait que la sensibilité, par rapport au niveau scolaire, des attentes sociales est d'autant plus grande que l'origine sociale est plus basse. On en conclut qu'une atténuation relativement faible des inégalités devant l'enseignement peut avoir pour conséquences d'accroître l'aspect *méritocratique* des processus de mobilité par rapport à ce que nous avons appelé leur aspect de dominance.

Cette conjecture expliquerait les différences à peu près irrécusables qu'on observe à ce point de vue lorsqu'on compare les résultats de Glass et de Praderie, d'une part, à ceux de Blau et Duncan, de l'autre.

4. Conclusion

Notre objectif primordial dans ce chapitre a été de rechercher un *angle d'attaque* permettant d'apprécier l'utilité et les difficultés d'application du langage des processus et des systèmes à l'analyse de la mobilité. Les instantanés fournis par Glass, par Blau et Duncan ou par Praderie sont justiciables de ce langage. Mais son importance pour l'analyse empirique des données de mobilité ne pourra apparaître pleinement que lorsqu'on disposera d'informations répétées dans le temps des processus de mobilité.

L'analyse précédente nous a également permis de formuler un modèle de mobilité simple que nous soumettrons au chapitre suivant à une ébauche d'analyse expérimentale. Ce modèle revient à supposer que :

1. la distribution des positions sociales appartenant aux différents niveaux de la hiérarchie socio-professionnelle peut être considérée comme préexistante à la volonté des individus, c'est-à-dire comme donnée, ou encore comme déterminée par des variables exogènes;

2. les individus cherchent à acquérir ces biens d'inégale valeur que sont les différentes positions sociales et qu'ils se trouvent par là en position de concurrence;

3. le niveau scolaire crée un *système de privilèges relatifs dans ce processus de concurrence* : toutes choses égales d'ail-

leurs, un individu doté d'un meilleur niveau scolaire a plus de chances d'obtenir une position sociale relativement désirable qu'un individu doté d'un niveau scolaire inférieur;

4. l'origine sociale crée de son côté un système de privilèges relatifs dans le processus de concurrence : toutes choses égales d'ailleurs, un individu ayant une origine sociale plus élevée a plus de chances d'obtenir une position sociale relativement désirable qu'un individu dont l'origine sociale est basse;

5. les positions sociales peuvent être considérées comme successivement attribuées aux individus jusqu'à épuisement, en fonction de l'ordre de priorité créé par le système des niveaux scolaires et par le système des origines sociales;

6. le modèle définit ainsi un ensemble de paramètres mesurant la priorité relative accordée à chaque niveau scolaire et à chaque type d'origine sociale.

Dans l'analyse du tableau de Glass, ces paramètres ont été déterminés empiriquement : il s'agit du tableau des coefficients de dominance.

Mais l'analyse suggère une exploitation du modèle qui sera entreprise dans le chapitre suivant. En effet, au lieu de déterminer ces paramètres empiriquement, on peut leur donner des valeurs fixées à l'avance et s'interroger, par exemple, sur les effets de l'évolution de la structure scolaire sur les processus de mobilité. On peut également, comme on le verra, compliquer le modèle de manière à y introduire des variables qui, comme la fécondité différentielle, interviennent dans la détermination des processus de mobilité.

Notons enfin que le modèle présenté dans le présent chapitre peut être qualifié de structurel dans la mesure où il rend les processus de mobilité dépendants, non seulement du système de priorité qui caractérise la concurrence entre les individus, mais aussi de la structure scolaire et de la structure sociale. En fonction des distributions caractéristiques de ces deux structures, un même système de priorité conduit à des processus de mobilité différents.

Sur le plan empirique, les principaux résultats des analyses du présent chapitre sont les suivants :

1. Le système des priorités dont il vient d'être question comporte deux aspects : un aspect méritocratique et un aspect de dominance sociale.

2. Il semble que l'aspect méritocratique tende à être d'autant

plus accentué, toutes choses égales d'ailleurs, que les taux de scolarisation sont plus élevés. Une conjecture est que l'augmentation des taux de scolarisation, s'accompagnant de changements importants dans la composition sociale de la population scolaire, a une incidence sur le poids respectif du niveau scolaire et de l'origine sociale dans les processus de mobilité.

3. Dans le cas anglais, comme dans le cas français, le système de priorité n'est pas exclusif d'une mobilité non négligeable due à d'autres sources qu'aux priorités créées par le niveau scolaire et aux discordances entre structure scolaire et structure sociale.

Notons que, dans le cas américain, la proportion de la variance de la variable « statut socio-professionnel du répondant » qui n'est expliquée ni par le statut socio-professionnel du père, ni par son niveau d'instruction ni par le niveau d'instruction du répondant, est égale à 56,7 % (coefficient de dépendance = 0,753). L'importance de cette quantité est toutefois due, dans une large mesure, à ce que le type d'analyse utilisé par Blau et Duncan est incapable, à la différence des modèles utilisés ici, de tenir compte de l'incidence des *discordances structurelles* sur les processus de mobilité¹.

4. A un niveau global, la structure de dominance paraît avoir pour principal effet, si on se réfère au cas anglais, de freiner la mobilité descendante qui serait engendrée par la distribution des niveaux scolaires dans un système parfaitement méritocratique. En revanche, la structure de la mobilité ascendante effectivement observée est relativement peu éloignée de la structure théorique qu'on construit en supposant un système purement méritocratique.

1. Afin d'illustrer l'inadéquation du type d'analyse utilisé par Blau et Duncan, on peut construire un exemple fictif où les coefficients de dominance seraient tous égaux à 1. Dans ce cas, la structure sociale et la structure scolaire déterminent exactement, à l'exclusion de toute autre variable, la position sociale de chaque individu. Toutefois, à partir du moment où une discordance existe entre les deux structures, il est impossible que tous les individus de même origine sociale et de même niveau scolaire obtiennent le même statut. L'analyse statistique utilisée par Blau et Duncan conduit, dans ce cas, à la conclusion fautive que l'origine sociale et le niveau scolaire n'expliquent que *partiellement* le statut social. La partie non expliquée de la variance de cette variable est alors indûment mise sur le compte de variables « non observées » ou d'« erreurs » statistiques.

5. Le tableau de Glass confirme toutefois la généralité du paradoxe d'Anderson analysé au premier chapitre : en dépit des effets de dominance, un niveau d'instruction supérieur (catégorie S_1 du tableau 5.1) ne protège pas davantage de la mobilité descendante qu'un niveau scolaire moyen (S_2) ou qu'un niveau inférieur (S_3). Comme on peut l'établir aisément à partir du tableau de Glass, 29 % des individus de niveau scolaire supérieur (S_1), 32 % des individus de niveau scolaire moyen (S_2) et 33 % des individus de niveau scolaire inférieur sont en situation de mobilité descendante.

En ce qui concerne la mobilité ascendante, elle est plus fréquente dans le cas où le niveau scolaire est moyen ou bas que lorsqu'il est élevé : 17 % des individus de niveau scolaire supérieur (S_1), 31 % des individus de niveau scolaire moyen (S_2) et 27 % des individus de niveau scolaire bas (S_3) sont en situation de mobilité ascendante.

Ces résultats font apparaître un phénomène d'importance cruciale, souligné dès le premier chapitre : en dépit de l'intensité des inégalités sociales devant l'enseignement, en dépit de l'effet de dominance qui vient renforcer celui de l'inégalité des chances devant l'enseignement, les individus qui parviennent au niveau scolaire le plus élevé ne sont pas davantage protégés de la mobilité descendante que ceux qui atteignent le niveau scolaire moyen. De même, ceux qui atteignent le niveau scolaire moyen n'ont pas davantage de chance de connaître la mobilité ascendante que ceux qui atteignent seulement le niveau scolaire le plus bas.

6. Il faut aussi tenir compte du fait que, dans le modèle utilisé ci-dessus, un certain nombre de variables structurelles dont l'influence sur la mobilité est évidente n'ont pas été introduites dans l'analyse, faute d'informations suffisantes. Ainsi le modèle fait des *discordances verticales* entre structures scolaires et structures sociales un des mécanismes générateurs de la mobilité. Or il est clair qu'une théorie réaliste devrait également tenir compte des *discordances de type horizontal* : en effet, un niveau scolaire donné peut correspondre à des spécialisations inégalement désirables. On le voit par exemple aujourd'hui lorsqu'on considère la ventilation des étudiants en fonction de la spécialité. Des mécanismes qu'il est facile d'analyser (féminisation, démocratisation) ont engendré dans la plupart des pays industriels un taux de croissance des études littéraires sensiblement plus élevé que celui des études scienti-

fiques et surtout médicales et juridiques ¹. Il est évident que des disparités de ce genre peuvent créer des discordances génératrices de mobilité.

7. L'analyse des données anglaises paraît montrer que le système de dominance permet de distinguer, par-delà les catégories sociales, trois groupements qu'on peut s'accorder à appeler classes. En effet, les coefficients de dominance font apparaître un groupe supérieur et un groupe inférieur nettement détachés du groupe moyen.

8. Une observation analogue se dégage de l'examen des données françaises.

1. Cf. O.C.D.E. (1971 a). Il serait également nécessaire, pour obtenir un modèle plus réaliste, de connaître avec précision les conséquences de l'évolution technique sur les formes de la promotion et, partant, sur la mobilité. Dans une intéressante mise au point récente, Durand et Durand (1971) suggèrent que la technicisation croissante des entreprises a tendance à réduire la part de la promotion professionnelle dans la mobilité, celle-ci étant de plus en plus dépendante des diplômes. Voir aussi à ce sujet Frisch (1971).

VI

Esquisse d'une théorie formelle de la mobilité sociale

L'analyse du chapitre précédent conduit à concevoir le processus de mobilité comme résultant de l'allocation d'un ensemble d'individus dotés de certaines caractéristiques dans un ensemble de positions sociales. Ces positions sociales sont supposées ordonnées. De même, on suppose que les individus peuvent être rangés en groupes ordonnés à partir des caractéristiques qui les définissent.

Dans les analyses précédentes et dans le reste de l'exposé, nous nous contenterons de considérer un petit nombre de caractéristiques : origine sociale et niveau scolaire. Il importe toutefois de souligner que le niveau scolaire est lui-même interprété comme la conséquence de l'origine sociale, du niveau de réussite et des paramètres attachés à la fois à la position sociale et au système scolaire à chaque moment de son évolution. D'un autre côté, l'allocation des individus dans le système des positions sociales est dépendante à la fois de la structure sociale et de la structure scolaire. Quant à la structure scolaire (distribution des individus d'une cohorte par rapport au niveau scolaire), elle résulte de l'agrégation des comportements scolaires individuels.

On voit en définitive que la théorie développée ici fait de l'acquisition d'une position sociale par un individu un processus complexe à plusieurs moments.

Il faut répéter que cette théorie exclut délibérément un certain nombre de variables essentielles. Ainsi, les processus de mobilité sont affectés non seulement par le niveau scolaire, mais par le type de formation. Ne tenant pas compte de cette variable, le modèle méconnaît le rôle de ce que nous avons

appelé les décalages « horizontaux » entre structure scolaire et structure sociale dans la génération des processus de mobilité. Ces décalages sont toutefois probablement moins importants que les décalages « verticaux ».

D'autres variables, comme la variation de la structure sociale dans le temps et la fécondité, ont été négligées. Elles interviennent aussi dans les processus de mobilité.

Naturellement, nous n'avons pas tenu compte non plus des *variables microsociologiques* évoquées au chapitre II, comme l'influence de la structure ou de l'histoire familiales sur le niveau d'aspiration, comme l'influence de la composition sociale du milieu scolaire sur le niveau d'aspiration et sur la réussite, etc. Enfin, les variables d'ordre proprement psychologique ont été écartées.

Dans le présent chapitre, nous développerons ce qu'on peut appeler une *théorie formelle de la mobilité*. Nous considérerons en détail le cas le plus simple. On examinera le système des variables composé par :

1. La structure sociale (qu'on supposera fixe dans le temps).
2. La structure scolaire, dont l'évolution est supposée réglée par le modèle du chapitre IV.
3. Le niveau scolaire.
4. L'origine sociale, qui, par le truchement de la structure de dominance, est supposée déterminer la position sociale acquise par les individus.

Nous envisagerons successivement : dans la première section, le cas où la structure de dominance est suffisamment peu marquée pour être négligée; dans la deuxième section, le cas où elle ne peut être négligée.

Comme on s'en souvient, la première situation est, si on peut faire une confiance suffisante aux résultats statistiques de Blau et Duncan, caractéristique du système de mobilité américain. Quant à la seconde, elle caractérise les données britanniques et françaises examinées au chapitre précédent.

Dans une troisième section, nous évoquerons, sans mener l'analyse en détail, les conséquences qui résulteraient de l'introduction de deux hypothèses non considérées précédemment, à savoir : l'existence d'une fécondité différentielle, et l'existence d'une évolution de la structure sociale.

Bien que la présentation qui suit représente une ébauche de théorie plutôt qu'une théorie complète, on doit encore souligner

à nouveau que l'insuffisance de l'information dont nous disposons en matière de mobilité ne permet probablement pas, à l'heure actuelle, la construction d'une théorie de la mobilité complètement satisfaisante. La complexité de la structure des coefficients de dominance établie à propos du tableau de Glass (tableau 5.3) témoigne de cette difficulté.

Bien qu'il soit difficile de suivre, dans le cas de la mobilité, la procédure que nous avons suivie dans le cas de l'inégalité des chances devant l'enseignement, à savoir de rechercher un modèle rendant compte de manière aussi adéquate que possible d'un ensemble différencié de résultats empiriques, nous éviterons de nous borner à une étude purement théorique. Dans le dernier chapitre de ce livre (chapitre VII), nous tenterons de présenter les principaux résultats qui se dégagent des recherches empiriques en matière de mobilité sociale. Nous verrons que ces résultats sont généralement en accord avec les conclusions du modèle développé dans le présent chapitre, lui donnant ainsi une assise empirique.

1. Le modèle. Application au cas où l'effet de dominance est négligeable

Le modèle de base qui sera développé dans le présent chapitre étant une combinaison des modèles présentés aux chapitres IV et V, nous nous contenterons d'en rappeler brièvement l'axiomatique :

1. Le niveau scolaire atteint par un individu d'origine sociale donnée est déterminé, en chaque temps t , par le modèle du chapitre IV.

2. La position sociale atteinte par un individu en un temps t dépend de son niveau scolaire, de son origine sociale, de la structure sociale (distribution des positions sociales en fonction de leur niveau) et de la structure scolaire (distribution des individus en fonction de leur niveau scolaire).

3. Les meilleures positions sociales sont attribuées par priorité aux individus ayant le meilleur niveau scolaire, et, à l'intérieur de chaque niveau scolaire, aux individus ayant une origine sociale plus élevée.

4. Lorsque les meilleures positions sociales ont toutes été

attribuées selon cette procédure, on passe aux positions sociales de niveau immédiatement inférieur qui sont attribuées selon la même procédure; on continue ainsi jusqu'à épuisement des positions disponibles.

5. Les paramètres fixant le privilège relatif de chaque sous-groupe d'individus constituent la structure de dominance. Lorsque l'effet de dominance est négligeable, tous les paramètres correspondant à un même niveau scolaire sont pratiquement égaux.

Dans la première application du modèle, nous supposons que l'effet de dominance est négligeable. En d'autres termes, si l'origine sociale a bien une influence sur le niveau scolaire atteint, une fois ce niveau scolaire donné, elle n'a pratiquement plus d'influence sur la position sociale qui est exclusivement déterminée par le niveau scolaire lui-même, par la structure sociale et par la distribution des niveaux scolaires ou structure scolaire à l'instant considéré.

Nous nous demanderons si, étant donné les axiomes du modèle relatif à l'inégalité des chances devant l'enseignement (chapitre II) et les axiomes du présent modèle, une augmentation des taux de scolarisation engendre une augmentation, une diminution ou une stagnation de la mobilité. Plus précisément, nous nous interrogerons sur les effets de la structure scolaire sur la structure de la mobilité.

Conformément à la pratique utilisée dans l'ensemble des chapitres de ce livre, nous chercherons à répondre à cette question, non pas par une analyse formelle (mathématique), mais par l'observation du système fictif engendré par les axiomes fondamentaux du modèle et par un ensemble d'axiomes auxiliaires donnant une valeur numérique acceptable aux paramètres du modèle.

Le premier axiome du présent modèle coïncidant avec l'ensemble des axiomes du modèle relatif à l'inégalité des chances devant l'enseignement développé au chapitre IV, nous pouvons reprendre les axiomes auxiliaires utilisés dans ce chapitre. Ces axiomes engendrent, comme on s'en souvient, une distribution des niveaux scolaires en quatre périodes, t_0 , t_1 , t_2 et t_3 : Nous considérerons donc quatre périodes, et nous admettrons que la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire) aux quatre périodes est celle qui est engendrée par le modèle du chapitre IV. Comme on peut le voir à partir des données de ce chapitre, l'évolution de la structure scolaire est

celle qui est présentée au tableau 6.1. Pour des raisons de place et de simplicité, nous avons regroupé les neuf niveaux scolaires distingués au chapitre IV en six niveaux. Le lecteur qui aura la patience d'appliquer le modèle de mobilité aux neuf niveaux primitivement distingués constatera que les conclusions de l'analyse ne sont pas modifiées par ce regroupement. Il trouvera dans cet exercice une nouvelle preuve du fait que l'impossibilité d'aboutir à des catégories de validité absolue ne constitue pas un obstacle insurmontable à l'analyse de la mobilité, certains résultats structurels étant invariants par rapport au système de catégories utilisé.

Le regroupement a été effectué de la manière suivante ¹ :

Système de classification à 9 niveaux scolaires (chapitre IV)	Système de classification à 6 niveaux scolaires (chapitre VI)
1. Diplôme de fin d'études supérieures	1. Diplôme de fin d'études supérieures
2. Études supérieures sans diplôme final	2. Études supérieures sans diplôme final
3. Un peu d'enseignement supérieur	
4. Diplôme de fin d'études secondaires	3. Diplôme de fin d'études secondaires
5. Deuxième cycle secondaire sans diplôme	4. Secondaire, deuxième cycle sans diplôme
6. Un peu de deuxième cycle secondaire	
7. Fin du premier cycle secondaire	5. Secondaire, fin du premier cycle au plus
8. Un peu de secondaire	
9. Études primaires	6. Études primaires

Nous supposerons ensuite (axiome auxiliaire) que la structure sociale est stable dans le temps, que l'on distingue, comme au

1. La numérotation est inversée par rapport à celle du chapitre IV pour des raisons de commodité. La numérotation du chapitre IV correspond à l'ordre *temporel* des niveaux scolaires; celle du chapitre présent à leur ordre *hiérarchique*.

chapitre IV, trois catégories de positions sociales hiérarchisées, C_1 , la plus élevée, C_2 la moyenne, C_3 la plus basse, et que ces trois types de positions sont toujours distribués de la manière suivante :

C_1 : 10 %;

C_2 : 30 %;

C_3 : 60 %.

On suppose par ailleurs (axiome auxiliaire) que le coefficient traduisant le privilège relatif de chacune des catégories de niveau scolaire par rapport à la catégorie immédiatement inférieure est égal à 0,7. Cela signifie que si un nombre donné de positions sociales est disponible au niveau C_k , les individus de niveau scolaire S_1 recevront 70 % de ces positions si ce nombre est inférieur au nombre des individus de niveau scolaire S_1 . Si ce nombre est supérieur au nombre des individus de niveau scolaire S_1 , 70 % des individus de niveau scolaire S_1 recevront des positions de niveau C_k . Il restera ensuite un certain nombre de positions de niveau C_k qui seront, selon la même procédure et en fonction du même paramètre (0,7), attribuées aux individus de niveau S_2 , etc.

Niveau scolaire	Période			
	t_0	t_1	t_2	t_3
1. Fin d'études supérieures	3305	4350	5634	7183
2. Etudes supérieures	2716	3335	4018	4750
3. Fin d'études secondaires	2403	2868	3358	3857
4. Deuxième cycle secondaire	9842	11277	12654	13901
5. Premier cycle secondaire	32034	33440	34079	34078
6. Etudes primaires	49700	44730	40257	36231
Total	100000	100000	100000	100000

Tableau 6.1. – Nombre d'individus dans une cohorte de 100 000 individus atteignant chaque niveau scolaire à chacune des quatre périodes t_0 , t_1 , t_2 et t_3 , d'après le modèle du chapitre IV.

Comme on le voit, cet axiome suppose, conformément aux hypothèses retenues dans cette première section, une absence d'effet de dominance : les individus sont rangés exclusivement en fonction de leur niveau scolaire; une fois le niveau scolaire donné, l'origine sociale n'introduit aucun effet de privilège.

Il faut enfin souligner à nouveau une hypothèse implicitement introduite dans le chapitre précédent et que nous formulons plus précisément ici.

Lorsqu'on considère une cohorte d'enfants parvenue à la fin du cycle d'études élémentaires en une période donnée, il est clair que, selon le niveau scolaire atteint, l'entrée sur le marché de l'emploi va avoir lieu à des périodes *différentes*. Nous considérerons toutefois dans le présent modèle, comme nous l'avons fait dans l'analyse du chapitre précédent, que tous les individus d'une même cohorte se trouvent en concurrence à la même période et se voient attribuer, en fonction du système de privilège précédemment décrit, les positions disponibles dans la structure sociale, positions qui sont distribuées de la même façon : (C_1 : 10 %, C_2 : 30 %, C_3 : 60 %), quelle que soit la cohorte considérée.

Cette hypothèse appelle un mot de commentaire. Il peut en effet sembler abusif de considérer comme contemporains des événements qui, manifestement, ne le sont pas. En fait, il serait aisé de construire un modèle plus réaliste où la concurrence s'effectuerait entre des cohortes ayant atteint la fin du cycle élémentaire à *différentes périodes* et abandonnant l'école pour la vie active à *la même période*. Dans une analyse empirique, une correction de ce type serait nécessaire. Au niveau théorique où nous nous situons, elle ne ferait toutefois, comme il est facile de le voir, qu'alourdir l'exposé sans modifier les conclusions du modèle.

Les axiomes auxiliaires qui viennent d'être énoncés conduisent à un modèle dont tous les paramètres ont une valeur numérique déterminée. On peut donc l'analyser de manière à répondre à la question fondamentale suivante :

Étant donné les hypothèses du modèle, l'augmentation des taux de scolarisation, ainsi que l'atténuation des inégalités devant l'enseignement qu'on observe de la période t_0 à la période t_3 , conduisent-elles à une augmentation, à une diminution ou à une stagnation de la mobilité, ou plus précisément, à une modification de la structure de mobilité ?

Pour cela, nous établirons d'abord les proportions d'individus atteignant chacun des six niveaux scolaires en fonction de leur origine sociale. Ces données se déduisent directement des tableaux 4.4 et 4.9 du chapitre IV. Elles sont présentées dans le tableau 6.2.

La deuxième étape consiste à établir les tableaux donnant, à chacune des quatre périodes, la position sociale en fonction du niveau scolaire. Ils sont déterminés à partir de la distribution des niveaux scolaires et de la structure sociale en fonction du

paramètre caractérisant le degré de privilège dû au niveau scolaire (tableau 6.3).

Considérons par exemple la partie supérieure du tableau 6.3. : 3 305 individus ont le niveau scolaire le plus élevé (S_1) et 10 000 positions sont disponibles au niveau le plus élevé (C_1). En conséquence, le nombre d'individus de niveau scolaire S_1 auxquels vont être attribuées des positions sociales de niveau C_1 est égal à $3\,305 \times 0,7 = 2\,314$. Il reste donc $3\,305 - 2\,314 = 991$ personnes de niveau scolaire S_1 qui doivent être placées dans la structure sociale. Comme ce nombre est inférieur au nombre des positions disponibles au niveau intermédiaire, c'est lui qui servira de base au calcul de l'effectif des individus de niveau scolaire S_1 qui atteignent le niveau social C_2 : $991 \times 0,7 = 694$. Il en résulte que $991 - 694 = 297$ personnes de niveau scolaire S_1 seront placées au niveau social C_3 (niveau inférieur). La procédure est exactement similaire pour les individus de niveau scolaire S_2 et S_3 .

Origine sociale	Niveau scolaire					
	S_1	S_2	S_3	S_4	S_5	S_6
t_0						
C_1	0.1967	0.0905	0.0618	0.1735	0.2775	0.2000
C_2	0.0340	0.0396	0.0358	0.1397	0.3609	0.3900
C_3	0.0053	0.0104	0.0119	0.0653	0.3072	0.6000
t_1						
C_1	0.2319	0.0947	0.0628	0.1706	0.2599	0.1800
C_2	0.0492	0.0490	0.0418	0.1526	0.3564	0.3510
C_3	0.0093	0.0153	0.0164	0.0832	0.3358	0.5400
t_2						
C_1	0.2689	0.0976	0.0631	0.1661	0.2423	0.1620
C_2	0.0680	0.0584	0.0474	0.1629	0.3474	0.3159
C_3	0.0151	0.0215	0.0217	0.1018	0.3539	0.4860
t_3						
C_1	0.3070	0.0992	0.0626	0.1604	0.2249	0.1458
C_2	0.0905	0.0675	0.0524	0.1704	0.3350	0.2843
C_3	0.0233	0.0289	0.0277	0.1198	0.3630	0.4374

Tableau 6.2. – Proportion d'individus atteignant chacun des niveaux scolaires en fonction de leur origine sociale, aux quatre périodes t_0 à t_3 , d'après le modèle du chapitre IV.

En revanche, lorsqu'on parvient au niveau scolaire S_4 , le nombre des positions disponibles au niveau social C_1 est égal à $10\,000 - 2\,314$ (positions attribuées aux S_1) – $1\,904$ (positions attribuées aux S_2) – $1\,678$ (positions attribuées aux S_3) = $4\,104$.

Ce nombre est *inférieur* au nombre des candidats de niveau scolaire S_4 (9 842). En conséquence, c'est le premier nombre qui permet de déterminer l'effectif ($4\ 104 \times 0,7 = 2\ 872$) des individus de niveau scolaire S_4 qui atteignent le niveau social C_1 . Cette procédure, plusieurs fois utilisée au cours de l'ouvrage, mérite un bref commentaire.

Elle s'impose logiquement à partir du moment où on suppose qu'une distribution est construite en conférant une priorité à chacune des catégories considérées par rapport à la catégorie immédiatement inférieure dans l'échelle hiérarchique. De façon à pouvoir comparer le privilège dont jouit la catégorie S_i par rapport à celui dont jouit S_j , il faut disposer d'une mesure de privilège dont l'unité soit définie.

Supposons, par exemple, qu'on veuille assurer à chaque catégorie un avantage aussi grand que possible par rapport aux catégories inférieures. Pour fixer les idées, imaginons que x candidats de niveau S_1 entrent en concurrence avec des candidats de niveau scolaire $S_2, S_3, \text{ etc.}$, pour y positions sociales au niveau C_1 , et qu'on veuille assurer aux S_1 un privilège aussi grand que possible. Dans ce cas, il est clair que les S_1 pourront, *au maximum*, obtenir un nombre de places en C_1 égal *au minimum* de x et de y : s'il n'y a que x candidats de niveau S_1 , ils ne pourront recevoir un nombre de position de niveau C_1 supérieur à x , même si y excède x ; s'il n'y a que y positions disponibles en C_1 , les S_1 , même si le nombre x excède y , ne pourront obtenir plus de y positions de niveau C_1 .

Il est clair que ce raisonnement, dont la validité est évidente dans le cas où le *privilège différentiel* des catégories d'entrée (niveau scolaire dans le cas considéré) est maximum, reste vrai lorsque ce privilège différentiel est inférieur à son maximum lequel est associé à la valeur 1. Supposons, par exemple, qu'on associe au privilège différentiel la valeur 0,90. Il est clair que ce coefficient doit être appliqué au plus petit des deux nombres x (nombre de candidats de niveau S_1) et y (nombre de positions disponibles de niveau C_1). Sinon, le nombre de places attribuées à un ensemble de candidats peut excéder le nombre des candidats ou des places disponibles.

Cette parenthèse close, on constate que le tableau 6.3 fait apparaître des résultats sociologiquement intéressants.

1. Le modèle engendre, par-delà le système des *catégories* arbitraire utilisé pour décrire la structure scolaire ce qu'on peut

appeler des *classes* de niveaux scolaires¹. Considérons, par exemple, les trois premières parties du tableau. On y voit que les niveaux scolaires S_1 , S_2 et S_3 sont tous associés à des chances sociales élevées : 70 % des individus qui ont atteint un de ces trois niveaux reçoivent des positions sociales de niveau C_1 , 9 % seulement des positions de niveau inférieur C_3 . Le niveau scolaire S_4 est en revanche associé à une chute brutale de la structure des chances : en t_0 , 30 % seulement de S_4 peuvent prétendre à un statut social de type C_1 .

Une nouvelle chute brutale des chances sociales apparaît quand on passe du niveau S_4 aux niveaux S_5 et S_6 qui correspondent à une probabilité pratiquement nulle d'atteindre le niveau C_1 et à une forte probabilité d'être rangé au niveau social inférieur C_3 .

En bref, la procédure d'allocation définie par le modèle a pour effet de réorganiser les catégories arbitraires utilisées pour décrire le système scolaire en un ensemble de classes associées à des structures contrastées des chances sociales. A la période t_0 , par exemple, la première classe comprend les trois premières catégories (S_1 , S_2 et S_3). Cette première classe est associée à des chances sociales élevées. La deuxième classe correspond à la quatrième catégorie (S_4) : ce niveau scolaire est associé à une probabilité modérée d'atteindre aussi bien le niveau social supérieur (C_1) que le niveau social inférieur (C_3) et à une probabilité élevée d'atteindre le niveau social moyen (C_2). La troisième classe est constituée par les deux niveaux scolaires les plus bas (S_5 et S_6), associés à une probabilité élevée d'obtenir un statut social de niveau inférieur C_3 . Toutefois, une différence apparaît entre S_5 et S_6 : la probabilité d'atteindre un statut

1. Comme dans le chapitre précédent, nous utilisons le concept de catégorie pour désigner le résultat d'une classification arbitraire et le concept de classe pour désigner le système de classification résultant d'un processus. La notion de catégorie est donc associée à une classification de type *nominaliste* tandis que celle de classe est associée à une classification qu'on peut appeler *réaliste*. Le modèle présent, comme ceux des autres chapitres, montre que l'opposition entre la conception nominaliste des phénomènes de stratification qu'on trouve notamment dans la littérature américaine [voir par exemple Warner (1949) et Centers (1949 a)] et la conception réaliste qui caractérise la tradition sociologique européenne peut disparaître à partir du moment où des classifications de type nominaliste sont introduites à l'intérieur d'une théorie formalisée des processus sociaux.

social de niveau moyen est beaucoup plus grande dans le premier cas que dans le second.

2. Comparant les tableaux correspondant aux quatre périodes, on remarque que l'augmentation des taux de scolarisation a des effets complexes sur la relation entre niveau scolaire et statut social.

La structure des chances sociales associées aux niveaux scolaires S_1 et S_2 n'est pas modifiée au cours du temps.

Niveau scolaire	C ₁	Status social C ₂	C ₃	Total
¹⁰				
S ₁	2314 (0.7000)	694 (0.2100)	297 (0.0900)	3305
S ₂	1901 (0.7000)	570 (0.2100)	245 (0.0900)	2716
S ₃	1682 (0.7000)	505 (0.2100)	216 (0.0900)	2403
S ₄	2872 (0.2918)	4879 (0.4957)	2091 (0.2124)	9842
S ₅	862 (0.0269)	16346 (0.5103)	14826 (0.4628)	32034
S ₆	369 (0.0074)	7006 (0.1410)	42325 (0.8516)	49700
Total	10000	30000	60000	100000
¹¹				
S ₁	3045 (0.7000)	914 (0.2100)	391 (0.0900)	4350
S ₂	2335 (0.7000)	700 (0.2100)	300 (0.0900)	3335
S ₃	2007 (0.7000)	602 (0.2100)	259 (0.0900)	2868
S ₄	1829 (0.1622)	6614 (0.5865)	2834 (0.2513)	11277
S ₅	549 (0.0164)	14819 (0.4432)	18072 (0.5404)	33440
S ₆	235 (0.0053)	6351 (0.1420)	38144 (0.8528)	44730
Total	10000	30000	60000	100000
¹²				
S ₁	3944 (0.7000)	1183 (0.2100)	507 (0.0900)	5634
S ₂	2812 (0.7000)	844 (0.2100)	362 (0.0900)	4018
S ₃	2271 (0.6761)	761 (0.2267)	326 (0.0972)	3358
S ₄	681 (0.0538)	8381 (0.6623)	3592 (0.2839)	12654
S ₅	204 (0.0060)	13182 (0.3868)	20693 (0.6072)	34079
S ₆	88 (0.0022)	5649 (0.1403)	34520 (0.8575)	40257
Total	10000	30000	60000	100000
¹³				
S ₁	5028 (0.7000)	1509 (0.2100)	646 (0.0900)	7183
S ₂	3325 (0.7000)	997 (0.2100)	428 (0.0900)	4750
S ₃	1153 (0.2989)	1893 (0.4908)	811 (0.2103)	3857
S ₄	346 (0.0249)	9488 (0.6826)	4067 (0.2925)	13901
S ₅	104 (0.0030)	11279 (0.3310)	22695 (0.6660)	34078
S ₆	44 (0.0012)	4834 (0.1334)	31353 (0.8654)	36231
Total	10000	30000	60000	100000

Tableau 6.3. - Proportion d'individus atteignant chacun des trois niveaux sociaux en fonction de leur niveau scolaire, aux quatre périodes t_0 à t_3 , d'après le modèle.

En revanche, la structure des chances associée au niveau scolaire S_3 , qui est inchangée jusqu'à t_2 et est semblable à celle des niveaux supérieurs jusqu'à ce moment, connaît un brusque changement en t_3 : la probabilité d'obtenir un statut social de

type C_1 , lorsqu'on a le niveau scolaire S_3 , baisse brutalement, tandis que la probabilité d'obtenir le niveau C_2 augmente.

En ce qui concerne les niveaux inférieurs, on assiste à une dévalorisation lente de la structure des chances qui leur est associée. Dans le cas du niveau scolaire S_4 , la probabilité d'atteindre le niveau social C_1 diminue de manière relativement lente tandis qu'augmente à peu près au même rythme la probabilité d'obtenir le niveau C_2 et, de manière beaucoup plus lente, celle d'obtenir les positions de niveau inférieur C_3 .

Au niveau scolaire S_5 , la probabilité d'obtenir le niveau moyen C_2 diminue et est compensée par l'augmentation de la probabilité d'obtenir le niveau social inférieur C_3 .

Le niveau scolaire S_6 correspond à une stabilité de la structure des chances sociales. On observe seulement une légère dégradation de cette structure dans le temps.

3. De façon générale, on voit que l'augmentation des taux de scolarisation engendrée par les hypothèses du modèle du chapitre II provoque une dégradation de la structure des chances associée à chaque niveau scolaire, à l'exception des niveaux supérieurs. Cette dégradation est particulièrement brutale aux niveaux qui suivent immédiatement les niveaux supérieurs, caractérisés par la stabilité. Elle est d'autant plus atténuée qu'on s'éloigne davantage des niveaux supérieurs.

4. On peut faire l'hypothèse que, si les hypothèses du modèle sont acceptables – nous verrons au chapitre suivant qu'elles sont effectivement plausibles –, la dégradation de la structure des chances associée aux niveaux situés immédiatement au-dessous des niveaux supérieurs doit engendrer une pression dans la direction d'un allongement des études. En effet, un individu qui, en t_1 , avait de bonnes chances d'atteindre une position sociale de type C_1 en ayant seulement le niveau scolaire S_3 doit, en t_3 , obtenir le niveau S_2 pour avoir les mêmes chances.

5. Le mécanisme général qui déclenche l'évolution qu'on vient d'observer de la structure des chances attachée à chaque niveau scolaire pourrait aisément être analysé d'un point de vue abstrait, à partir d'un modèle où les paramètres auraient une valeur indéterminée. On peut toutefois en comprendre aisément la logique à partir de l'exemple numérique qui précède. On voit en effet que l'augmentation du nombre des individus qui atteignent les niveaux scolaires supérieurs engendre un *processus de réaction en chaîne* dont les effets sont d'autant plus atténués qu'on s'éloigne des niveaux supérieurs.

6. Il est évident que les caractéristiques structurelles du processus qui vient d'être décrit sont indépendantes des systèmes de classification utilisés, non seulement en ce qui concerne la structure scolaire, mais également en ce qui concerne la structure sociale. Pour que ces caractéristiques apparaissent, il suffit qu'on ait deux systèmes de catégories ordonnées et que les distributions associées à chacun de ces deux systèmes évoluent dans la direction indiquée par les hypothèses du modèle. Naturellement, selon qu'on adopte tel ou tel système de catégories, le processus évoluera plus ou moins rapidement dans le temps. Plus précisément, son rythme sera modifié. Mais cette considération est sans grande importance ici, puisque le temps du modèle n'est pas indexé sur le temps réel.

Il reste maintenant à étudier l'évolution de la mobilité en fonction du changement dans la structure scolaire qui caractérise les quatre périodes t_0 à t_3 .

Le tableau 6.2 nous donne, à chaque période, la proportion des individus qui, ayant une origine sociale donnée, atteignent chacun des niveaux scolaires.

Le tableau 6.3 donne, de son côté, à chaque période, la proportion des individus qui, ayant un niveau scolaire donné, atteignent chaque type de position sociale.

Comme, d'après les hypothèses considérées dans cette section, on suppose que le statut acquis dépend du niveau scolaire à l'exclusion de l'origine sociale (structure méritocratique sans effet de dominance), il suffit de combiner ces deux types d'informations pour obtenir la distribution des statuts acquis en fonction de l'origine sociale.

Considérons, par exemple, les individus d'origine sociale C_1 . D'après le tableau 6.2, les probabilités pour que ces individus atteignent respectivement chacun des niveaux scolaires S_1 à S_6 sont égales, à la période t_0 , à :

0,1967, 0,0905, 0,0618, 0,1735, 0,2775, 0,2000.

D'un autre côté, les probabilités d'atteindre un statut social de type C_1 sont en t_0 , d'après le tableau 6.3, respectivement égales à :

0,7000, 0,7000, 0,7000, 0,2918, 0,0269, 0,0074

selon que le niveau scolaire est S_1, S_2, \dots, S_6 .

En conséquence,

$$(0,1967 \times 0,7000) + (0,0905 \times 0,7000) + (0,0618 \times 0,7000) + (0,1735 \times 0,2918) + (0,2775 \times 0,0269) + (0,2000 \times 0,0074) = 0,3039$$

est la proportion des individus d'origine sociale C_1 qui retrouvent eux-mêmes un statut social de niveau C_1 . Le premier terme de cette somme correspond aux individus de niveau scolaire S_1 , le deuxième aux individus de niveau scolaire S_2 , ..., le sixième aux individus de niveau scolaire S_6 .

En considérant les neuf combinaisons possibles constituées par les trois catégories d'origine et les trois catégories de destination on obtient, à chaque période, le tableau de mobilité intergénérationnelle fictive engendrée par le modèle. Ces données sont présentées dans le tableau 6.4.

On tire de l'analyse de ce tableau les observations suivantes :

1. Le trait structurel le plus caractéristique de ce tableau est la *stabilité de la mobilité dans le temps*. La structure de la mobilité intergénérationnelle est à peu près identique aux quatre périodes considérées.

Ce résultat est d'une importance extrême. Il montre en effet que l'augmentation considérable des taux de scolarisation engendrée par le modèle entre la période t_0 et la période t_3 n'a, dans le cadre fixé par les hypothèses du modèle, aucune influence sur la mobilité.

2. Les faibles changements qu'on observe entre t_0 et t_3 dans la structure de la mobilité ne sont pas orientés dans une direction constante. Ainsi, la proportion des individus d'origine sociale C_1 qui retrouvent le statut social C_1 augmente légèrement entre t_0 et t_1 et entre t_1 et t_2 ; mais elle diminue entre t_2 et t_3 . De même, la proportion des individus d'origine C_3 qui atteignent une position sociale de type C_1 diminue légèrement entre t_0 et t_1 et entre t_1 et t_2 , mais augmente entre t_2 et t_3 . En revanche, la proportion des individus d'origine sociale inférieure (C_3) qui atteignent le niveau social intermédiaire (C_2) augmente faiblement mais régulièrement en t_1 , en t_2 et en t_3 ¹.

3. Le tableau 6.4 fait apparaître un phénomène d'*héritage social* marqué : les individus d'origine C_1 ont beaucoup plus de chances d'obtenir un statut social de type C_1 que les autres. De

1. Une analyse théorique générale du modèle permettrait évidemment de déterminer exactement l'évolution de la mobilité correspondant à chaque ensemble de valeurs des paramètres. Le caractère *erratique* des fluctuations de la structure de la mobilité qui se dégage de l'analyse quasi expérimentale du modèle est donc une simple *apparence* résultant de la complexité du système des déterminants de la mobilité introduits par le modèle.

même, les individus d'origine C_2 et C_3 ont davantage de chances d'obtenir un statut social respectivement de niveau C_2 et de niveau C_3 .

Catégories sociales d'origine	Catégories sociales de destination			Total
	C_1	C_2	C_3	
t_0				
C_1	0.3039	0.3291	0.3670	1.000
C_2	0.1300	0.3314	0.5387	1.000
C_3	0.0510	0.2795	0.6695	1.000
t_1				
C_1	0.3055	0.3226	0.3719	1.000
C_2	0.1304	0.3267	0.5429	1.000
C_3	0.0505	0.2829	0.6666	1.000
t_2				
C_1	0.3100	0.3177	0.3723	1.000
C_2	0.1321	0.3239	0.5440	1.000
C_3	0.0490	0.2851	0.6659	1.000
t_3				
C_1	0.3080	0.3194	0.3726	1.000
C_2	0.1319	0.3240	0.5442	1.000
C_3	0.0494	0.2848	0.6658	1.000

Tableau 6.4. – Tableaux de mobilité intergénérationnelle engendrés par le modèle, aux quatre périodes t_0 , t_1 , t_2 et t_3 .

4. Malgré l'existence d'inégalités marquées devant l'enseignement, et en dépit de l'efficacité du niveau scolaire par rapport au classement social mesurée par le coefficient de priorité (0,70), le tableau 6.4 fait apparaître une mobilité importante (certainement plus importante que celle qu'on observe dans la réalité). Les individus d'origine sociale supérieure ont plus d'une chance sur deux de connaître une mobilité descendante, les individus d'origine sociale inférieure plus de trois chances sur dix de connaître une mobilité ascendante.

5. La mobilité ascendante est, en termes d'effectifs, égale à la mobilité descendante. Il ne peut en être autrement puisque la distribution des individus est la même par rapport aux catégories d'origine et de destination, de sorte que tout mouvement ascendant doit, par hypothèse, être compensé par un mouvement descendant. Cela implique que, lorsqu'on considère, non plus les effectifs, mais les proportions, celles qui apparaissent au-dessus de la diagonale principale des matrices de mobilité (mobilité descendante) doivent être, en moyenne, plus élevées que celles qui apparaissent au-dessous de la diagonale principale (mobilité ascendante). En effet, les individus susceptibles de

descendre mais non de monter (C_1) sont moins nombreux que les individus susceptibles de monter mais non de descendre (C_3).

Soulignons à nouveau les deux résultats principaux qui dérivent du modèle :

– Une structure sociale à la fois fortement inégalitaire du point de vue des chances devant l'enseignement et fortement méritocratique n'est pas exclusive d'une mobilité importante.

– L'atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement et l'augmentation des taux de scolarisation ne sont pas exclusives d'une quasi-stagnation de la mobilité sociale, c'est-à-dire de changements dans la structure de mobilité à la fois de faible amplitude et de direction variable dans le temps.

Ces résultats apparemment paradoxaux sont peu conformes aux propositions auxquelles conduisent les théories non systémiques de la mobilité sociale. En effet, si on raisonne de manière syllogistique, on est tenté de conclure que l'existence d'une forte inégalité des chances devant l'enseignement et d'une structure méritocratique (importance déterminante du niveau scolaire par rapport au classement social) entraîne une forte immobilité. De même, on déduit qu'une atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement doit entraîner, dans le cadre d'une société méritocratique, une augmentation de la mobilité.

En fait, les raisonnements de type syllogistique ou factoriel sont incapables de rendre compte de l'interaction complexe des variables qui déterminent la structure de la mobilité.

Tentons de décrire verbalement les mécanismes relativement complexes du processus qui vient d'être étudié :

D'une période à l'autre, la demande d'éducation croît, cette croissance tendant à être d'autant plus forte qu'on considère les individus d'origine sociale plus modeste.

Mais lorsqu'un individu supplémentaire apparaît à un niveau scolaire donné, cela déclenche, dans l'hypothèse où la structure sociale est stable, un mécanisme de réaction en chaîne entraînant une dégradation de la structure des chances sociales associée aux niveaux scolaires inférieurs.

Ainsi supposons que x individus supplémentaires, appartenant par leur origine sociale à la classe C_i , acquièrent un niveau S_j entre la période t et la période $t + k$. Ces individus contribuent à accroître le niveau de scolarisation moyen de la classe C_i . Mais, ce faisant, ils contribuent aussi à diminuer les chances sociales de ceux des individus de la classe C_i qui atteignent un niveau scolaire inférieur à S_j . Ainsi, dans l'illustration numérique

précédente, entre la période t_0 et la période t_3 , la proportion des individus d'origine sociale C_1 qui atteignent le niveau scolaire le plus élevé (S_1) passe de 0,1967 à 0,3070 (tableau 6.2.). Pour ces individus, l'acquisition du niveau scolaire S_1 représente sans doute une garantie. Mais, en même temps, ils réduisent les garanties auxquelles peut prétendre la proportion relativement considérable des individus d'origine sociale C_1 qui se sont arrêtés à un niveau scolaire inférieur.

Le modèle déclenche, en d'autres termes, un effet complexe de boomerang : chacun a intérêt, étant donné la structure méritocratique de la société, à chercher à atteindre un niveau scolaire aussi élevé que possible ; mais l'augmentation de la demande globale d'éducation a pour effet de réduire, par un processus de réaction en chaîne, les espérances sociales attachées aux niveaux scolaires inférieur et moyen ; cette conséquence contribue probablement à renforcer la demande d'éducation d'une période à l'autre et, ainsi, à provoquer un nouveau déplacement de la structure des chances sociales attachée aux différents niveaux scolaires, selon un processus indéfini.

Nous concluons cette section par deux remarques :

1. Une analyse théorique générale du modèle de mobilité utilisé ici serait intellectuellement plus satisfaisante que l'exploitation quasi expérimentale qui vient d'être présentée. Elle serait toutefois délicate : le nombre des axiomes et des paramètres introduits par ce modèle est relativement considérable. On ne peut affirmer que l'on observerait avec la même netteté les résultats que nous avons relevés, si on donnait aux paramètres des valeurs différentes de celles qui ont été utilisées. Ainsi, si les taux de croissance de la demande d'enseignement en fonction de la position sociale étaient plus différenciés, si le paramètre de priorité avait une valeur plus faible, on observerait une tendance à l'augmentation de la mobilité dans le temps.

Toutefois, on peut affirmer que si on donne aux paramètres des valeurs réalistes, c'est-à-dire des valeurs conduisant à des conséquences en accord avec l'observation (comme dans la partie du modèle concernant les inégalités devant l'enseignement) ou des valeurs proches de celles qu'on observe empiriquement (comme dans le cas du paramètre de « priorité »), on doit effectivement observer les caractéristiques structurelles qui viennent d'être relevées.

2. On notera aussi que ces résultats ne sont pas nécessairement limités au cas où la structure sociale peut être considérée

comme stable dans le temps. Pour que les mécanismes qui viennent d'être analysés apparaissent, il suffit que les changements caractéristiques de la structure sociale ne présentent pas, ce qui paraît assuré, la même ampleur que celle de la structure scolaire (voir section 3 de ce chapitre).

2. Analyse d'une structure avec effet de dominance

Nous analyserons maintenant une version modifiée du modèle précédent.

Les hypothèses de ce modèle seront toutes conservées, à cela près que nous introduirons un effet de dominance. Nous supposons en d'autres termes un double système de priorité :

Système méritocratique, privilégiant les individus ayant un niveau scolaire plus élevé.

Système de dominance, privilégiant, à l'intérieur de chaque groupe possédant un niveau scolaire donné, ceux dont l'origine sociale est plus élevée.

Pour fixer les idées, nous supposons (axiome auxiliaire) que les coefficients de dominance sont ceux du tableau 6.5. Comme on s'en souvient, leur signification est la suivante. Considérons le cas du coefficient associé au sous-groupe $C_2 S_1$: il est égal à 0,6; cela veut dire que 60 % des positions encore disponibles à chaque niveau seront attribuées aux individus de ce type lorsque la catégorie prioritaire $C_1 S_1$ aura reçu son lot, ou alternativement que 60 % des candidats $C_2 S_1$ à qui une priorité n'a pas encore été accordée atteindront un niveau social donné si leur nombre est inférieur à celui des positions disponibles.

Origine sociale	Niveaux scolaires					
	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆
C ₁	0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	0.4
C ₂	0.6	0.5	0.4	0.3	0.2	0.6
C ₃	0.5	0.4	0.3	0.2	0.1	1.0 ¹

1. Tautologique.

Tableau 6.5. – Coefficient de dominance associé à chaque catégorie d'origine sociale et à chaque niveau scolaire.

Comme on le voit, on a supposé une structure relativement simple traduisant un effet d'interaction entre le système de dominance et le système méritocratique, conformément à ce que nous avons observé dans le cas du tableau de Glass : la priorité due au niveau scolaire est d'autant plus faible que l'origine sociale est plus basse; la priorité due à l'origine sociale est d'autant plus faible que le niveau scolaire est plus bas. Toutefois, on a supposé que, lorsque le niveau scolaire est bas, la capacité de dominance des classes moyennes et supérieures augmente à nouveau comme dans le cas examiné par Glass (cf. sixième colonne du tableau 6.5).

Nous supposons que les coefficients de dominance sont les mêmes pour les catégories de destination C_1 et C_2 , C_3 n'étant évidemment pas considérée, puisque tous les individus non localisés en C_1 ou en C_2 sont *ipso facto*, localisés en C_3 .

On note que le coefficient correspondant au groupe C_3S_6 est nécessairement égal à 1, puisque ce groupe se voit par définition attribuer toutes les positions non attribuées aux autres sous-groupes, qui sont tous prioritaires par rapport à lui.

Pour des raisons de place, nous ne considérerons que les deux périodes extrêmes du processus, t_0 et t_3 .

Le détail de la procédure ayant été illustré au chapitre précédent, à propos de l'analyse du tableau de Glass, nous nous contenterons de donner le résultat final, à savoir la distribution des individus par rapport à la catégorie sociale de destination en fonction de l'origine sociale et du niveau scolaire aux périodes t_0 et t_3 . Les deux sous-tables qui composent le tableau 6.6. ont donc exactement la structure du tableau de Glass, à ceci près que le nombre et la définition des catégories sont différents. L'intérêt du modèle est que, en l'absence de données empiriques observées à des points différents du temps, il nous permet d'apprécier les effets plausibles du développement des taux de scolarisation et de l'atténuation des inégalités devant l'enseignement sur la structure de la mobilité dans une situation caractérisée par la présence de ce que nous avons appelé un effet de dominance.

Les deux principaux résultats qu'on peut tirer du tableau 6.6 sont les suivants :

1. La présence d'inégalités considérables devant l'enseignement, d'une structure méritocratique et d'une structure de dominance accusées ne sont pas exclusives d'une mobi-

lité sociale relativement importante. Ce résultat est conforme avec ce qu'on observe empiriquement dans le tableau de Glass.

Origine sociale	Niveau scolaire	C1	Status social C2	C3	Total
10					
C1	S1	1377 (0.7000)	413 (0.2100)	177 (0.0900)	1967 (1.0000)
	S2	543 (0.6000)	217 (0.2398)	145 (0.1602)	905 (1.0000)
	S3	309 (0.5000)	155 (0.2508)	154 (0.2492)	618 (1.0000)
	S4	694 (0.4000)	416 (0.2398)	625 (0.3602)	1735 (1.0000)
	S5	832 (0.3000)	583 (0.2101)	1360 (0.4901)	2775 (1.0000)
	S6	582 ¹ (0.2910)	567 (0.2835)	851 (0.4255)	2000 (1.0000)
	Total	4337 (0.4337)	2351 (0.2351)	3312 (0.3312)	10000 (1.0000)
C2	S1	612 (0.6000)	257 (0.2520)	151 (0.1480)	1020 (1.0000)
	S2	595 (0.4996)	298 (0.2502)	298 (0.2502)	1191 (1.0000)
	S3	428 (0.3996)	257 (0.2400)	386 (0.3604)	1071 (1.0000)
	S4	1256 (0.3000)	880 (0.2101)	2052 (0.4900)	4188 (1.0000)
	S5	404 ¹ (0.0373)	2085 (0.1926)	8338 (0.7701)	10827 (1.0000)
	S6	523 ¹ (0.0447)	6706 (0.5732)	4471 (0.3821)	11700 (1.0000)
	Total	3818 (0.1273)	10483 (0.3494)	15528 (0.5176)	30000 (1.0000)
C3	S1	159 (0.5000)	80 (0.2516)	79 (0.2484)	318 (1.0000)
	S2	250 (0.4000)	150 (0.2404)	224 (0.3590)	624 (1.0000)
	S3	212 (0.2994)	149 (0.2105)	347 (0.4901)	708 (1.0000)
	S4	713 ¹ (0.1820)	641 (0.1636)	2564 (0.6544)	3918 (1.0000)
	S5	162 ¹ (0.0088)	3654 (0.1982)	14616 (0.7930)	18432 (1.0000)
	S6	349 ¹ (0.0097)	12492 ¹ (0.3470)	23159 (0.6433)	36000 (1.0000)
	Total	1845 (0.0307)	17166 (0.2861)	40989 (0.6831)	60000 (1.0000)
13					
C1	S1	2148 (0.6999)	645 (0.2102)	276 (0.0899)	3069 (1.0000)
	S2	596 (0.6002)	238 (0.2397)	159 (0.1601)	993 (1.0000)
	S3	313 (0.5000)	156 (0.2492)	157 (0.2508)	626 (1.0000)
	S4	694 (0.4327)	364 (0.2269)	546 (0.3404)	1604 (1.0000)
	S5	183 ¹ (0.0813)	620 (0.2756)	1447 (0.6431)	2250 (1.0000)
	S6	124 ¹ (0.0850)	534 (0.3660)	801 (0.5490)	1459 (1.0000)
	Total	4058 (0.4058)	2557 (0.2557)	3385 (0.3385)	10000 (1.0000)
C2	S1	1627 (0.5999)	651 (0.2400)	434 (0.1600)	2712 (1.0000)
	S2	1014 (0.5000)	507 (0.2500)	507 (0.2500)	2028 (1.0000)
	S3	629 (0.4001)	377 (0.2398)	566 (0.3601)	1572 (1.0000)
	S4	327 ¹ (0.0640)	1434 (0.2807)	3348 (0.6553)	5109 (1.0000)
	S5	86 ¹ (0.0086)	1993 (0.1983)	7971 (0.7931)	10050 (1.0000)
	S6	112 ¹ (0.0131)	5050 (0.5921)	3367 (0.3948)	8529 (1.0000)
	Total	3795 (0.1265)	10012 (0.3337)	16193 (0.5398)	30000 (1.0000)
C3	S1	699 (0.5000)	350 (0.2500)	349 (0.2500)	1398 (1.0000)
	S2	691 (0.4000)	415 (0.2402)	971 (0.5619)	1728 (1.0000)
	S3	499 (0.3002)	349 (0.2100)	814 (0.4898)	1662 (1.0000)
	S4	153 ¹ (0.0213)	1406 (0.1958)	5623 (0.7829)	7182 (1.0000)
	S5	34 ¹ (0.0016)	2050 ¹ (0.0941)	19690 (0.9043)	21774 (1.0000)
	S6	74 ¹ (0.0028)	12861 ¹ (0.4898)	13321 (0.5074)	26256 (1.0000)
	Total	2150 (0.0358)	17431 (0.2905)	40419 (0.6737)	60000 (1.0000)

1. Le nombre de places disponibles restantes dans la catégorie de destination considérée étant plus faible que le nombre de candidats est utilisé comme base de calcul.

Tableau 6.6. – *Statut social en fonction de l'origine sociale et du niveau scolaire, d'après le modèle.*

2. L'atténuation des inégalités devant l'enseignement et l'augmentation des taux de scolarisation ne modifient pas de manière sensible la structure de la mobilité sociale.

On retrouve donc en résumé les résultats de la première section.

3. Les effets de la fécondité différentielle et des changements de la structure sociale

Les deux cas précédemment étudiés conduisent nécessairement à l'égalité, du point de vue des effectifs, entre mobilité ascendante et mobilité descendante. En effet, la structure sociale ayant été supposée stable dans le temps, chaque mouvement ascendant doit être compensé par un mouvement descendant et, réciproquement, chaque mouvement descendant par un mouvement ascendant. Il en résulte, puisque les effectifs des catégories ont tendance à être d'autant plus élevés qu'elles sont de niveau plus bas, que les probabilités de monter dans l'échelle sociale, d'une génération à l'autre, sont plus faibles que les probabilités de descendre.

Ce résultat n'est pas conforme à ce qu'on observe en général dans les tables de mobilité intergénérationnelles caractéristiques des sociétés industrielles. C'est pourquoi une théorie réaliste de la mobilité suppose qu'on fasse intervenir deux phénomènes qui, l'un et l'autre, contribuent à détruire l'égalité entre mobilité ascendante et mobilité descendante à laquelle conduisent les hypothèses utilisées dans les deux sections précédentes : les changements de la structure sociale, d'une part, l'existence de différences de fécondité entre les classes sociales, de l'autre. Nous considérerons brièvement, à un niveau logique, les effets de ces deux variables. Nous nous référons pour cela au modèle de la première section (absence d'effets de dominance).

Les changements de la structure sociale

Il est facile de construire un modèle qui serait exactement identique au modèle de la première section de ce chapitre, mais où l'hypothèse de la fixité de la structure sociale dans le temps

serait remplacée par l'hypothèse contraire. Ainsi, on pourrait supposer que, de l'une à l'autre des quatre périodes considérées, on assiste à une réduction progressive des effectifs de la classe la plus basse (C_3) et à une augmentation des effectifs de la classe moyenne (C_2). Il suffirait d'introduire un axiome auxiliaire donnant une valeur numérique aux effectifs des différentes classes aux quatre périodes pour appliquer le modèle utilisé dans la première section à ce nouveau cas.

Sans nous livrer à cet exercice il est facile de voir quel serait le résultat de l'analyse.

Tout d'abord, on constaterait, au niveau du tableau de mobilité intergénérationnelle qu'on déduirait du modèle, un excédent des effectifs en mobilité ascendante par rapport aux effectifs en mobilité descendante.

En second lieu, sauf si on suppose des changements de la structure sociale extrêmement rapides et de même ordre d'intensité que ceux de la structure scolaire, on observera que les conséquences du modèle de la section précédente restent valides.

En particulier, les changements dans la structure de la mobilité seront de faible amplitude et d'apparence erratique, si les changements de la structure sociale sont relativement faibles et de même ordre de grandeur d'une période à la suivante.

D'un autre côté, on retrouvera le processus fondamental décrit à la section 1 selon lequel l'augmentation de la demande d'enseignement à un niveau scolaire donné a pour effet d'engendrer une modification obéissant à un processus de réaction en chaîne de la structure des chances sociales attachée aux niveaux inférieurs. Ce processus sera toutefois ralenti dans la mesure où, par hypothèse, d'une période à l'autre, un certain nombre de positions sociales de niveau inférieur sont supprimées et remplacées par des positions de niveau plus élevé.

On peut considérer, en résumé, que les changements de la structure sociale ne modifient pas la structure du processus mise en évidence dans le cas où on suppose la structure sociale fixe. Si on suppose que les changements de la structure sociale sont moins importants, pour une période donnée, que ceux de la structure scolaire, on est amené aux conclusions suivantes :

1. Par l'effet de réaction en chaîne déclenchée par l'augmentation de la demande globale d'éducation, l'augmentation des taux de scolarisation jointe à l'atténuation des inégalités devant l'enseignement ne conduit pas, pour des valeurs réalistes des

paramètres, à une modification de la structure de la mobilité, même lorsqu'on suppose des changements dans le temps de la structure sociale, pourvu que ceux-ci soient suffisamment lents.

2. Par rapport au cas de la section 1, l'hypothèse de changements dans la structure sociale introduit un excédent des effectifs en situation de mobilité ascendante par rapport aux effectifs en situation de mobilité descendante. Cela signifie que, si on considère, non plus les effectifs, mais les proportions d'individus qui, ayant une origine sociale donnée atteignent un statut social donné, les proportions correspondant à la mobilité ascendante (au-dessous de la diagonale principale de la matrice de mobilité intergénérationnelle) seront en moyenne plus fortes que dans le cas de la section 1, tandis que les proportions correspondant à la mobilité descendante (au-dessus de la diagonale principale) seront plus faibles.

Pendant, on peut s'attendre à ce que les premières restent plus faibles en moyenne que les secondes. Ce résultat est, en effet, une nécessité logique à partir du moment où on suppose que, en dépit des changements qui surviennent dans la structure sociale, les catégories sont d'autant plus nombreuses qu'elles sont situées à un niveau plus bas de l'échelle sociale.

Cette proposition montre que, sous des hypothèses réalistes, même si le *nombre* des individus qui montent est supérieur à celui des individus qui descendent d'une génération à l'autre, on doit s'attendre à ce que la *probabilité* de descendre pour un individu situé, par ses origines sociales, vers le haut de l'échelle sociale, soit plus grande que la probabilité de monter pour un individu situé vers le bas de l'échelle sociale.

Nous verrons, au chapitre suivant, que cette proposition est effectivement confirmée par les faits.

Ce résultat conduit à un problème difficile que nous nous contenterons de mentionner à nouveau. En effet, une même *catégorie sociale* (au sens nominaliste) peut avoir une signification différente, en termes de *position sociale*, d'une période à l'autre. Parmi les facteurs qui affectent la position sociale d'une catégorie, son importance numérique relative joue un rôle important, directement et indirectement. Directement dans la mesure où, étant moins rare, elle est moins remarquable. Indirectement, dans la mesure où l'extension numérique d'une catégorie sociale est généralement associée à une modification de son recrutement social (voir, par exemple, le cas des

« enseignants », des « techniciens », des « cadres », etc.). Si on tire de ces remarques la proposition selon laquelle la hiérarchie des positions sociales est, *grosso modo*, liée aux effectifs qui leur correspondent, on en déduit que, de manière nécessaire, la probabilité de monter dans la hiérarchie des positions sociales, d'une génération à l'autre, est nécessairement plus faible que la probabilité de descendre¹.

3. En dépit des changements qui peuvent survenir dans la structure sociale, des changements rapides dans la structure scolaire peuvent provoquer une modification relativement brutale de la structure des chances sociales associée aux niveaux scolaires immédiatement inférieurs aux niveaux les plus élevés, les niveaux les plus élevés étant définis comme ceux qui sont associés à une structure inchangée, ou pratiquement inchangée des chances sociales dans le temps, en dépit de la croissance de la demande d'éducation (niveaux S_1 et S_2 dans le cas envisagé à la section 1).

La fécondité différentielle

Considérons maintenant les effets de la fécondité différentielle sur la mobilité. Pour fixer les idées, nous supposons que la fécondité a tendance à être d'autant plus élevée que la classe sociale est plus basse².

Le tableau 6.2 nous dit qu'à la période t_0 , les probabilités d'atteindre le niveau scolaire S_1 sont respectivement égales à 0,1967 pour les individus d'origine C_1 , 0,0340 pour les individus

1. Consulter, par exemple, dans l'importante littérature consacrée aux « nouvelles classes sociales » engendrées par le développement technique, économique et social des sociétés industrielles, Mallet (1963), Millar (1966), Goldthorpe (1968, 1969, 1970), Touraine (1968), König (1965), Smelser et Lipset (1966). A propos du problème de la « nouvelle classe ouvrière », voir la lumineuse étude critique de Reynaud (1972). Nous ne pouvons naturellement aborder ces problèmes ici. Ulérieurement, lorsque la théorie de la stratification et des classes aura cessé d'être le *odes Land*, le « désert », dont parle Dahrendorf (1967), il sera nécessaire d'introduire, à l'intérieur de la théorie de la mobilité, une théorie de la stratification suffisamment élaborée.

2. Voir, par exemple, sur ces questions, Sibley (1953), Febvay (1959), Tabah (1970). Matras (1960, 1967) a, pour sa part, présenté d'intéressants essais théoriques traitant de l'influence de la fécondité différentielle sur la mobilité sociale.

d'origine C_2 et 0,0053 pour les individus d'origine C_3 . En l'absence de phénomènes de fécondité différentielle, sur 100 000 individus, $0,1967 \times 10\ 000 = 1\ 967$ individus d'origine C_1 , $0,0340 \times 30\ 000 = 1\ 020$ individus d'origine C_2 , et $0,0053 \times 60\ 000 = 318$ individus d'origine C_3 , atteignent le niveau scolaire le plus élevé.

Supposons maintenant que chaque individu de sexe masculin et de classe C_1 ou de classe C_2 donne en moyenne naissance à 1 enfant de sexe masculin, tandis qu'un individu de classe C_3 donne en moyenne naissance à 1,5 enfant de sexe masculin. Dans ce cas 100 000 individus de sexe masculin donneront naissance à :

$(1 \times 10\ 000) + (1 \times 30\ 000) + (1,5 \times 60\ 000) = 130\ 000$
enfants de sexe masculin.

Parmi ces enfants, à la période t_0 , 1 967 individus d'origine sociale C_1 et 1 020 individus d'origine sociale C_2 atteindront le niveau scolaire inférieur, comme dans le cas précédent. Mais le nombre des individus d'origine sociale C_3 qui atteindront ce niveau est maintenant égal à :

$1,5 \times 60\ 000 \times 0,0053 = 477$, au lieu des 318 dans le cas précédent. Au total, on a donc $1\ 967 + 1\ 020 + 477 = 3\ 464$ étudiants au lieu de $1\ 967 + 1\ 020 + 318 = 3\ 305$ dans le cas précédent.

De la même façon, à la période t_0 , 2 000 enfants d'origine sociale C_1 , 11 700 enfants d'origine C_2 et 36 000 enfants d'origine C_3 parviennent seulement au niveau scolaire le plus bas (S_6) dans l'hypothèse où la fécondité est égale. Avec les hypothèses ci-dessus relatives à la fécondité différentielle, ces effectifs deviennent respectivement égaux à 3 000, 10 800 et 54 000. Au total on a donc $2\ 000 + 11\ 700 + 54\ 000 = 67\ 700$ jeunes gens de niveau S_6 , au lieu de $2\ 000 + 11\ 700 + 36\ 000 = 49\ 700$ dans le cas précédent.

Si la distribution des positions sociales disponibles est stable, on aura, pour un total de 130 000 candidats, 13 000 positions de niveau C_1 , 39 000 positions de niveau C_2 et 78 000 positions de niveau C_3 . On peut alors étudier, en conservant l'ensemble des hypothèses du modèle de la section 1, à l'exception de l'hypothèse relative à l'égalité de la fécondité, l'effet des différences de fécondité sur la mobilité ¹.

1. La formalisation précédente implique qu'on considère la fécondité en termes relatifs et non absolus. Il est clair que les variations de la

Le tableau 6.7 correspond à la première partie du tableau 6.3. Elle donne le niveau social en fonction du niveau scolaire dans le cas où existent des différences de fécondité. La fécondité plus forte de la classe C_3 entraînant un déplacement vers le bas de la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire), on constate, comme on pouvait s'y attendre, que la structure des chances sociales, attachée notamment au niveau S_4 , est plus favorable que dans le cas où la fécondité est supposée égale.

Niveau scolaire	Statut social			Total
	C_1	C_2	C_3	
t_0				
S_1	2425 (0.7000)	727 (0.2100)	312 (0.0900)	3464 (1.0000)
S_2	2122 (0.7000)	637 (0.2100)	273 (0.0900)	3032 (1.0000)
S_3	1926 (0.7000)	577 (0.2100)	248 (0.0900)	2751 (1.0000)
S_4	4569 (0.3872)	5062 (0.4290)	2169 (0.1838)	11800 (1.0000)
S_5	1581 (0.0383)	22398 (0.5430)	17272 (0.4187)	41251 (1.0000)
S_6	377 (0.0056)	9599 (0.1418)	57726 (0.8526)	67702 (1.0000)
Total	13000 (0.1000)	39000 (0.3000)	78000 (0.6000)	130000 (1.0000)

Tableau 6.7. – *Statut social en fonction du niveau scolaire, à la période t_0 dans l'hypothèse d'une fécondité plus forte de classe C_3 .*

Catégorie sociale d'origine	Catégorie sociale de destination			Total
	C_1	C_2	C_3	
t_0				
C_1	0.3232	0.3268	0.3500	1.000
C_2	0.1466	0.3341	0.5191	0.998
C_3	0.0597	0.2857	0.6747	1.001

Tableau 6.8. – *Tableau de mobilité intergénérationnelle (période t_0) dans le cas où on suppose une fécondité plus grande de la classe C_3 .*

Les données de mobilité intergénérationnelle correspondant au cas où on suppose une fécondité plus grande de la classe C_3 sont présentées dans le tableau 6.8. Ce tableau est l'équivalent de la partie supérieure du tableau 6.4.

Comme on le voit l'introduction de la fécondité différentielle ne modifie guère la structure de la mobilité. En fait, en supposant une fécondité plus grande de la classe la plus basse, on engendre un déplacement vers le bas de la structure des origines sociales. La table de mobilité résultante est donc analogue à celle qu'on obtiendrait en supposant un développe-

fécondité dans le temps en termes absolus ont ainsi une influence sur la mobilité. Mais ce problème déborde le cadre du présent ouvrage.

ment moins avancé de la structure scolaire. C'est pourquoi les légers changements qu'on observe dans la structure de la mobilité, lorsqu'on compare le tableau 6.8 à la partie supérieure du tableau 6.4, sont analogues à ceux qu'on observe en comparant la partie supérieure du tableau 6.4, celle qui correspond à la période t_0 , à la partie suivante, celle qui correspond à la période t_1 .

4. La notion de mobilité structurelle

Nous concluons ce chapitre par une brève note sur la notion de *mobilité structurelle*, qui tient une place importante dans la littérature relative à la mobilité sociale.

Les auteurs qui ont traité de ce problème reconnaissent généralement que la mobilité intergénérationnelle est influencée par les changements qui surviennent, d'une génération à l'autre, dans la structure sociale. Ils ont donc cherché à identifier la partie de la mobilité due à ces changements, partie à laquelle on donne généralement le nom de *mobilité structurelle*, de la partie de la mobilité due à d'autres « facteurs » à laquelle on donne le nom de *mobilité non structurelle* ou de *mobilité nette* ou encore de *mobilité d'échange* (*exchange mobility*)¹. Fréquemment, l'importance de la mobilité non structurelle est interprétée comme caractérisant la liberté de mouvements des individus. Inversement, plus la mobilité non structurelle est faible, plus le système de stratification est considéré comme rigide. La distinction vise, en d'autres termes, à séparer les mouvements qui sont rendus nécessaires par l'évolution de la structure sociale (mobilité structurelle) des mouvements qui viennent s'ajouter aux précédents (mobilité non structurelle) pour former la *mobilité totale* observée ou *mobilité brute*.

D'autres auteurs, comme Sorokin (1927) ou Kahl (1957), distinguent plusieurs types de mobilité structurelle. Les travaux

1. Comme l'a fort bien souligné Duncan (1966), les tableaux de mobilité intergénérationnelle ne permettent pas, en toute rigueur, de déterminer l'évolution de la structure sociale, dans la mesure où les pères des individus interrogés à un moment donné ne constituent pas, en règle générale, un échantillon représentatif de la structure sociale à la « génération » précédant celle des individus interrogés.

de Kahl sont particulièrement intéressants à cet égard dans la mesure où ils s'efforcent de séparer la part de la mobilité due à l'évolution de la structure sociale, la part due aux échanges migratoires, et la part due à la fécondité différentielle.

En réalité, l'opposition entre mobilité structurelle et mobilité non structurelle n'a, à notre sens, guère de signification. Elle dérive du fait que, dans la plupart des cas, les données dont disposent les chercheurs sont constituées par des tableaux de mobilité intergénérationnelle. Or, le seul « facteur structurel » susceptible d'être mis en évidence à partir de ce type de données est effectivement l'évolution de la structure sociale¹.

Mais cela n'implique pas que l'évolution de la structure sociale soit, comme l'a bien vu Kahl, le seul « facteur » *structurel*. L'ensemble de la théorie proposée dans ce livre montre au contraire que la mobilité résulte des interactions d'un *système* de variables structurelles, l'évolution de la structure sociale étant seulement une de ces variables. C'est pourquoi on peut observer une certaine quantité de mobilité structurelle, même en l'absence de changements dans la structure sociale. Ainsi, les discordances entre structure scolaire et structure sociale, qu'il est difficile de ne pas considérer comme structurelles sont, comme on l'a vu, génératrices de mobilité.

La notion de mobilité structurelle n'a, en résumé, de sens que par rapport à la théorie de la mobilité qu'on a préalablement définie. Lorsque le seul facteur identifiable est le changement de la structure sociale, on sera tenté de définir la mobilité structurelle comme celle qui correspond à ce facteur. Mais comme l'action de cette variable sur la mobilité est différente selon l'état d'autres variables structurelles comme le développement du système d'enseignement, la distinction entre mobilité structurelle et mobilité résiduelle n'a, dans l'absolu, guère de sens.

1. Voir, par exemple, Rogoff (1953, 1968), Yasuda (1964), Lipset et Bendix (1959).

5. Conclusion

Nous avons, dans ce chapitre, présenté une ébauche de théorie formelle analysant la mobilité comme la résultante d'un système complexe de variables, à savoir :

- la position sociale, variable qui détermine les probabilités de survie aux différents niveaux scolaires, en combinaison avec d'autres variables,
- l'héritage culturel, variable qui détermine le niveau de réussite scolaire, lequel contribue à déterminer le niveau scolaire,
- la structure sociale,
- l'évolution de la structure sociale,
- l'intensité de l'effet méritocratique (influence du niveau scolaire sur le classement social),
- l'intensité de l'effet de dominance (influence de l'origine sociale, pour un niveau scolaire donné),
- la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire),
- l'évolution de la structure scolaire,
- la fécondité différentielle.

Il s'agit d'une *ébauche* dans la mesure où les informations empiriques dont nous disposons ne permettent pas de donner à cette théorie une forme plus précise et plus complète. De propos délibéré, nous avons éliminé des modèles qui la composent tout élément à propos duquel nous n'avons que des informations empiriques incertaines. Ces informations font défaut lorsqu'il s'agit, par exemple, d'étudier l'évolution de l'effet de dominance dans le temps ou l'effet sur la mobilité des discordances « horizontales » entre structures scolaires et structures sociales.

Malgré ses insuffisances, la théorie précédente introduit, de manière schématique, un certain nombre de mécanismes qui peuvent être considérés comme suffisamment réalistes. On peut donc chercher à en comparer les conséquences avec les résultats des recherches empiriques en matière de mobilité sociale.

Nous procéderons à cette confrontation dans le dernier chapitre de ce livre. Auparavant, nous rappellerons les diverses conclusions qui se dégagent du présent chapitre :

1. Malgré l'atténuation de l'inégalité des chances devant

l'enseignement, malgré l'expansion des taux de scolarisation, il n'y a pas lieu de s'attendre à observer, dans les sociétés industrielles, une augmentation (pas plus d'ailleurs qu'une diminution) sensible de la mobilité. De façon générale, la structure de la mobilité a toutes chances de rester relativement stable dans le temps.

2. On doit observer, avec l'expansion des taux de scolarisation, une dégradation de la structure des chances sociales attachée aux niveaux scolaires inférieurs aux niveaux les plus élevés. Cette dégradation est particulièrement sensible dans le cas des niveaux scolaires immédiatement adjacents aux niveaux scolaires supérieurs.

3. Le caractère affirmé de l'inégalité des chances devant l'enseignement, de la dimension méritocratique et des effets de dominance dans les sociétés industrielles n'exclut pas l'apparition d'une mobilité relativement importante.

4. Les probabilités de monter dans la hiérarchie sociale d'une génération à la suivante sont, en général, inférieures aux probabilités de descendre.

5. Si on suppose un déplacement lent de la structure sociale vers le haut de la hiérarchie sociale, le nombre des individus en situation de mobilité ascendante doit être supérieur au nombre des individus en situation de mobilité descendante. Cependant, les probabilités de descendre d'une position C_i à une position inférieure C_j sont dans l'ensemble plus élevées que les probabilités de monter de C_j vers C_i .

6. Dans les sociétés industrielles, la relation entre niveau d'instruction et mobilité est normalement faible. Il n'y a pas lieu de s'attendre à ce que la mobilité ascendante soit beaucoup plus fréquemment associée à un niveau d'instruction élevé qu'à un niveau d'instruction médiocre; ou à ce que la mobilité descendante soit beaucoup plus souvent associée à un niveau d'instruction bas qu'à un niveau d'instruction élevé. Cette proposition longuement examinée dans le chapitre 1 (paradoxe d'Anderson), n'a pas été discutée ici. En se fondant sur les données du présent chapitre, on peut aisément montrer que le paradoxe d'Anderson s'applique de manière générale.

7. La relation entre le niveau d'instruction relatif du fils par rapport au père et la mobilité du fils est faible (deuxième aspect du paradoxe d'Anderson). Il n'y a pas lieu de s'attendre à ce qu'un adolescent ayant un niveau scolaire plus élevé que celui de son père ait beaucoup plus de chances d'avoir un statut social

plus élevé qu'un adolescent ayant un niveau scolaire plus bas que celui de son père.

8. Il est cependant facile de démontrer que le paradoxe d'Anderson doit être nuancé en fonction du niveau de développement du système d'enseignement. Dans le cas où les taux de scolarisation sont bas, le fait d'avoir un niveau scolaire supérieur est un atout permettant d'atteindre les positions sociales élevées. Mais ces positions peuvent être également atteintes par des individus ayant un niveau scolaire inférieur. Comme les derniers ont des chances d'avoir une origine sociale en moyenne plus basse que les premiers, ils vont appartenir pour une partie à la classe des individus de niveau scolaire moyen en situation de mobilité ascendante, tandis que les premiers appartiennent pour une part à la classe des individus de niveau scolaire élevé en situation de stabilité sociale. Dans ce cas, on doit donc s'attendre à une faible relation entre le niveau scolaire et la mobilité.

A mesure que les taux de scolarisation s'élèvent, les chances sociales associées aux niveaux scolaires moyens diminuent (voir par exemple le cas du niveau S_3 entre t_2 et t_3 , tableau 6.3.). Il en résulte que les niveaux scolaires supérieurs conduisent désormais plus fréquemment que les niveaux moyens ou inférieurs aux positions sociales supérieures. On doit donc observer une liaison non négligeable entre la mobilité ascendante et la possession/non-possession d'un niveau scolaire supérieur, tandis qu'un niveau scolaire moyen n'est pas associé à une probabilité de mobilité ascendante sensiblement plus grande qu'un niveau scolaire inférieur.

9. Le tableau 6.3 suggère que le développement des taux de scolarisation a surtout pour effet de déplacer les niveaux scolaires correspondant aux différents niveaux de la hiérarchie des positions sociales. Ainsi, en t_0 , on peut, si on considère la structure des chances sociales associée à chaque niveau scolaire, établir la correspondance grossière suivante :

$$\begin{array}{lcl} S_1, S_2, S_3 & \longrightarrow & C_1 \\ S_4, S_5 & \longrightarrow & C_2 \\ S_6 & \longrightarrow & C_3 \end{array}$$

tandis qu'à la période T_3 , la correspondance devient :

$$\begin{array}{lcl} S_1, S_2 & \longrightarrow & C_1 \\ S_3, S_4 & \longrightarrow & C_2 \\ S_5, S_6 & \longrightarrow & C_3 \end{array}$$

Il nous restera, au chapitre suivant, à nous demander si ces diverses conséquences sont ou non confirmées par les observations lacunaires dont nous disposons en matière de mobilité sociale. En même temps, nous aurons à nous interroger sur les conséquences sociologiques des mécanismes qui viennent d'être décrits de manière schématique.

10. Auparavant, il est toutefois nécessaire de souligner un résultat marginal par rapport au thème principal de ce livre, mais d'une importance fondamentale. Ce « théorème » peut s'énoncer de la façon suivante :

Sous des conditions générales, le développement du système éducatif peut, en tant que tel, engendrer une augmentation des inégalités économiques, même lorsque l'inégalité des chances devant l'enseignement décroît.

Pour démontrer ce théorème, il est nécessaire d'introduire une hypothèse supplémentaire : celle selon laquelle, toutes choses égales d'ailleurs, le niveau d'instruction a un effet positif sur le revenu. Les preuves empiriques de la validité de cette hypothèse sont nombreuses. Contentons-nous de renvoyer le lecteur sur ce point à Miller (1964) : il montre que, aux États-Unis, à l'intérieur de professions étroitement définies, le salaire croît avec l'éducation. Ce résultat se déduit d'une théorie familière en économie de l'éducation selon laquelle l'instruction est assimilable à un capital. Le lecteur peut consulter à ce sujet Schultz (1963), Becker (1964) ou Blaug (1968) : lorsque le niveau d'instruction de l'employé est plus élevé, le coût pour l'employeur de l'apprentissage sur le tas (*on-the-job-training*) ou de l'adaptation à des tâches nouvelles est plus réduit.

Cette hypothèse, dont la validité dépend évidemment des contextes nationaux, une fois admise, il suffit pour démontrer le théorème précédent de se reporter au tableau 6.6. On y voit que le niveau d'instruction général de la catégorie sociale C_1 croît plus vite dans le temps que celui de la catégorie C_2 et que celui de la catégorie C_2 croît beaucoup plus vite que celui de la catégorie C_3 .

En d'autres termes, le niveau d'instruction moyen de chaque catégorie socio-professionnelle croît dans le temps. Mais cette croissance est d'autant plus rapide que la catégorie est plus élevée. Puisque le revenu croît avec le statut socio-professionnel pour un niveau d'instruction donné et avec le niveau d'instruction pour un statut socio-professionnel donné, il en résulte que les inégalités économiques augmentent dans le temps, bien que

le tableau 6.6 dérive d'un modèle qui engendre par ailleurs une diminution des inégalités devant l'enseignement.

Ce résultat contribue peut-être à expliquer que les inégalités économiques apparaissent comme croissantes plutôt que décroissantes dans la plupart des sociétés industrielles libérales depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Signalons pour le lecteur intéressé que Thurow (1972) est arrivé à une conclusion semblable à partir d'une perspective différente. Il montre bien comment les États-Unis ont été caractérisés depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fois par un déclin de l'inégalité des chances devant l'enseignement et par une augmentation des inégalités économiques. Comme on s'en souvient, cette double tendance est caractéristique, non seulement des États-Unis, mais de la plupart des sociétés industrielles libérales.

VII

Données sur la mobilité sociale et son évolution

Nous examinerons dans ce chapitre les principaux résultats qu'on peut tirer des enquêtes sur la mobilité sociale. Nous nous intéresserons en particulier :

1. à la structure et à l'évolution de la mobilité dans le temps;

2. aux relations entre mobilité et éducation;

3. aux variations de la structure de la mobilité dans l'espace. (Ici comme ailleurs nous nous en tiendrons bien entendu au cas des sociétés industrielles de type libéral.)

Nous nous demanderons d'abord dans quelle mesure ces résultats empiriques sont conformes aux conséquences théoriques des modèles développés dans les chapitres précédents.

Ensuite, nous nous interrogerons sur les *conséquences sociologiques* de ces résultats.

Précisons tout de suite qu'il est impossible de rendre compte des résultats des enquêtes de mobilité sociale de manière exhaustive. Bien qu'elles donnent, comme nous avons eu maintes fois l'occasion de le dire, des informations lacunaires sur les processus de mobilité, elles sont à la fois extrêmement nombreuses et très disparates du point de vue méthodologique. C'est pourquoi nous nous attacherons particulièrement aux résultats récurrents, qu'on retrouve d'une société à l'autre, et, de manière générale, aux résultats susceptibles de nous renseigner sur les mécanismes fondamentaux de la mobilité sociale.

Pour des raisons de place, nous serons contraints, dans de nombreux cas, de renvoyer le lecteur aux données publiées dans la littérature, nous contentant de présenter dans le texte les données les plus significatives.

1. *Structure et évolution de la mobilité dans le temps*

Principales caractéristiques structurelles de la mobilité

Nous ne nous étendrons pas longuement sur le problème de la structure de la mobilité. Les deux tableaux présentés au chapitre v, le tableau anglais tiré des travaux de Glass et le tableau français tiré d'une enquête de l'I.N.S.E.E., font tous deux apparaître :

1. que la mobilité est non négligeable;
2. que les probabilités de monter sont en général plus faibles que les probabilités de descendre.

En effet, si on se réfère au tableau 5.1, on remarque que 124 seulement des 276 individus dont le père a le statut le plus élevé, soit 44,93 %, ont conservé le statut le plus élevé. Parmi les individus d'origine sociale C_2 , 13,46 % (46/342) ont accédé au statut supérieur (C_1), 18,71 % (64/342) sont restés stables et 67,84 % (232/342) sont descendus à un statut inférieur. Parmi les individus d'origine C_3 , les pourcentages correspondants sont 17,03 (87/511) pour la mobilité ascendante, 21,14 (108/511) pour la stabilité et 61,84 (316/511) pour la mobilité descendante. Pour les individus d'origine C_4 , ils sont de 22,93 % (341/1 487) pour la mobilité ascendante, de 47,21 % (702/1 487) pour la stabilité et de 29,86 % (444/1 487) pour la mobilité descendante. En ce qui concerne enfin les personnes d'origine C_5 , 48,80 % (407/834) sont restés stables d'une génération à l'autre et 51,20 % (427/834) ont connu la mobilité ascendante.

Considérons maintenant le tableau français (tableau 5.7). Il est facile d'en déduire que, si on considère les individus dont l'origine sociale est la plus élevée (professions libérales et cadres supérieurs), 41,11 % (361/878) d'entre eux ont conservé ce statut. En ce qui concerne les individus dont le père appartient à la catégorie des cadres moyens, la proportion des mobiles descendants est, comme dans le cas précédent, supérieure à la proportion des mobiles ascendants. Quant au pourcentage des individus stables, il est égal à 35,80 % (367/1025).

Ces différents résultats confirment bien les deux conséquences qui viennent d'être rappelées du modèle développé dans les chapitres précédents :

1. Le nombre des individus en situation de mobilité ascendante paraît dans la plupart des cas être supérieur au nombre des individus en situation de mobilité descendante, cela étant dû à un déplacement vers le haut de la structure sociale. On trouvera une preuve de cette proposition par exemple dans Blau et Duncan (1967, p. 157) dans le cas américain, chez Svalastoga (1959) dans le cas danois, chez Janowitz (1958) dans le cas allemand. Dans le cas anglais et dans le cas français, la proposition est moins clairement valide, comme on peut le voir en analysant de ce point de vue les tableaux 5.1 et 5.7.

2. Toutefois, les proportions correspondant à la mobilité descendante sont en général plus élevées que les proportions correspondant à la mobilité ascendante. Cela résulte de ce que les déplacements de la structure sociale dans le temps ne sont généralement pas suffisants pour compenser les effets résultant de la structure pyramidale des effectifs : lorsque x personnes d'origine sociale élevée connaissent un mouvement descendant et que x personnes d'origine sociale plus basse connaissent par compensation un mouvement ascendant (dans l'hypothèse d'une structure sociale pratiquement fixe et d'une fécondité pratiquement égale), la proportion $x/\text{nombre d'individus d'origine sociale élevée}$ sera certainement plus élevée que la proportion $x/\text{nombre d'individus d'origine sociale plus basse}$ ¹.

D'un autre côté, on constate bien que la mobilité est dans les deux cas relativement importante eu égard à l'intensité de l'inégalité des chances devant l'enseignement et au poids de la dimension méritocratique ².

1. On observera que, dans le cas anglais, la distribution des pères en fonction de l'origine sociale n'est pas très différente de la distribution des répondants en fonction du statut social. Rappelons que la première distribution ne saurait être interprétée sans précaution comme caractéristique de la structure sociale à la « génération » des pères. Dans le cas français, pour 10 000 individus, à 330 pères d'origine sociale supérieure (cadres supérieurs, professions libérales) correspondent 525 fils appartenant à la même catégorie, à 390 pères cadres moyens, 925 fils de même catégorie, à 1 015 pères employés, 1 305 fils de même catégorie. Avec toutes les réserves nécessaires, on peut donc interpréter ces résultats comme indiquant une augmentation intergénérationnelle de la proportion des places disponibles aux niveaux moyens et élevés. Mais d'un autre côté, à 3 500 pères ouvriers correspondent 4 795 fils d'ouvriers. Naturellement, la proportion des agriculteurs, des artisans et petits commerçants décroît, par compensation, considérablement, cf. Bertaux (1969, 1970).

2. Quant à la question de savoir si la mobilité des sociétés industriel-

Il faut enfin noter que le tableau de Glass fait apparaître un caractère structurel propre à tout tableau de mobilité : dans le cas où l'on observe un mouvement intergénérationnel, soit ascendant, soit descendant, celui-ci a davantage de chances de se diriger vers des catégories sociales adjacentes à la catégorie d'origine que vers des catégories qui sont moyennement éloignées de cette dernière dans la hiérarchisation des catégories, et davantage de chances de se diriger vers des catégories moyennement éloignées que vers des catégories très éloignées. Il est aisé de voir que ce point se déduit également de la théorie développée dans les chapitres précédents.

Dans une *théorie de la décision* plus complète que celle que nous avons présentée au chapitre II, il serait sans doute nécessaire de tenir compte des résultats qui viennent d'être énoncés. Si on suppose que la baisse intergénérationnelle du statut social est, toutes choses égales d'ailleurs, plus difficilement supportable que la non-ascension, si, d'autre part, comme nous venons de le voir, les probabilités de descendre sont, sauf conditions exceptionnelles, plus élevées que les probabilités de monter, il en résulte que la demande d'éducation doit, par ce simple fait, être pressante de la part des individus d'origine sociale supérieure. Afin d'introduire une « boucle » (*feed-back*) de ce genre dans la théorie précédente, il serait toutefois nécessaire d'avoir des observations plus riches que celles dont nous disposons actuellement sur les mécanismes de décision des individus en matière scolaire. Rappelons toutefois que la croissance de la demande d'éducation de la part des classes supérieures est limitée par ce que nous avons appelé l'« effet de plafond ».

Considérons maintenant le problème de l'évolution de la mobilité dans le temps.

L'évolution de la mobilité dans le temps

Si on se reporte au très long terme, il n'y a guère de doute que la mobilité qui caractérise les sociétés industrielles actuelles est plus élevée que celle qui caractérisait les mêmes sociétés dans leur phase préindustrielle. Nous avons déjà cité (chapitre I) des

les est, dans l'absolu, importante ou négligeable, elle revient à se demander, comme l'ivrogne, si la bouteille est à moitié pleine ou à moitié vide.

données fournies par Svalastoga (1959) à cet égard. D'un autre côté, Sorokin (1927) suggère que la mobilité américaine a peut-être eu tendance à décroître lorsqu'on compare la première moitié du XX^e siècle à la période correspondant au début de l'industrialisation du pays. Bien que ce dernier point ne soit pas à proprement parler prouvé, il est plausible que les mutations économiques brutales, en entraînant une modification rapide de la structure sociale, engendrent une mobilité élevée.

Mais la question qui nous intéresse est celle de savoir si la mobilité a tendance à croître, à décroître ou à rester stable lorsqu'on considère l'évolution des sociétés industrielles sur le moyen terme, au cours des dernières décennies.

Ce problème a beaucoup préoccupé les sociologues américains. La croyance généralement répandue, au moment où les études de mobilité devinrent monnaie courante, après la Seconde Guerre mondiale, était que le développement industriel, technique et économique, joint à l'expansion des taux de scolarisation, devait engendrer une mobilité croissante. Pourtant, vers 1950, des doutes apparurent et nombreux furent les articles qui, à partir de cette époque, posèrent la question de savoir si on n'assistait pas, au contraire, à une baisse de la mobilité. Le lecteur qui le désire peut se référer sur ce point aux références données par Duncan (1965) et notamment à Hertzler (1952; *Some Tendencies Toward a Closed System in the United States*), Sjoberg (1951; *Are Social Classes in America Becoming More Rigid?*), Chinoy (1955; *Social Mobility Trends in the United States*) et Lenski (1958; *Trends in Intergenerational Mobility in the United States*).

En réalité, toutes les analyses temporelles de la mobilité aboutissent à la même conclusion, celle même qui se déduit de la théorie des chapitres précédents : la structure et la quantité de la mobilité n'évoluent guère dans le temps. Sans doute peut-on observer de légères variations d'une période à l'autre, mais ces variations ne paraissent pas s'orienter dans une direction déterminée; il est impossible de déceler une tendance de la mobilité, ni à la croissance, ni à la décroissance; impossible également, sauf cas particulier, de déceler une évolution nette de la structure des chances attachée à telle ou telle catégorie sociale d'origine¹.

1. Citons, parmi ces cas particuliers, le fait que, comme le montre Duncan (1965), les mouvements vers les catégories « techniciens »,

Il est naturellement impossible de présenter dans leur détail les données qui confirment ce résultat général. Aussi nous contenterons-nous de renvoyer le lecteur à un certain nombre de travaux dignes de confiance. Dans la plupart des cas, le matériau utilisé est constitué par une enquête de mobilité effectuée à un *instant* donné. L'analyse de l'*évolution* de la mobilité est obtenue en séparant les individus observés en groupes d'âge et en étudiant séparément les tableaux de mobilité intergénérationnelle correspondant à chacun de ces groupes d'âge. Cette procédure, qui a ses défauts, a l'avantage d'utiliser un système de catégories socio-professionnelles unique pour tous les groupes d'âge. Exceptionnellement, on a pu comparer des études de mobilité effectuées à des périodes différentes.

Le lecteur pourra consulter, à propos de l'Angleterre, Glass (1954), et notamment le chapitre dû à Mukherjee (1954). Ce chapitre compare la mobilité caractérisant une première et une deuxième génération à la mobilité caractérisant la deuxième et une troisième génération : aucune différence significative n'apparaît.

En ce qui concerne la Suède, Carlsson (1958) a pu analyser les tableaux de mobilité correspondant à des cohortes d'individus nés en 1899, 1902, 1905 et ainsi de suite, de trois ans en trois ans, jusqu'en 1923. De nouveau, aucune tendance marquée n'apparaît, ni lorsqu'on utilise une mesure globale de mobilité (coefficient de Glass), ni lorsqu'on analyse séparément la mobilité caractéristique de chaque catégorie sociale.

Il faut toutefois signaler un résultat obtenu par Svalastoga (1959) à propos du Danemark. Cet auteur a utilisé comme mesure d'immobilité le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson. Il observe une décroissance faible mais régulière de ce coefficient dans le temps (respectivement 0,485, 0,472, 0,470, 0,416 et 0,408 pour des cohortes d'individus nés avant 1884, entre 1884 et 1893, de 1894 à 1903, de 1904 à 1913 et de 1914 à 1923). Notons cependant que le coefficient de corrélation n'est guère approprié dans l'analyse de la mobilité. De plus, Svalastoga lui-même remarque que le résultat qu'il a obtenu est sujet à

« experts », ont, aux États-Unis, tendance à s'accroître dans le temps, cela étant naturellement dû au développement quantitatif de ces catégories.

caution et contradictoire avec ceux de toutes les autres enquêtes de mobilité.

Aux États-Unis, on retrouve, dans la quasi-totalité des études entreprises sur la question de l'évolution de la mobilité, un résultat analogue à celui de Glass en Angleterre ou de Carlsson en Suède. Jackson et Crockett (1964), Duncan (1965), Blau et Duncan (1967) aboutissent tous à la conclusion qu'il est impossible de déceler, sur quelques décennies, une évolution de la mobilité dans un sens quelconque. L'étude de Blau et Duncan (1967) est particulièrement significative à cet égard. Comme on s'en souvient, la méthode statistique utilisée par ces auteurs consiste à déterminer les coefficients de dépendance (*path coefficients*) permettant de déterminer l'influence spécifique du niveau d'instruction du père, du statut socio-professionnel du père et du niveau d'instruction du répondant sur le statut social de ce dernier. Cette analyse a été appliquée à quatre cohortes (individus âgés de 16 ans à l'une des années 1913-1922, à l'une des années 1923-1932, à l'une des années 1933-1942, à l'une des années 1943-1952) couvrant à peu près quatre décennies. La structure des coefficients de dépendance caractérisant les quatre cohortes est intéressante. Ainsi, le coefficient mesurant l'influence du niveau scolaire du père sur le niveau scolaire du fils est respectivement égal à 0,280, 0,218, 0,264 et 0,283 pour chacune des quatre cohortes, de la plus âgée à la plus jeune. Le coefficient mesurant l'influence du niveau scolaire du répondant sur son propre statut est respectivement égal, de son côté, à 0,399, 0,410, 0,485 et 0,462, paraissant ainsi augmenter dans le temps conformément à une conclusion qu'on peut aisément tirer des analyses précédentes. Mais l'important est que, au total, la relation entre statut social du père et statut du fils ne change guère au cours du temps : 0,366, 0,400, 0,383 et 0,340. Comme on le voit, les différences sont faibles et non systématiques.

Tous ces résultats sont naturellement très grossiers dans la mesure où, comme nous l'avons maintes fois rappelé, un tableau de mobilité ne permet pas, en raison de la manière dont il est généralement établi, de séparer l'influence sur la mobilité des changements de la structure sociale. Certes, on peut constater à partir de ces tableaux quelques résultats grossiers et attendus, comme le fait que la proportion des fils d'agriculteurs qui deviennent eux-mêmes agriculteurs a tendance à décroître dans le temps.

Mais on peut affirmer, d'après les différents résultats qui viennent d'être mentionnés que :

1. les changements de la structure sociale peuvent être tenus comme en général insuffisants pour modifier la structure de la mobilité;

2. le développement considérable des taux de scolarisation auquel on a assisté dans les dernières décennies n'est pas de nature à engendrer, conformément à la conclusion tirée de la théorie des chapitres précédents, une évolution caractérisée de la structure de la mobilité même lorsque l'inégalité des chances devant l'enseignement décroît.

2. La relation entre mobilité et éducation, son évolution dans le temps

Expansion de l'enseignement et structure des chances sociales

La dégradation de la structure des chances sociales attachée aux niveaux scolaires immédiatement adjacents aux niveaux supérieurs n'est pas facile à démontrer, faute, ici encore, de données temporelles suffisantes.

C'est pourquoi nous utiliserons principalement une preuve indirecte. Cette preuve est tirée d'une analyse comparative menée sous l'égide de l'O.C.D.E. (1970 a). Dans cette étude, concernant une vingtaine de pays, on a associé à chaque pays un certain nombre de variables caractéristiques de la structure éducative et de la structure socio-professionnelle. Les catégories décrivant la structure socio-professionnelle qui ont été retenues pour l'analyse sont les suivantes ¹ :

C₁ : Professions libérales, experts;

C₂ : Cadres supérieurs;

C₃ : Employés de bureau;

C₄ : Employés de commerce;

C₅ : Ouvriers.

Il s'agit bien entendu de catégories extrêmement grossières, imposées pour l'objectif de comparaison internationale.

1. Comme on le voit, ces catégories ne recouvrent pas l'ensemble de la population active.

En ce qui concerne les catégories scolaires, la classification est la suivante :

S_1 : Niveau diplôme universitaire;

S_2 : Secondaire complet ou plus, mais pas de diplôme universitaire;

S_3 : Plus de huit ans d'études, mais pas de diplôme de fin d'études secondaires;

S_4 : Huit ans d'études ou moins.

Les variables qui nous concerneront ici sont les suivantes :

L : Effectif de la population active;

L_j : Effectif de la population active appartenant à la catégorie socio-professionnelle j ;

L_k : Effectif de la population active ayant le niveau scolaire k ;

L_{jk} : Effectif de la population active appartenant à la catégorie socio-professionnelle j et ayant le niveau scolaire k .

Le tableau 7.1 donne les valeurs des coefficients $\log a$ et b correspondant à l'équation :

$$\text{Log } (L_{jk}/L) = \text{Log } a + b \text{ Log } (L_k/L)$$

pour chacune des catégories socio-professionnelles j et chacun des niveaux scolaires k .

La procédure d'analyse, étant un peu compliquée, mérite quelques mots d'explication. Tout d'abord, les auteurs de l'étude se sont aperçus que lorsqu'on utilisait le logarithme de L_{jk}/L on obtenait, en plaçant les points caractéristiques de chaque pays dans l'espace $\text{Log } (L_{jk}/L) \times \text{Log } (L_k/L)$, un alignement grossier sur une droite. C'est pourquoi ils ont utilisé les logarithmes des valeurs des variables plutôt que ces valeurs elles-mêmes.

L'équation précédente est identique, de par la définition des logarithmes, à :

$$L_{jk}/L = a (L_k/L)^b$$

ou, en divisant par L_k/L , à :

$$L_{jk}/L_k = a (L_k/L)^{b-1}$$

La quantité L_{jk}/L_k n'est autre que la proportion des individus ayant le statut socio-professionnel j parmi ceux qui ont le niveau scolaire k . La relation étudiée donc les variations de cette proportion en fonction de L_k/L , c'est-à-dire de la proportion des individus qui, dans la population active, ont le niveau scolaire k . La question est, en d'autres termes, de savoir si la probabilité d'être, par exemple, cadre supérieur quand on a un niveau d'instruction donné, par exemple le niveau S_1 (diplôme universitaire), varie en fonction de la proportion des individus qui dans

l'ensemble de la population active ont ce niveau scolaire; ou bien, si la probabilité d'être ouvrier, quand on a le niveau scolaire S_2 (enseignement secondaire ou plus, mais pas de diplôme universitaire), est plus ou moins grande selon que la fraction de la population active ayant ce niveau scolaire est plus ou moins importante.

Il est facile de voir que lorsque $b - 1$ est positif, c'est-à-dire lorsque b est supérieur à 1, la fonction est croissante: plus la fraction de la population ayant le niveau d'instruction S_k est élevée, plus la probabilité d'atteindre le niveau socio-professionnel C_j lorsqu'on a le niveau d'instruction S_k est élevée. Si b est inférieur à 1 la fonction est décroissante. D'autre part, plus la valeur de a est élevée, plus la probabilité d'obtenir un statut socio-professionnel C_j lorsqu'on a un niveau d'instruction S_k , est, toutes choses égales d'ailleurs, élevée. La même proposition est valable lorsqu'on considère non plus a , mais $\text{Log } a$ puisque la seconde quantité est une fonction croissante de la première.

Si on se reporte au tableau 7.1, on voit apparaître un certain nombre de résultats intéressants. Considérons, pour commencer, le second groupe de colonnes de ce tableau, celui qui correspond au niveau scolaire S_2 . On constate d'abord que les coefficients de corrélation r sont tous très élevés, indiquant que les points correspondant aux 21 pays considérés dans le graphique de coordonnées $\text{Log } (L_{j2}/L_2) \times \text{Log } (L_2/L)$ sont pratiquement alignés sur une droite. Quant aux coefficients $\text{Log } a$, ils sont décroissants, de manière à peu près régulière à mesure qu'on passe du groupe socio-professionnel le plus élevé au groupe le plus bas. Cela indique, *grosso modo*, que la courbe figurant les probabilités d'avoir le niveau professionnel C_1 (professions libérales), quand on a le niveau scolaire S_2 (secondaire complet et au-dessus), en fonction de la fraction de la population active ayant ce niveau scolaire, est plus haute que la courbe correspondant à la probabilité d'avoir un niveau professionnel inférieur. Ce résultat n'est évidemment guère surprenant.

Plus intéressant est le fait que le coefficient b correspondant au niveau C_1 est inférieur à 1 et qu'il croît régulièrement à mesure qu'on considère des niveaux socio-professionnels plus bas. Cela implique que la probabilité d'obtenir le niveau socio-professionnel C_1 (professions libérales) quand on a le niveau scolaire S_2 (secondaire complet et plus) décroît lorsque la fraction de la population ayant ce niveau scolaire croît. De même, la probabilité d'obtenir le niveau socio-professionnel C_2 (cadres

Catégories socio-professionnelles	Niveau scolaire															
	S1 (diplôme universitaire)			S2 (secondaire et plus)			S3 (plus de huit ans d'études)			S4 (huit ans d'études ou moins)						
	N	r	Log a	b	N	R	Log a	b	N	R	Log a	b				
C1 Professions libérales	25	0,97	-0,19	0,99	21	0,90	-0,19	0,73	17	0,93	-0,34	0,75	17	0,10	-0,75	0,31
C2 Cadres sup. et moyens	25	0,87	-0,90	0,98	21	0,88	-1,06	0,95	17	0,92	-1,39	1,18	17	-0,48	3,10	1,79
C3 Employés de bureau	25	0,80	-1,21	1,12	21	0,91	-0,83	1,13	17	0,94	-0,49	0,85	17	-0,15	1,06	0,46
C4 Employés de commerce	25	0,81	-1,61	1,11	21	0,86	-1,45	1,26	17	0,90	-1,13	1,05	17	0,02	0,47	0,05
C5 Ouvriers	—	—	—	—	21	0,89	-1,85	1,73	17	0,93	-1,30	1,41	17	-0,24	2,76	0,88

Tableau 7.1. — Coefficients de la droite de régression $\text{Log}(L_{ij}/L) = \text{Log } a + b \text{ Log}(L_{ij}/L)$ (voir texte, d'après une étude de l'O.C.D.E.).

supérieurs) décroît légèrement ($b = 0,95$) lorsque la fraction de la population active ayant le niveau scolaire S_2 croît. Ensuite, lorsqu'on considère successivement les niveaux socio-professionnels C_3 , C_4 et C_5 , le coefficient b prend des valeurs supérieures à 1 et croissantes. Ainsi, il est égal à 1,73 dans le cas de la catégorie socio-professionnelle C_5 (ouvriers). Cela indique que la probabilité de devenir ouvrier lorsqu'on a le niveau scolaire S_2 croît sensiblement à mesure que la fraction de la population active possédant ce même niveau scolaire est plus importante.

Lorsqu'on considère le premier groupe de colonnes du tableau 7.1, celui qui correspond au niveau scolaire le plus élevé ($S_1 =$ diplôme universitaire), on voit apparaître une structure identique, à cela près que les différences entre les coefficients b correspondant aux cinq niveaux socio-professionnels sont beaucoup plus faibles (de 0,99 à 1,11). (Les données correspondant au groupe C_5 ne sont pas disponibles étant donné le faible nombre d'individus de niveau universitaire qui deviennent ouvriers.)

Lorsqu'on considère le troisième groupe de colonnes, celui qui correspond au niveau scolaire S_3 , on observe que le coefficient b est égal à 0,75 dans le cas de la catégorie socio-professionnelle la plus élevée C_1 , indiquant que la probabilité d'atteindre ce niveau social lorsqu'on a le niveau scolaire S_3 diminue avec l'expansion de l'enseignement secondaire. Corrélativement, le coefficient b correspondant au niveau social le plus bas (C_5) est supérieur à 1 (1,41), indiquant que la probabilité de devenir ouvrier lorsqu'on a le niveau scolaire S_3 augmente avec l'expansion du secondaire.

Le dernier groupe de colonnes n'est guère interprétable, étant donné la faiblesse des coefficients de corrélation. Cette absence de structure nette indique que l'expansion des niveaux les plus bas de l'enseignement n'a pas d'incidence sur la structure des chances sociales attachée à ce niveau d'enseignement.

Le résultat essentiel qui dérive de l'analyse de ces données est en résumé que, conformément à la conclusion théorique présentée au chapitre précédent :

1. La structure des chances sociales associée aux niveaux scolaires supérieurs est faiblement affectée par l'expansion des taux de scolarisation.

2. La structure des chances associée aux niveaux scolaires immédiatement adjacents aux niveaux supérieurs est plus affectée que toute autre par l'expansion des taux de scolarisation; elle est en particulier davantage affectée que la structure des

chances attachée aux niveaux scolaires moyens et inférieurs.

Ce dernier point est indirectement confirmé par les résultats, présentés par le G.E.M.A.S. (1972), de la réanalyse d'un ensemble de sondages portant sur la jeunesse française. Le tableau ci-dessous montre que, entre 1961 et 1966 :

a) le pourcentage des jeunes ayant terminé leur scolarité à 14 ans et qui auraient souhaité la terminer plus tard *diminue*, passant de 42,9 à 32,2;

b) le pourcentage des jeunes ayant terminé leur scolarité entre 15 et 16 ans et qui auraient souhaité la terminer plus tard *diminue aussi mais plus faiblement*, passant de 45,4 à 40,3;

c) le pourcentage des jeunes ayant terminé leur scolarité entre 17 et 18 ans et qui auraient souhaité la terminer plus tard, *augmente légèrement*, 37,8 à 40,5;

d) le pourcentage des jeunes ayant terminé leurs études entre 19 et 20 ans et qui auraient souhaité les terminer plus tard, *augmente de façon importante* (46,6 à 67,8).

Ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse d'une détérioration dans le temps de la structure des chances beaucoup plus sensible aux niveaux scolaires élevés qu'aux niveaux moyens ou inférieurs.

Parmi ceux qui ont terminé leurs études à			Auraient souhaité terminer		
			A l'âge où ils ont terminé	Plus tard	Plus tôt
14 ans	1961	57 %	42,9 %	—	363
	1966	67,6 %	32,2 %	—	320
	différence	+ 10,6 %	— 10,7 %	—	
15-16 ans	1961	40,4 %	45,4 %	14 %	229
	1966	50,6 %	40,3 %	9 %	226
	différence	+ 10,2 %	— 5,1 %	— 5 %	
17-18 ans	1961	56,2 %	37,8 %	6 %	249
	1966	57,1 %	40,5 %	2,4 %	260
	différence	+ 0,9 %	+ 2,7 %	— 3,6 %	
19-20 ans	1961	39,7 %	46,6 %	13,6 %	99
	1966	28,6 %	67,8 %	3,6 %	28
	différence	— 11,1 %	+ 21,2 %	— 10 %	

Tableau 7.1 bis. — *Âge de fin d'études souhaité en fonction de l'âge de fin d'études réel à deux périodes.*

Notons que l'analyse précédente suppose que la comparaison *spatiale* des pays considérés dans l'étude de l'O.C.D.E. peut être considérée comme un substitut valide de l'analyse *temporelle* qu'il est impossible de mener. Bien qu'il n'y ait aucun moyen de vérifier le bien-fondé de cette hypothèse, le caractère

non équivoque des structures qui dérivent de l'analyse permet de supposer que les différentes observations peuvent effectivement être conçues comme correspondant à des moments différents d'un processus qui peut être considéré comme unique.

L'évolution qu'on décèle au niveau comparatif est également perceptible sur le court terme dans une analyse diachronique présentée par Delcourt (1970) à propos de la France. On y observe que les jeunes de moins de 25 ans, à diplôme égal, appartiennent en 1968 à des catégories en moyenne moins élevées que les jeunes de moins de 25 ans en 1962 (tableau 7.2). Nous nous contenterons, dans le tableau 7.2, de donner les résultats relatifs au baccalauréat et aux diplômes supérieurs au baccalauréat (qui ne comportent évidemment pas que des diplômes de fin d'études supérieures). On constate qu'entre 1962 et 1968 ce dernier niveau scolaire donne plus fréquemment accès aux emplois de cadres moyens, d'employés et d'ouvriers et moins fréquemment aux emplois supérieurs (cadres supérieurs et professions libérales). En ce qui concerne le baccalauréat, il donne, entre 1962 et 1968, moins fréquemment accès à la catégorie des cadres supérieurs/professions libérales, mais aussi à la catégorie cadres moyens; en revanche, il donne plus fréquemment accès aux catégories employés et ouvriers.

Ces résultats sont concordants avec ceux de l'étude comparative qui vient d'être présentée. La confrontation des deux types de données paraît confirmer que les secondes représentent bien des phénomènes de structure plutôt que de conjoncture.

Ils sont également concordants avec les travaux de Blau et Duncan (1967) aux États-Unis ou de Janowitz (1958) en Allemagne, qui montrent que la mobilité descendante accompagne fréquemment les niveaux scolaires immédiatement adjacents aux niveaux supérieurs.

On se souvient que l'analyse théorique du chapitre précédent conduisait au résultat selon lequel la structure des chances attachée aux différents niveaux scolaires pouvait être considérée comme identique ou comme pratiquement identique dans le temps, à condition de concevoir la hiérarchie des niveaux scolaires comme correspondant à des cycles d'études de plus en plus longs. Ainsi, la *classe* supérieure des niveaux scolaires (c'est-à-dire l'ensemble des niveaux scolaires correspondant à une structure des chances sociales nettement plus favorable que les autres) comprenait à la première période (t_0) les niveaux S_1 , S_2 et S_3 . A la quatrième période (t_3), le niveau scolaire S_3 , qui

correspond à un cycle d'études plus court que S_1 et S_2 est associé avec S_4 à une structure des chances sociales nettement moins favorable. De même, S_5 , qui était associé en t_0 à une structure des chances de type intermédiaire appartient à la quatrième période (t_3) à la classe des niveaux scolaires associés à une structure défavorable des chances sociales.

Catégorie socio-professionnelle	Diplôme sup. au baccalauréat		Différence 1968-1962	Baccalauréat		Différence 1968-1962
	1962	1968		1962	1968	
Profess. libérales, cadres sup.	38.3	29.9	—	4.3	3.3	—
Cadres moyens	46.4	51.9	+	74.0	60.5	—
Employés	4.8	8.1	+	10.5	21.6	+
Ouvriers	2.5	4.0	+	3.5	6.2	+
Autres	8.0	6.1		7.7	8.4	
Total	100.0	100.0		100.0	100.0	

Tableau 7.2. — Répartition des jeunes de moins de 25 ans, en 1962 et en 1968, en fonction du niveau scolaire et du statut socio-professionnel, d'après Delcourt.

Ce résultat peut être grossièrement confirmé en comparant la relation entre niveau scolaire et statut social dans deux pays où les taux de scolarisation sont inégalement élevés. Nous considérerons le cas de la Grande-Bretagne et des États-Unis et utiliserons des statistiques extraites par l'O.C.D.E. (1969 b) de données d'origine administrative recueillies à peu près à la même période : 1960 pour les États-Unis et 1961 pour la Grande-Bretagne. Le tableau 7.3 a présente les données américaines, le tableau 7.3 b les données britanniques.

La comparaison de ces deux tableaux fournit un certain nombre de résultats intéressants :

1. On remarque d'abord une grande similarité dans la structure sociale (distribution des individus en fonction des catégories socio-professionnelles) des deux pays. On note tout au plus que les catégories de niveau élevé représentent une fraction plus considérable aux États-Unis qu'en Grande-Bretagne, et que la catégorie « Ouvriers » est à l'inverse plus nombreuse en Grande-Bretagne qu'aux États-Unis (chiffres entre parenthèses, avant-dernière colonne des tableaux 7.3 a et 7.3 b).

2. En ce qui concerne la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire), la similarité entre la structure américaine et la structure anglaise est particulière-

Catégories socio-professionnelles	Niveau d'instruction						Total
	Cinq ans d'université ou plus	Quatre ans d'université	Un à trois ans d'université	Au moins quatre ans de secondaire	Moins de quatre ans de secondaire		
Professions libérales, experts	1947,0 (26,8) (74,4)	1808,8 (24,9) (50,3)	1533,0 (21,1) (22,4)	1246,9 (17,15) (6,7)	735,6 (10,1) (2,0)	7271,3 (100,0) (10,7)	
Cadres supérieurs et moyens	238,7 (5,6) (9,1)	556,8 (12,9) (15,5)	816,6 (18,9) (11,9)	1343,6 (31,2) (7,2)	1350,5 (31,4) (3,7)	4306,2 (100,0) (6,3)	
Employés de bureau	106,5 (1,2) (4,1)	342,8 (3,9) (9,5)	1486,2 (16,7) (21,7)	4511,0 (50,7) (24,3)	2445,9 (27,5) (6,7)	8892,4 (100,0) (13,1)	
Vendeurs	101,4 (1,6) (13,9)	389,5 (6,1) (10,8)	876,6 (13,8) (12,8)	1962,6 (31,0) (10,6)	3008,3 (47,5) (8,3)	6338,4 (100,0) (9,3)	
Ouvriers	70,6 (0,3) (12,7)	216,5 (0,9) (6,0)	1184,6 (4,7) (17,3)	6200,4 (24,5) (33,4)	17601,9 (69,6) (48,4)	25274,0 (100,0) (37,2)	
Personnel de service	49,5 (0,6) (1,9)	89,5 (1,1) (2,5)	440,8 (5,5) (6,4)	1638,1 (20,5) (8,8)	5755,4 (72,2) (15,9)	7983,3 (100,0) (11,7)	
Agriculteurs	17,2 (0,3) (0,6)	62,0 (1,4) (1,7)	179,8 (4,1) (2,6)	746,6 (17,1) (4,0)	3366,2 (77,0) (9,3)	4371,8 (100,0) (6,4)	
Autres	85,6 (2,4) (3,3)	30,7 (3,7) (3,6)	327,2 (9,2) (4,8)	936,4 (26,2) (5,0)	2089,7 (58,5) (5,7)	3569,6 (100,0) (5,2)	
Total	2616,5 (3,8) (100,0)	3596,6 (5,3) (100,0)	6844,8 (10,1) (100,0)	18585,6 (27,3) (100,0)	36363,5 (53,5) (100,0)	68007,0 (100,0) (100,0)	

Tableau 7.3 a. - Statut socio-professionnel en fonction du niveau d'instruction, États-Unis, 1960, d'après un rapport de l'O.C.D.E. Les effectifs sont donnés en milliers; les pourcentages ont été calculés horizontalement et verticalement.

Catégories socio-professionnelles	Niveau d'instruction (âge de fin d'études)						Total
	20 ans et plus	De 17 à 19 ans	16 ans	15 ans	Moins de 15 ans	Inconnu	
Profes. libérales experts	643.3 (31.7) (72.9)	384.6 (19.0) (25.7)	350.9 (17.3) (15.3)	244.8 (12.1) (4.3)	314.4 (15.5) (2.6)	88.2 (4.4) (7.1)	2026.2 (100.0) (8.5)
Cadres sup. et moyens	55.7 (8.9) (6.3)	126.7 (20.3) (8.5)	131.0 (21.0) (5.7)	81.2 (13.0) (1.4)	208.2 (33.3) (1.7)	22.2 (3.6) (1.8)	625.0 (100.0) (2.6)
Employés de bureau	44.3 (1.4) (5.0)	435.0 (14.1) (29.0)	732.9 (23.9) (31.9)	889.1 (28.3) (15.8)	871.9 (28.3) (7.1)	104.8 (3.4) (8.4)	3078.0 (100.0) (12.9)
Vendeurs	34.8 (1.5) (3.9)	163.0 (7.2) (10.9)	246.7 (10.9) (10.7)	594.6 (26.3) (10.6)	1115.7 (49.3) (9.1)	107.2 (4.7) (8.6)	2262.0 (100.0) (9.5)
Ouvriers	48.5 (0.4) (5.5)	184.5 (1.6) (12.3)	554.4 (4.7) (24.1)	2981.2 (25.5) (52.9)	7334.3 (62.7) (59.9)	588.3 (5.0) (47.2)	11691.2 (100.0) (49.1)
Personnel de service	19.5 (0.8) (2.2)	92.5 (3.7) (6.2)	150.6 (6.1) (6.5)	396.6 (16.0) (7.0)	1651.3 (66.6) (13.5)	168.9 (6.8) (13.5)	2479.4 (100.0) (10.4)
Agriculteurs	17.0 (1.8) (2.0)	47.1 (5.0) (3.1)	63.9 (6.8) (2.8)	212.6 (22.55) (3.8)	533.2 (56.5) (4.4)	69.2 (7.3) (5.6)	943.0 (100.0) (4.0)
Autres	19.4 (2.8) (2.2)	65.8 (9.4) (4.4)	70.5 (10.1) (3.1)	233.3 (33.3) (4.1)	213.0 (30.43) (1.7)	97.9 (14.0) (7.8)	699.9 (100.0) (2.9)
Total	882.5 (3.7) (100.0)	1499.2 (6.3) (100.0)	2300.9 (9.7) (100.0)	5633.4 (23.7) (100.0)	1224.0 (51.4) (100.0)	1246.7 (5.2) (100.0)	23804.7 (100.0) (100.0)

Tableau 7.3 b. - Statut socio-professionnel en fonction du niveau d'instruction, Grande-Bretagne, 1961, d'après un rapport de l'O.C.D.E. Les effectifs sont donnés en milliers, les pourcentages ont été calculés horizontalement et verticalement.

ment frappante lorsqu'on examine les chiffres entre parenthèses de l'avant-dernière ligne des tableaux 7.3 a et 7.3 b. Mais il faut aussi noter que les catégories utilisées dans les deux cas ne sont pas les mêmes : les catégories américaines sont déplacées vers le haut par rapport aux catégories anglaises. Ainsi, la catégorie correspondant au niveau scolaire le plus élevé dans le tableau 7.3 b (Grande-Bretagne) (âge de fin d'études : 20 ans ou plus) correspond grossièrement à l'ensemble des trois catégories du tableau 7.3 a (au moins un an d'université). On peut établir, entre les deux systèmes de catégories, la correspondance présentée à la figure 7.1. Elle fait clairement apparaître que le système des catégories utilisé dans le cas des États-Unis correspond à des âges plus élevés que le système utilisé dans le cas anglais. La distribution scolaire des deux pays est en résumé identique, à ce point près que les catégories américaines sont plus fines vers le haut et les catégories anglaises plus fines vers le bas de l'échelle des niveaux scolaires.

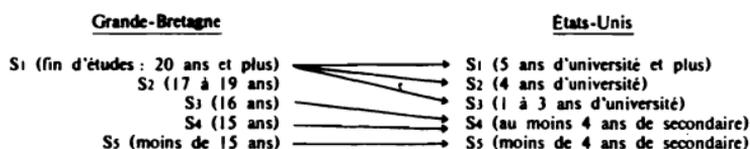


Figure 7.1. – Correspondance entre les systèmes de catégories scolaires utilisés dans le tableau 7.3 a (États-Unis) et dans le tableau 7.3 b (Grande-Bretagne).

3. La similarité des distributions scolaires qui caractérisent les deux pays peut-elle être considérée, étant donné l'hétérogénéité des catégories scolaires, comme dépourvue de signification?

En fait, on remarque une forte similarité, d'une part entre la structure des chances attachée à chaque niveau scolaire dans le cas des deux pays (pourcentages verticaux), d'autre part dans la structure des niveaux scolaires attachée à chaque catégorie socio-professionnelle (pourcentages horizontaux). Ainsi dans les deux cas, les individus de niveau scolaire supérieur (cinq ans d'université aux États-Unis; âge de fin d'études : 20 ans et plus en Grande-Bretagne) appartiennent en grande majorité au niveau socio-professionnel supérieur (74,4 % aux États-Unis, 72,9 % en Grande-Bretagne). Mais, d'un autre côté, le pourcentage d'individus de niveau scolaire supérieur dans la catégorie

socio-professionnelle supérieure est relativement modeste, aux États-Unis (26,8 %) comme en Grande-Bretagne (31,7 %). On pourrait ainsi comparer systématiquement les deux tableaux : on verrait aisément qu'ils sont structurellement très voisins l'un de l'autre.

D'où on tire la conclusion que les catégories scolaires anglaises, bien que déplacées vers le bas par rapport aux catégories américaines, correspondent à des niveaux fonctionnels comparables dans la mesure où les deux systèmes de catégories sont associés :

- a) à des distributions marginales similaires;
- b) à des distributions similaires des chances sociales pour chaque niveau scolaire;
- c) à des distributions similaires des niveaux scolaires pour chaque type de catégorie socio-professionnelle.

La comparaison confirme, en résumé, la proposition tirée de l'analyse du chapitre précédent, selon laquelle l'expansion de la demande d'éducation a pour effet d'associer à l'échelle des structures des chances sociales des niveaux d'études correspondant à des âges de plus en plus élevés.

3. Les variations de la mobilité dans l'espace

Nous abordons enfin un problème qui tient une place importante dans la littérature sociologique depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ce problème peut être formulé de la manière suivante : peut-on distinguer des différences internationales notables en matière de mobilité ?

Ce problème est sans doute celui sur lequel nous avons le moins de certitude. Comme nous l'avons rappelé dans l'introduction, Lipset et Bendix (1959) découvrirent, contrairement à leurs attentes, que la mobilité paraissait à peu près égale dans des pays aussi différents que les États-Unis, la France, l'Allemagne, le Japon, la Suède, la Suisse et d'autres encore. La démonstration repose sur l'analyse secondaire d'un nombre considérable d'enquêtes de mobilité. La méthodologie utilisée, qui peut apparaître très rudimentaire, était en fait destinée à rendre possibles les comparaisons internationales : Lipset et Bendix contractèrent les tableaux de mobilité intergénération-

nelle issus des enquêtes en tableaux à trois catégories (emplois manuels, emplois non manuels, emplois agricoles). Ils observèrent que les proportions des individus passant, d'une génération à la suivante, d'une de ces catégories à l'autre ou restant dans la même catégorie n'étaient pas sensiblement différentes selon les pays considérés. Certes, des différences apparaissent. Mais elles ne s'organisent pas de telle manière qu'il soit possible de les ramener à un facteur explicatif ou à un ensemble de facteurs explicatifs simples.

L'étude de Lipset et Bendix a fait l'objet de multiples critiques, d'ordre méthodologique, et donné lieu à de nombreuses tentatives visant à répondre de manière plus satisfaisante au problème posé.

Ainsi, Miller (1960) a tenté de reprendre l'analyse en évitant les regroupements sommaires que Lipset et Bendix avaient fait subir aux catégories socio-professionnelles utilisées par les enquêtes de base. Il conserva les catégories primitives et tenta, sur la base de ces catégories, de dégager les caractéristiques structurelles de la mobilité dans chacun des pays considérés, de manière à comparer les différentes sociétés à partir de ces caractéristiques. Le résultat final n'est en fait guère probant. Miller a bien réussi à mettre en évidence nombre de différences internationales dans la structure de la mobilité. Mais les différences sont souvent incertaines et variables selon qu'on utilise, pour un même pays, telle ou telle enquête. Surtout, en dépit des efforts de l'auteur pour construire une typologie des sociétés considérées à partir des caractéristiques structurelles de la mobilité, il apparaît impossible d'organiser les différences observées à partir d'un schéma explicatif. Le principal intérêt de l'étude de Miller est finalement d'illustrer de façon éloquente l'impossibilité de poser efficacement le problème des différences internationales en matière de mobilité sans disposer au préalable d'une théorie adéquate de la mobilité, c'est-à-dire d'une théorie permettant d'organiser les variables responsables de la mobilité en un *système*.

Yasuda (1964) a adressé aux travaux de Lipset et Bendix une objection importante dans la mesure où elle illustre la fragilité des comparaisons internationales de la mobilité effectuées sur une base purement empirique.

L'argument de Yasuda est qu'il est indispensable de distinguer dans la mobilité totale la partie de la mobilité due aux changements de la structure sociale (mobilité structurelle) et la

partie résiduelle (mobilité d'échange). Selon cet auteur, seule la mobilité d'échange mérite d'être retenue dans une comparaison internationale, dans la mesure où elle mesure la plus ou moins grande facilité avec laquelle les individus peuvent se mouvoir à travers les barrières sociales, abstraction faite de mouvements rendus nécessaires par les changements de la structure sociale.

Comme on l'a vu, la distinction entre mobilité structurelle et mobilité non structurelle ou mobilité d'échange est ancienne. Lipset et Bendix (1959) eux-mêmes montrent, dans les considérations liminaires de leur étude, qu'ils sont conscients de sa nécessité. Cependant, selon Yasuda, toutes les études de mobilité utilisent, pour mesurer la mobilité, des indices qui ne tiennent pas compte de cette distinction.

Ces réflexions ont conduit Yasuda à proposer un *indice de mobilité* permettant d'isoler la mobilité résiduelle de la mobilité totale. Sans entrer dans un exposé technique de cet indice, disons seulement qu'il permet soit d'associer à une catégorie d'origine une mesure de la mobilité non structurelle issue de cette catégorie, soit d'associer à un tableau de mobilité intergénérationnelle dans son ensemble une mesure globale de mobilité non structurelle.

En appliquant son indice à des données dont certaines proviennent de l'étude de Bendix et Lipset (1959) elle-même, Yasuda a obtenu des mesures de mobilité contrastées, là où ces auteurs avaient surtout décelé l'uniformité. Avec l'indice de Yasuda, la mobilité (non structurelle) apparaît, par exemple, comme beaucoup plus importante en Angleterre, aux États-Unis ou au Danemark qu'en France, en Allemagne, en Italie ou au Japon.

Il se trouve cependant que, comme nous avons pu le montrer¹, l'indice de Yasuda n'est pas à l'abri de toute critique logique. En fait, il est construit non seulement à partir de l'analyse de la mobilité totale en mobilité structurelle et mobilité d'échange, mais aussi à partir du concept beaucoup plus discutable de *mobilité parfaite*. Sans entrer, ici non plus, dans les détails, disons que le concept de mobilité parfaite désigne la structure théorique de la mobilité qu'on obtient lorsqu'on suppose le statut du fils indépendant de celui du père. Ce que l'indice de Yasuda mesure c'est, non pas la mobilité résiduelle (mobilité d'échange) proprement dite, mais le rapport

1. Boudon (1973).

entre la mobilité résiduelle effectivement observée et la mobilité résiduelle qu'on observerait dans le cas de la mobilité parfaite. Or, c'est précisément cette référence à la mobilité parfaite et non la distinction entre mobilité structurelle et mobilité non structurelle qui est en fait responsable des différences entre les conclusions de Lipset et Bendix d'une part, de Yasuda de l'autre. En effet, Matras (1967) a montré que lorsqu'on utilisait comme indice de mobilité la proportion des mobiles non structurels, on retrouvait bien les conclusions de Lipset et Bendix : cette proportion est à peu près semblable dans l'ensemble des pays considérés par ces auteurs.

Nous avons nous-mêmes montré que, contrairement aux apparences, les indices simples utilisés par Lipset et Bendix pouvaient être considérés comme tenant compte de la distinction entre mobilité structurelle et mobilité non structurelle.

D'autres études, comme celle de Fox et Miller (1966), utilisent une méthodologie comparative de nature statistique. Cette étude repose sur une analyse de régression de deux variables dépendantes relatives à la mobilité (proportion d'individus ayant un père exerçant une profession manuelle et exerçant eux-mêmes un emploi non manuel, proportion d'individus dont le père exerce une profession non manuelle et exerçant eux-mêmes un emploi manuel), en fonction d'un ensemble de variables « explicatives » : taux global de scolarisation, mesure d'urbanisation, mesure de stabilité politique, produit national brut par tête. L'analyse est appliquée à 12 pays (Allemagne de l'Ouest, Danemark, États-Unis, Finlande, France, Grande-Bretagne, Hongrie, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas, Suède). Le résultat principal qui se dégage de l'étude est que la mobilité ascendante (des emplois manuels vers les emplois non manuels) est, toutes choses égales d'ailleurs, fortement liée à l'importance des taux de scolarisation. Ce résultat paraît contradictoire avec les analyses précédentes. Les analyses théoriques du chapitre VI, comme les données empiriques présentées à la première section de ce chapitre, montrent en effet, on s'en souvient, qu'une expansion considérable des taux de scolarisation s'accompagne d'une grande stabilité de la mobilité. Mais il faut voir qu'on peut observer une corrélation entre développement du système d'enseignement et mobilité sans qu'il y ait à proprement parler influence de la première variable sur la seconde. Un tiers facteur (développement économique, par exemple) peut expliquer que dans les pays où

l'éducation est plus développée, la mobilité ascendante est, pour sa part, plus grande, le tiers facteur ayant une influence indépendante sur chacune des deux variables¹.

D'un autre côté, la mobilité descendante (des emplois non manuels aux emplois manuels) est, toutes choses égales d'ailleurs, faiblement liée aux taux de scolarisation. Ainsi, la Grande-Bretagne qui, d'après les données de Fox et Miller, a un taux de mobilité ascendante et un taux de scolarisation particulièrement élevé, a aussi un des taux de mobilité descendante les plus élevés. La Finlande a, de son côté, un taux de mobilité ascendante et un taux de scolarisation bas, mais également un taux de mobilité descendante parmi les plus bas. On voit qu'on retrouve, à propos de cette analyse de type statistique, les mêmes difficultés qu'à propos de l'étude de Lipset et Bendix (1959) ou de celle de Miller (1960) : même en s'en tenant à des catégories grossières, il est difficile d'établir une relation précise entre la structure de la mobilité et certains facteurs explicatifs comme l'expansion du système d'enseignement.

La conclusion qui se dégage de ce rapide compte rendu sur les études comparatives en matière de mobilité sociale est, on le voit, essentiellement négative. Peut-être la seule conclusion digne d'être retenue à cet égard est-elle celle de Lipset et Bendix, à savoir que, si on admet de négliger des différences internationales souvent faibles et contestables, la structure de la mobilité est assez voisine dans la plupart des sociétés industrielles. Ce résultat est conforme aux conclusions de la théorie présentée ici.

En fait, le problème posé par Lipset et Bendix était probablement prématuré. On ne pourra lui apporter une solution satisfaisante que lorsqu'un *va-et-vient dialectique* se sera établi entre une *théorie* capable d'organiser les variables responsables des processus de mobilité en un système, d'une part, des *observations* à finalité moins strictement descriptive que celles qui sont actuellement pratiquées, d'autre part.

1. La même interprétation peut être donnée des résultats obtenus par Cutright (1968), qui, sur la base d'une comparaison internationale, font état d'une corrélation entre développement de l'éducation et mobilité.

4. Conclusion

Cette rapide revue de la littérature empirique relative à la mobilité confirme dans une large mesure les conclusions des chapitres précédents.

La plupart des enquêtes montrent que la mobilité ne manifeste, sur le plan global, de tendance marquée ni à la décroissance ni à la croissance. On n'observe pas non plus, sauf dans des cas particuliers et bien connus, de tendances systématiques dans l'évolution de la structure des chances attachée aux différentes catégories d'origine : parmi les cas particuliers, citons la tendance accrue à la mobilité des catégories agricoles.

Ce résultat s'explique, notamment, on s'en souvient, par le fait que l'expansion des taux de scolarisation est accompagnée de modifications complexes de la structure des chances attachée à chaque niveau scolaire, certaines de ces structures étant faiblement modifiées par une augmentation de la demande globale d'instruction, d'autres l'étant au contraire beaucoup plus intensément et rapidement.

Les mécanismes de l'augmentation de la demande d'éducation analysés aux chapitres II à IV ont pour effet d'entraîner une croissance des taux de scolarisation d'autant plus rapide qu'on s'adresse à des niveaux scolaires plus élevés. Cela entraîne qu'une catégorie sociale dont la demande est particulièrement intense au niveau supérieur présente aussi une demande d'éducation importante au niveau immédiatement adjacent auquel est associée une structure des chances plus défavorable d'une période à l'autre. Il en résulte un effet de compensation : cette catégorie est d'une part capable d'acquérir, d'une période à l'autre, un nombre plus important de positions scolaires de niveau élevé ; mais elle acquiert aussi un nombre plus important de positions scolaires de niveau immédiatement inférieur, positions associées à une structure des chances plus défavorable d'une période à l'autre.

Considérons à l'autre extrême les catégories sociales dont la demande s'adresse surtout au niveau scolaire bas. D'une période à l'autre, le nombre des positions scolaires moyennes acquises par ces catégories sociales croît sensiblement. Or ces positions

sont associées à une structure des chances sociales dont la dégradation est beaucoup plus lente que dans le cas précédent. De nouveau, on voit donc apparaître un *effet de compensation* qui explique la stabilité de la structure des chances sociales.

Ces mécanismes prennent naturellement une allure différente selon la valeur donnée aux paramètres du modèle développé au chapitre VI. On se souvient, par exemple, que les valeurs utilisées avaient pour effet d'entraîner une évolution régulière de la mobilité entre t_0 et t_2 , puis une rupture entre t_2 et t_3 . Cette rupture était due à une modification brutale de la structure des chances associée au niveau scolaire S_3 .

Il est probable que ce genre de ruptures, entraînant un mécanisme de réaction en chaîne, caractérise largement l'évolution des sociétés industrielles. Cela explique que, dans la plupart des cas examinés, on observe effectivement que les variations de la mobilité n'obéissent pas à une tendance systématique.

Il est évidemment possible, en choisissant un ensemble de paramètres appropriés, d'obtenir d'autres types de conséquences à partir du modèle du chapitre VI. En supposant une certaine évolution de la structure sociale et en choisissant un ensemble de paramètres convenables pour exprimer l'expansion de la demande d'éducation, on peut obtenir, selon les cas, une augmentation régulière ou une diminution régulière de la mobilité globale pendant un nombre déterminé de périodes. Pour prendre un cas particulièrement simple, imaginons que la structure de la demande d'éducation soit stable dans le temps. Si le nombre d'étudiants atteignant les niveaux scolaires supérieurs est plus petit que le nombre des positions sociales de niveau élevé (C_1) et si ce dernier nombre croît, le modèle engendre une mobilité croissante notamment entre la catégorie d'origine C_2 et la catégorie de destination C_1 .

On voit donc que la stabilité de la mobilité qu'on a déduite du modèle du chapitre VI ne doit pas être considérée comme une conséquence générale de ce modèle, mais bien comme la conséquence qu'on tire du modèle lorsqu'on donne à ses paramètres une configuration structurelle correspondant probablement à une situation typique des sociétés industrielles. C'est pourquoi on observe très généralement que l'évolution de la mobilité y apparaît comme faible et de direction erratique au cours des dernières décennies.

D'un autre côté, si les mécanismes généraux de la croissance

du système d'enseignement sont largement similaires d'un pays à l'autre, le rythme de cette croissance peut être différent, a été effectivement différent dans le passé et l'est encore dans une certaine mesure dans le présent selon les pays, comme on peut le voir d'après les statistiques. Et, si l'ensemble des sociétés industrielles est caractérisé par des changements comparables des structures sociales, des différences internationales apparaissent aussi de ce point de vue. De même, si la présence d'une structure de dominance paraît commune à l'ensemble des sociétés industrielles, elle est, comme on l'a vu, inégalement affirmée selon les sociétés.

Aussi le fait qu'on trouve exceptionnellement, au Danemark, un système caractérisé par une mobilité faiblement mais régulièrement croissante (si du moins on peut faire une confiance suffisante aux instruments de mesure utilisés par Svalastoga) n'est-il pas contradictoire avec la théorie développée ici. Ce fait peut être interprété comme résultant d'une configuration structurelle particulière des paramètres du modèle.

Ces remarques illustrent également la direction que devrait prendre une analyse comparative de la mobilité : si nous disposions d'observations suffisamment systématiques et répétées dans le temps des principales variables qui affectent les processus de mobilité, il serait possible d'analyser la mobilité caractéristique d'une société en fonction de la configuration structurelle des paramètres qui lui correspond et de comparer les sociétés entre elles à partir de ces données structurelles. Nous sommes loin de cette situation idéale. Nous ne disposons guère que d'informations lacunaires, non systématiques et non répétées sur la mobilité. Dans ces conditions, la meilleure stratégie consiste à essayer de déterminer la *structure générale* des processus de mobilité, en se donnant pour objet le *type idéal* constitué par les sociétés industrielles, dans leur ensemble plutôt que telle ou telle société particulière. Quand cette perspective structurelle sera suffisamment acceptée et que les observations relatives à la mobilité sociale seront effectuées en fonction d'une théorie systémique, on pourra aborder, de manière efficace, le problème de la comparaison internationale de la mobilité.

Un autre résultat important dérive de l'analyse de ce chapitre, à savoir que, dans des conditions générales, c'est-à-dire au niveau du type idéal que nous venons d'évoquer, l'augmentation de la demande d'éducation et l'atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement ont pour effet, non pas de

modifier la structure des chances sociales attachée à chaque catégorie d'origine, mais de déplacer la hiérarchie des niveaux scolaires par rapport aux structures des chances sociales. Les mécanismes généraux qui gouvernent les comportements individuels de mobilité ont donc pour principal effet d'entraîner un allongement de la scolarité sans modifier les structures de la mobilité.

On aboutit, en résumé, au schéma suivant :

1. La dimension méritocratique des sociétés industrielles entraîne que, à chaque période, chacun a intérêt à obtenir un niveau scolaire aussi élevé que possible.

2. Toutefois, à un niveau scolaire donné est associée entre la période t et une période ultérieure $t + k$ une structure des chances plus défavorable. Cela est surtout vrai des niveaux scolaires adjacents aux niveaux supérieurs, et l'est d'autant moins qu'on s'adresse à des niveaux plus bas. Le fait pour un individu d'obtenir un niveau scolaire supérieur à celui de son père ne peut donc lui conférer la garantie d'une mobilité ascendante et peut au contraire être fréquemment associé à une mobilité descendante (paradoxe d'Anderson).

3. De façon générale, malgré les « privilèges » qui leur sont attribués de par la nature même des mécanismes qui viennent d'être décrits, les individus d'origine sociale supérieure ont des chances non négligeables de mobilité descendante : un niveau d'instruction élevé est fréquemment associé à une mobilité descendante. Ces mécanismes entraînent aussi que la mobilité ascendante à partir des degrés inférieurs de la hiérarchie sociale est réduite : la structure des chances sociales correspondant à ces degrés ne se modifie guère en dépit du fait que l'augmentation du niveau moyen de la scolarisation soit plus rapide ici qu'ailleurs.

4. Malgré cela chacun a intérêt, répétons-le, à obtenir un niveau scolaire aussi élevé que possible. Anderson a montré que, dans un certain nombre de cas, la configuration structurelle des paramètres d'un système social pouvait conduire à une relation extrêmement faible entre le niveau scolaire et la mobilité. Nous avons constaté, au chapitre 1, que si on réanalyse l'enquête relativement ancienne de Centers (1949), la mobilité paraît indépendante du niveau scolaire. La réanalyse des travaux de Boalt (1953), relatifs à la Suède, conduit au même résultat : quel que soit le niveau scolaire atteint, les probabilités de mobilité intergénérationnelle ascendante, de mobilité intergéné-

rationnelle descendante, et de stabilité intergénérationnelle sont à peu près identiques. Une analyse des données fournies par Glass à propos de la Grande-Bretagne (tableau 5.1) conduit à une conséquence identique.

Dans d'autres cas, que nous ne pouvons présenter en détail, pour des raisons de place, la relation entre les deux variables est un peu plus forte. Ainsi, les travaux de Svalastoga (1959) sur le Danemark font apparaître une relation faible mais incontestable entre le niveau scolaire et la mobilité : plus le niveau scolaire croît, plus la probabilité de mobilité ascendante croît, plus aussi la probabilité de mobilité descendante a tendance à décroître. Une observation portant sur l'Allemagne fédérale, et due à Janowitz (1958) conduit, comme on l'a vu, à des résultats de même type. Enfin, l'enquête américaine de Blau et Duncan (1967), qui porte sur une période beaucoup plus récente que l'enquête de Centers, fait apparaître une relation d'intensité modérée entre le niveau scolaire et la mobilité ascendante.

Le fait qu'une société soit caractérisée par une relation négligeable entre niveau scolaire et mobilité (cas de Centers, de Boalt et de Glass) ou modérée (cas de Svalastoga, de Janowitz ou de Blau et Duncan) est, encore une fois, dû au fait que les configurations structurelles des paramètres caractérisant telle ou telle société, ou une même société à différentes périodes, peuvent être légèrement différentes.

Mais l'important est que, même dans le cas où l'on observe une structure de second type,

a) quel que soit le niveau scolaire et en particulier lorsque ce dernier est élevé, la probabilité de mobilité descendante est toujours loin d'être négligeable et la probabilité de mobilité ascendante toujours modérée;

b) la probabilité de mobilité descendante est très faiblement liée au niveau scolaire; en particulier, elle n'est pas plus faible et a au contraire tendance à être plus élevée aux niveaux scolaires adjacents aux niveaux scolaires supérieurs. Ainsi, d'après l'enquête de Blau et Duncan (1967), la mobilité descendante est plus fréquente chez ceux des Américains qui ont une ou deux années d'université que chez ceux dont la scolarité s'est limitée à quelques années d'enseignement secondaire, voire à l'enseignement primaire.

En résumé, chacun a bien intérêt à atteindre le niveau scolaire le plus élevé possible, mais un individu qui a atteint un niveau scolaire élevé peut, dans le cas le plus défavorable

(illustré par exemple par les données de Boalt) avoir plus de chances qu'un individu ayant un niveau scolaire moyen de connaître la mobilité descendante; dans le cas le plus favorable (illustré par exemple par les données de Svalastoga), il aura seulement une probabilité légèrement plus élevée de connaître la mobilité ascendante.

5. Les conséquences structurelles des processus de mobilité apparaissent dans un contexte où l'école se révèle de plus en plus, pour parler le langage de Sorokin, comme l'instance d'orientation dominante. Aujourd'hui, dans une plus large mesure qu'hier, la *position sociale* acquise dépend des compétences et par conséquent du niveau scolaire. Nous disons bien la *position sociale* et non la mobilité. Ce phénomène est d'autant plus marqué que le nombre des individus d'origine sociale inférieure ou moyenne qui accèdent à des niveaux élevés du système scolaire est plus grand. On a vu, au chapitre II, que ces individus sont beaucoup plus sensibles, dans leurs attentes, au jugement de l'école (réussite scolaire) que les individus d'origine sociale supérieure. D'un autre côté, on déduit de la théorie précédente que la relation entre niveau scolaire et statut social s'intensifie au cours du temps.

Cette emprise croissante de l'école sur le destin individuel a été admirablement analysée par le sociologue allemand Schelsky (1957, 1961). Cet auteur montre fort bien comment on est passé, relativement rapidement, d'un système où l'école avait pour principale fonction de confirmer le statut social déterminé par la naissance à un système où elle acquiert progressivement une situation de monopole dans les mécanismes de distribution du statut social.

Pourtant, comme on vient de voir, la logique des processus de mobilité est telle qu'on est à l'opposé d'une situation où le niveau scolaire permettrait à l'individu de prédire s'il connaîtra la stabilité, la mobilité ascendante, ou la mobilité descendante. Leurs conséquences sont, du point de vue de l'individu, perçues comme *aléatoires* : tel individu, de niveau scolaire moyen, a des chances non négligeables de connaître la mobilité ascendante; tel autre individu, de niveau scolaire plus élevé, a des chances non négligeables de connaître la mobilité descendante par rapport à son statut d'origine.

6. D'un autre côté, les mêmes mécanismes ont pour conséquence que le niveau scolaire qu'un individu doit atteindre pour avoir des chances raisonnables de ne pas connaître la mobilité

descendante croît d'une période à l'autre. Cette évolution générale n'eut guère de conséquences tant que la durée des études imposée aux individus par le jeu des mécanismes de la mobilité restait modérée. Aujourd'hui, l'allongement de la scolarité qui résulte de ces mécanismes impose aux individus un coût croissant (coût proprement économique, mais aussi coût entraîné par la prolongation d'une situation de marginalité sociale) pour un bénéfice en termes de mobilité qui demeure à la fois incertain et inchangé.

Naturellement, l'élévation du niveau moyen d'éducation est, si l'on en croit des économistes comme Schultz (1963), Becker (1964) ou Blaug (1968), en partie responsable de la croissance économique et, partant, de l'augmentation du niveau de vie. De sorte qu'un bénéfice *collectif* résulte de l'augmentation d'un coût supporté par les individus. Mais, comme l'a montré Olson (1965), le coût que les individus sont prêts à exposer pour acquérir un bien collectif est nécessairement inférieur à celui qu'ils accepteraient de payer pour obtenir un bien individuel équivalent. D'un autre côté, lorsque l'augmentation du niveau de vie ne s'accompagne pas d'une diminution des inégalités, la situation relative de chacun reste inchangée. Dans la mesure où la satisfaction est une fonction de cette situation relative, le *bonheur* de chacun demeure, comme l'a montré Easterlin (1973), constant. De sorte que chacun a finalement à exposer un coût croissant pour un bien collectif qui ne se traduit pas nécessairement par une augmentation de la satisfaction individuelle.

Peut-être ce phénomène est-il un des causes principales de ce que Coombs (1968) a appelé la *crise mondiale de l'éducation*, crise qui s'est développée à partir de 1960 dans la plupart des sociétés industrielles. Mais c'est là une autre question, qui dépasse le cadre du présent ouvrage.

Il faut finalement rappeler que l'ensemble des analyses précédentes concerne exclusivement les sociétés industrielles libérales. Les modèles utilisés ici supposent que la demande d'éducation est déterminée à chaque moment par des mécanismes relevant d'une structure de marché : les individus « choisissent » leur niveau d'instruction par un calcul rationnel, en fonction de leur position dans le système des classes et des attentes sociales attachées à un instant particulier aux divers niveaux d'instruction. Il s'agit là bien sûr d'un type-idéal. Chacun sait par exemple qu'en France ou en Suède un individu

peut avoir des difficultés à trouver une place dans l'établissement de son choix. Mais cette circonstance, qui résulte entre autres raisons de la difficulté de prévoir exactement l'augmentation de la demande d'éducation, n'invalide pas la proposition selon laquelle, dans les sociétés industrielles de type libéral, l'offre des places dans les établissements d'enseignement s'efforce d'accompagner la demande.

Par contraste, dans les pays de l'Est, l'offre est à un moindre degré assujettie à la demande. D'un point de vue idéal-typique, on peut dire que l'offre y est traitée comme un moyen de régulation de la demande.

Le chapitre 1 fournit incidemment un exemple de modèle mieux adapté à ce deuxième type-idéal. Comme on s'en souvient, ce modèle diffère des modèles utilisés dans les chapitres suivants par le fait que la demande d'éducation y est considérée comme déterminée par des facteurs exogènes. Il serait possible d'analyser ce modèle d'un point de vue théorique : de comparer par exemple les effets de tel ou tel type de croissance de l'offre des places disponibles dans l'enseignement sur les inégalités scolaires, la mobilité ou les inégalités économiques. Cette analyse a été tentée à titre indicatif par Boudon (1970 a, 1971 a). Il n'est pas difficile de montrer que dans ce cas, à savoir dans le cas où la demande d'éducation n'obéit pas à la loi du marché, il est plus aisé d'accélérer l'atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement ou d'augmenter la mobilité.

Nous n'avons pas développé cette version du modèle ici faute de données aisément accessibles sur les pays de l'Est. On peut donc seulement avancer à titre d'hypothèse que la détermination au moins partiellement « exogène » de la demande d'éducation dans ces pays explique dans une certaine mesure la réduction relativement considérable des inégalités devant l'enseignement en même temps que les taux élevés de mobilité qui paraissent les caractériser [cf. Parkin (1971)].

Conclusion

Nous nous contenterons, en guise de conclusion, de résumer les principaux résultats de l'analyse précédente et de marquer ses limites.

Le premier moment du processus général décrit plus haut part de l'hypothèse selon laquelle les individus sont caractérisés par des espaces de décision différents selon la position qu'ils occupent dans le système de stratification sociale. Cette hypothèse entraîne un effet de nature multiplicative dont l'intensité varie avec les caractéristiques du système scolaire. Naturellement, les individus sont également différenciés du point de vue de l'héritage culturel. Plus la position sociale est élevée, meilleure est, en moyenne, la réussite scolaire.

Le deuxième moment du processus est fondé sur l'hypothèse selon laquelle la distribution des positions sociales disponibles est déterminée par des variables exogènes, ces positions étant attribuées aux individus selon un système de priorité à deux critères : origine sociale et niveau scolaire.

On peut résumer ce processus longuement décrit dans les chapitres qui précèdent par le schéma de la figure C.1.

1. *Principaux résultats*

Nous rappellerons brièvement dans cette section les principaux résultats obtenus à partir de l'analyse précédente.

1. L'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même. L'exis-

tence de positions sociales distinctes entraîne l'existence de systèmes d'attentes et de décision distincts dont les effets sur l'inégalité des chances devant l'enseignement sont multiplicatifs.

2. Les différences dans la qualité de l'héritage culturel en fonction de la classe sociale n'expliquent que dans une mesure très limitée l'inégalité des chances devant l'enseignement. Elles expliquent les différences dans la réussite scolaire en fonction de l'origine sociale au jeune âge. Par contre, elles n'expliquent guère les disparités du niveau scolaire en fonction de l'origine sociale.

3. Il résulte de ce qui précède que des réformes pédagogiques visant à compenser les disparités culturelles dues au milieu familial ne peuvent atténuer les inégalités devant l'enseignement que de manière modérée.

4. La plupart des sociétés industrielles sont caractérisées par une diminution lente mais incontestable de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Toutefois, puisque ces inégalités résultent essentiellement de l'existence de strates hiérarchisées dans les sociétés, une égalité complète des chances devant l'enseignement n'est probablement pas réalisable et ne peut être qu'une notion limite. Cette égalité ne pourrait être réalisée que dans une société ayant réussi à abolir le phénomène de la stratification sociale.

Mais on peut attendre de l'atténuation de la rigidité du système de stratification (l'atténuation des *inégalités sociales* et particulièrement économiques) une atténuation de l'inégalité des *chances scolaires*. Sans doute même une « politique de l'inégalité des chances » (Miller) passe-t-elle principalement par la réduction des inégalités sociales.

5. La réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement qu'on observe dans les sociétés industrielles libérales n'est probablement pas due à une atténuation de la rigidité du système de stratification. En effet, les inégalités économiques sont une dimension majeure de la stratification. Or on ne peut dire qu'elles se soient affaiblies depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale dans ces sociétés. La réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement est beaucoup plus vraisemblablement la résultante de l'augmentation générale de la demande d'éducation sous la contrainte de ce que nous avons appelé l'« effet de plafond ».

6. A partir du moment où il existe des strates sociales, il

existe aussi des disparités devant l'enseignement qui apparaissent d'autant plus marquées qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du système scolaire.

7. L'effet multiplicatif (exponentiel) qui résulte de la combinaison du système des positions sociales et du système scolaire a une intensité variable selon les caractéristiques du système scolaire. Ainsi, un système scolaire caractérisé par une indifférenciation aussi grande que possible tend à minimiser l'intensité de cet effet multiplicatif. Au contraire, un système caractérisé par une différenciation précoce tend à accentuer l'effet multiplicatif.

8. L'effet multiplicatif dont il vient d'être question ne pourrait disparaître que dans le cas d'un système scolaire complètement indifférencié, où tous les individus suivraient un curriculum unique. Plus généralement, quelle que soit l'organisation scolaire d'une société ou la forme institutionnelle donnée à la transmission des connaissances, l'existence de compétences diversement valorisées correspondant à des durées d'apprentissage différentes suffit à entraîner l'apparition d'un effet multiplicatif.

9. Sur ce point, il importe de noter que les réformes récentes tendent à atténuer la rigidité de certaines différenciations traditionnelles (cf. en France, la disparition de la distinction entre C.E.G. et lycées). Toutefois, on ne peut dire que ces réformes conduisent à un système indifférencié, car leur effet est compensé par un facteur de signe contraire. La notion d'un curriculum unique commun à tous est en effet contradictoire avec la norme d'une adaptation du curriculum aux goûts et aptitudes supposés des enfants (cf. par exemple aux États-Unis l'extension du système du « tracking », c'est-à-dire du regroupement des élèves sur la base de l'aptitude présumée, et la liberté croissante de choix dans la composition des matières étudiées; voir en Angleterre le système du « streaming »). Le renforcement de cette norme est lui-même la conséquence de l'emprise croissante de l'école sur le destin individuel. Il en résulte que la suppression des distinctions traditionnelles est impuissante à éviter l'apparition de l'effet multiplicatif dont il est question plus haut.

10. Si on admet que les inégalités économiques sont la dimension la plus importante de la stratification, il résulte de l'analyse qu'une réduction des inégalités économiques doit avoir des effets importants sur l'égalité des chances devant l'enseigne-

ment. Une réduction même modérée des inégalités économiques peut avoir des effets non négligeables puisque exponentiels. C'est pourquoi la faiblesse relative des inégalités devant l'enseignement en Suède ou en Norvège peut sans doute être interprétée comme le résultat de la politique d'égalité sociale menée par ces pays.

11. La démocratisation lente (atténuation des disparités des chances devant l'enseignement) qui caractérise la plupart des sociétés industrielles n'est pas exclusive de changements importants dans la composition sociale du public scolaire. On a vu, par exemple, que la composition sociale du public des étudiants français s'était modifiée de manière non négligeable, sur une période relativement brève, bien que, dans le même temps, les progrès de la démocratisation scolaire aient été lents.

12. Cette conséquence de l'augmentation générale des taux de scolarisation a, à son tour, d'importantes conséquences. Tout d'abord, elle accentue le poids de l'école dans les mécanismes de la mobilité sociale. Autrefois, comme l'a montré Schelsky (1957, 1961), le niveau scolaire avait une fonction de confirmation du statut social d'origine. Aujourd'hui, bien que le niveau scolaire soit, en moyenne, étroitement lié au statut social d'origine, il est devenu un des mécanismes essentiels de détermination du statut de destination.

13. L'importance de l'école dans la détermination des attentes est d'autant plus grande que la composition sociale du public des étudiants ou des élèves est en moyenne plus basse. Toutes les enquêtes montrent en effet que, plus l'origine est basse, plus la sensibilité des attentes de l'adolescent ou de sa famille par rapport au verdict scolaire est grande. L'augmentation des taux de scolarisation est donc associée à une emprise plus grande de l'école sur le destin des individus. A quoi il faut ajouter que, toutes choses égales d'ailleurs, la corrélation entre niveau scolaire et statut acquis croît dans le temps.

14. La modification de la composition sociale du public scolaire a sans doute joué un rôle essentiel dans la crise scolaire qu'on observe dans à peu près toutes les nations industrialisées. En effet, la modification dans la signification des institutions scolaires due à l'augmentation des taux de scolarisation n'a pas toujours été accompagnée d'une modification adéquate des institutions scolaires. Cela a engendré des disfonctions qu'il est facile d'analyser. Ainsi, la conception selon laquelle l'enseignement a pour principale fonction la transmission d'une culture

désintéressée de niveau élevé est manifestement liée à un modèle où le niveau scolaire était essentiellement perçu comme un signe de l'origine sociale ¹.

15. La théorie développée dans ce livre conçoit l'augmentation de la demande d'éducation dans les sociétés industrielles libérales comme la conséquence de facteurs principalement endogènes (lorsque la demande d'une catégorie sociale augmente, les autres doivent augmenter la leur sous peine de voir leurs espérances sociales réduites), bien que des facteurs exogènes (incidence des changements économiques, technologiques, etc.) interviennent également dans l'explication des changements dans la demande d'éducation. En conséquence, les changements de la structure éducationnelle n'ont aucune raison d'être congruents avec les changements de la structure socio-professionnelle.

16. Les mécanismes fondamentaux décrits ont pour conséquence que, d'une période à l'autre, les taux de croissance du système d'enseignement tendent nécessairement à être d'autant plus élevés que l'on s'adresse à des étapes plus avancées du cursus.

17. Ils impliquent aussi que, d'une période à l'autre, la probabilité d'atteindre un niveau scolaire élevé croît d'autant plus vite que l'on considère des individus d'origine sociale plus basse.

18. En revanche, le nombre supplémentaire d'adolescents qui atteignent un niveau scolaire élevé d'une période à l'autre pour mille individus est d'autant plus faible que ces individus sont d'origine sociale plus basse, cette disparité apparaissant à un certain niveau du cursus et étant d'autant plus marquée qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du cursus.

19. La structure des chances attachée à chaque niveau scolaire à une période donnée dépend de la structure sociale et de la distribution des individus en fonction du niveau scolaire.

20. Toutes choses égales d'ailleurs, si la structure sociale (distribution des positions sociales disponibles) se déplace moins vite que la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire), la structure des chances attachée à chaque niveau scolaire se modifie dans le temps. Or, lorsque la demande d'éducation est principalement déterminée par des

1. Voir à ce sujet l'excellent article de Ben David (1962). Voir aussi Schelsky (1957, 1961), Halsey (1962), Boudon (1969, 1970).

facteurs endogènes on doit s'attendre à un déplacement plus rapide de la structure scolaire. Dans les situations que nous avons examinées, les niveaux scolaires adjacents aux niveaux supérieurs sont caractérisés par une modification particulièrement importante, dans un sens défavorable, de la structure des chances sociales qui leur est associée.

21. Il en résulte que les bénéfices tirés par les individus des classes moyennes et inférieures de la lente démocratisation de l'enseignement sont, dans une certaine mesure, rendus illusoire par l'augmentation générale de la demande d'éducation.

22. De façon générale, l'augmentation considérable des taux de scolarisation et la démocratisation de l'enseignement n'impliquent ni que la mobilité doive augmenter, ni que sa structure soit modifiée dans le temps. Le modèle conduit à des variations faibles et oscillatoires plutôt qu'unidirectionnelles de la mobilité. Cette conséquence théorique est, comme les précédentes, conforme aux résultats de l'observation¹.

23. Il résulte de ce qui précède que, d'une période à l'autre, le niveau scolaire associé à une probabilité déterminée, soit de conserver un statut social donné, soit de passer d'un statut donné à un statut plus élevé, augmente nécessairement.

24. De façon plus précise, dans les conditions examinées précédemment, d'une période à l'autre, le bénéfice en termes d'espérances sociales attaché à un niveau scolaire donné est lentement décroissant pour les niveaux scolaires inférieurs, rapidement décroissant pour les niveaux scolaires moyens, constant pour les niveaux scolaires supérieurs dans l'état présent du développement de l'éducation dans les sociétés industrielles libérales.

25. Une autre manière d'exprimer la même conséquence consiste à dire que, d'une période à l'autre, des espérances sociales identiques sont associées à un cursus plus long. Une preuve indirecte de cette proposition peut être trouvée dans le fait que la structure des probabilités conditionnelles relative au niveau scolaire et au statut social de destination (probabilités d'avoir un niveau d'enseignement donné quand on a un emploi

1. Miller (1970 a) a probablement raison d'affirmer qu'aucune modification des systèmes scolaires n'est susceptible d'avoir un effet notable sur la structure de la mobilité. Nous sommes en plein accord avec lui lorsqu'il affirme qu'une « politique » de la mobilité passe essentiellement par une politique de réduction des inégalités sociales. Voir aussi Miller et Roby (1970 b).

de niveau donné et probabilités d'avoir un statut social donné quand on a un niveau scolaire donné) qui caractérise la Grande-Bretagne et les États-Unis est similaire dans les deux pays, à condition d'utiliser pour le second une échelle des niveaux scolaires déplacée vers le haut. On relève aussi dans la littérature quelques confirmations directes de cette proposition.

26. Ce phénomène est aussi probablement une des causes essentielles de ce que, utilisant l'expression de Coombs (1968), on peut appeler la « crise mondiale de l'éducation ». En effet, l'augmentation générale de la demande d'enseignement a pour effet que l'individu doit, d'une période à l'autre, payer un *prix*, mesuré en temps de scolarité, plus élevé, pour un bien (espérances sociales) de *valeur* constante. Or il est clair que l'allongement de la scolarité auquel aboutit la logique de l'agrégation des volontés individuelles ne peut être indéfini, mais conduit au-delà d'un certain seuil à des tensions de plus en plus intolérables¹.

27. Il importe de distinguer clairement entre le point de vue de l'individu et celui de la collectivité. Comme les économistes de l'éducation l'ont montré, il est impossible d'expliquer la croissance économique d'un pays comme les États-Unis depuis la Seconde Guerre mondiale sans tenir compte du développement de l'éducation. Ce développement peut donc être considéré comme une partie du coût correspondant au *bien collectif* qu'est la croissance. En ce sens, chaque individu tire un bénéfice de l'augmentation générale de la demande d'éducation. Ainsi, un ingénieur a un niveau de vie plus élevé, toutes choses égales d'ailleurs, en 1970 qu'en 1950. Cependant, comme l'a admirablement montré Olson (1965), les individus sont nécessairement réticents à supporter le coût de l'acquisition d'un bien collectif, pour la raison que, par la définition même de la notion de bien collectif, chacun peut espérer que l'autre supportera le coût de sa production. Appliqué à notre problème, le *théorème de Olson* indique qu'un individu percevra normalement l'augmentation du coût correspondant à l'acquisition d'un statut social donné (*bien individuel*) comme une contrainte indésirable, même si

1. On consultera avec profit le pénétrant article de Clark (1960) qui montre comment les universités américaines ont mis en place des mécanismes subtils visant à décourager une forte proportion des candidats aux études supérieures longues.

cette augmentation se traduit par un niveau de vie plus élevé (*bien collectif*).

28. Les disfonctions engendrées par les mécanismes précédemment décrits expliquent sans doute dans une large mesure la prolifération des idéologies et des utopies relatives au système scolaire dans les dernières décennies. Mais, comme ce livre tend à le montrer, il est peu probable que l'atténuation des inégalités scolaires comme celle des inégalités socio-économiques passe par la réforme du système scolaire.

29. La démocratisation des chances scolaires ne peut avoir d'effet sur la mobilité qu'à condition d'être suffisamment rapide. Sinon, ses effets sont absorbés par la croissance de la demande d'éducation. C'est pourquoi la mobilité paraît comme stationnaire dans des pays comme la Suède ou les États-Unis pourtant caractérisés par une démocratisation des chances scolaires relativement importante.

30. En dépit de l'inégalité des chances devant l'enseignement et du caractère méritocratique des sociétés industrielles, on doit observer et on observe effectivement dans ces sociétés une mobilité ascendante et une mobilité descendante importantes.

31. Les probabilités de descendre sont dans l'ensemble plus importantes que les probabilités de monter, cela résultant simplement du caractère grossièrement pyramidal de la structure sociale.

32. De plus (paradoxe d'Anderson), la relation entre niveau scolaire et mobilité est généralement faible : les probabilités d'ascension, de descente ou de stabilité intergénérationnelles sont souvent très proches, que le niveau d'instruction soit élevé, moyen ou bas.

33. La probabilité de mobilité descendante est toujours non négligeable, même lorsque le niveau d'instruction est élevé. Elle apparaît toutefois, en général, légèrement décroissante à mesure que le niveau d'instruction est plus élevé. De même, la mobilité ascendante est en général légèrement plus fréquente à mesure que le niveau d'instruction est plus élevé. Mais il peut arriver que la mobilité descendante soit légèrement plus fréquente lorsque le niveau d'instruction est élevé. Bien que le niveau scolaire soit un déterminant puissant du statut social de destination, les discordances entre structures sociales et structures scolaires ont pour effet que le statut de destination *apparaît* comme le résultat d'un processus aléatoire. Ainsi, chacun a intérêt à acquérir un niveau d'instruction aussi élevé que

possible, mais personne n'est assuré, ce faisant, d'en recueillir le bénéfice en termes de mobilité.

34. La mobilité à courte distance est plus fréquente que la mobilité à longue distance.

35. L'augmentation considérable des taux de scolarisation et la démocratisation des chances scolaires qui caractérisent les sociétés industrielles libérales apparaissent comme impuissantes à modifier la structure de la mobilité. C'est pourquoi des sociétés différentes du point de vue du développement de l'enseignement comme du point de vue des inégalités devant l'enseignement ne paraissent guère différentes du point de vue de la mobilité. Comme l'ont montré Lipset et Bendix (1959), la structure de la mobilité est semblable en France, en Allemagne, au Japon, en Suède, aux États-Unis par exemple. Dans la mesure où des différences peuvent être observées entre ces pays, elles résultent de différences dans les changements caractérisant la structure sociale plutôt que le développement ou le degré de démocratisation du système d'enseignement.

36. D'après les cas observés plus haut, il apparaît que les sociétés industrielles sont assez proches d'un modèle méritocratique pur où le statut social serait déterminé principalement par le niveau scolaire, l'origine sociale intervenant faiblement dans cette détermination, à niveau scolaire égal.

37. L'examen du cas anglais fait toutefois apparaître que, à niveau scolaire égal, l'origine sociale peut exercer un effet protecteur par rapport à la mobilité descendante.

38. Bien qu'il soit impossible d'associer une classification absolue à la notion de structure sociale, l'étude des données de mobilité fait apparaître de façon systématique l'existence de trois groupes de catégories sociales, auxquels on peut donner le nom de classes sociales. Si on considère la structure des tables de mobilité, on observe que la circulation intergénérationnelle est relativement forte à l'intérieur de ces groupes et relativement faible entre ces groupes¹. La même structure à trois groupes de catégories apparaît dans l'analyse de la distribution des niveaux scolaires en fonction des origines sociales. Elle apparaît aussi dans l'analyse théorique du tableau de Glass (chapitre v). Cela ne signifie pas que la structure sociale des sociétés industrielles comporte, *dans l'absolu*, trois classes

1. Voir par exemple Blau et Duncan (1967), Svalastoga (1959) dans le cas danois, etc.

sociales, mais seulement que la structure des mécanismes de la mobilité suggère l'existence de trois groupes distincts de catégories sociales.

39. Un résultat important de l'analyse précédente est que l'augmentation de la demande d'enseignement, même jointe à une atténuation de l'inégalité des chances scolaires *peut*, en tant que telle, entraîner une augmentation des inégalités économiques dans le temps. Or on constate que la plupart des sociétés industrielles libérales sont caractérisées depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fois par une atténuation des inégalités devant l'enseignement et par une stagnation, voire une augmentation des inégalités économiques.

40. Ce résultat renforce encore la conclusion principale de l'analyse du point de vue pratique, à savoir qu'une politique d'égalité sociale et économique directe peut seule atténuer les inégalités dans leurs différentes formes.

41. La théorie développée ici montre qu'il est inutile, pour expliquer l'inégalité des chances devant l'enseignement comme l'inégalité des chances sociales, de recourir à des hypothèses tautologiques ou relevant de l'explication par les causes finales (systèmes de valeurs différents selon les classes sociales¹, tendance des structures sociales à la reproduction, etc.).

42. De même, l'immobilité de la mobilité dans les sociétés industrielles peut apparaître comme contradictoire avec le changement « accéléré » qui caractérise ces sociétés et suggérer des interprétations scientifiquement naïves, *volontaristes* (action d'un tout-puissant groupe dominant) ou *finalistes* (faculté de reproduction des structures sociales). L'équilibre de la mobilité, comme l'équilibre des prix, peut au contraire être expliqué par l'agrégation de mécanismes élémentaires.

43. Sur le plan méthodologique, la théorie qui précède montre que l'analyse du changement social, voire des crises sociales, n'est pas exclusive d'une approche formelle. Sans passer par la formalisation, il est difficile de comprendre comment des comportements individuels rationnels ou des mesures collectives raisonnables conduisent, du point de vue de l'individu comme de celui de la collectivité à des conséquences indésirées et parfois indésirables (stationarité de la mobilité, dévaluation des espérances sociales attachées aux différents

1. Voir, pour une expression particulièrement naïve de cette théorie fermement implantée dans la sociologie américaine, Porter (1968).

niveaux scolaires, marginalisation d'une proportion croissante de jeunes, persistance des inégalités économiques).

44. Finalement, il faut rappeler que les résultats précédents s'appliquent exclusivement au cas où l'évolution de la demande d'éducation peut être considérée comme essentiellement régie par des facteurs endogènes.

2. *Limites de l'analyse précédente*

Il est clair que l'analyse précédente doit être considérée seulement comme une ébauche de théorie de la mobilité.

Si nous avons accordé une importance dominante à l'analyse de la relation entre système scolaire et mobilité c'est bien sûr parce que l'école joue un rôle primordial dans les processus de mobilité, mais aussi parce que nous possédons aujourd'hui à cet égard des informations relativement abondantes et systématiques. Il est évident qu'une théorie de la mobilité devrait tenir compte, beaucoup plus que nous ne l'avons fait ici, des processus de mobilité postscolaire (mobilité professionnelle ou, comme on dit encore, mobilité intragénérationnelle). Malheureusement, les informations dont nous disposons à cet égard ont, en dépit de leur qualité, un intérêt essentiellement descriptif.

De façon générale, une théorie satisfaisante de la mobilité ne pourra être conçue que lorsque nous disposerons d'enquêtes de mobilité répétées dans le temps à intervalles plus ou moins réguliers. C'est à cette seule condition qu'il sera par exemple possible d'introduire de manière précise une variable fondamentale dans les processus de mobilité, à savoir l'évolution dans le temps de la structure sociale. Nous nous sommes, pour notre part, contentés à cet égard d'analyser les conséquences de l'hypothèse à la fois prudente et pauvre selon laquelle la structure sociale change moins rapidement que la structure scolaire.

Le modèle développé dans cet ouvrage pourrait donner lieu à des analyses plus complexes que celles qui ont été présentées : au lieu d'étudier, de façon systématique, les incidences sur la mobilité de l'ensemble des paramètres introduits, nous nous sommes contentés d'analyser quelques situations simplifiées, correspondant à des régions particulières de l'espace paramétri-

que. Rien n'interdit d'entreprendre une analyse théorique générale du modèle. Mais nous avons tenu à situer l'exploitation du modèle à un niveau congruent avec des données disponibles. D'autre part, nous nous sommes délibérément abstenus d'utiliser le modèle à des fins de prospective.

C'est encore la pauvreté de nos informations en matière de mobilité qui nous a conduit à adopter la stratégie consistant à traiter d'un type idéal (les sociétés industrielles libérales) plutôt que de telle ou telle société particulière. Cette stratégie a un avantage théorique : elle permet d'ébaucher une théorie des mécanismes fondamentaux, c'est-à-dire des mécanismes les plus grossiers et les plus généraux de la mobilité, ceux qui, à des variantes près, caractérisent les sociétés industrielles libérales dans leur ensemble. Elle représente peut-être un progrès par rapport aux tentatives à notre avis intéressantes mais prématurées, comme celles de Lipset et Bendix (1959), qui tentent d'expliquer les différences, ou les absences de différences internationales dans la structure de la mobilité, en sautant l'étape essentielle de la construction d'une théorie de la mobilité.

D'un autre côté, si, en dehors des tentatives de comparaisons internationales, les études relatives à la mobilité se présentent le plus souvent sous la forme de monographies nationales (la mobilité en Suède, au Danemark, en France, aux États-Unis, etc.), il est évident que cela est le résultat plutôt de l'organisation essentiellement nationale de la sociologie que d'impératifs d'ordre scientifique.

Nous avons cherché à montrer ici qu'il est nécessaire de disposer d'une ébauche théorique des processus fondamentaux de la mobilité si on veut, dans une étape ultérieure, lorsque nos informations seront plus systématiques, procéder à des comparaisons internationales scientifiquement satisfaisantes.

Il n'en demeure pas moins que l'analyse précédente contribue à véhiculer l'impression que les processus de mobilité sont fondamentalement identiques dans les différentes sociétés. Cette impression est partiellement fautive ne fût-ce que parce que l'évolution de la structure sociale ne peut être considérée comme identique partout. Il importe que des études ultérieures viennent la corriger.

Enfin notre conviction selon laquelle le progrès scientifique dans le domaine de la mobilité sociale suppose un retour à la tradition théorique submergée par les recherches descriptives

des dernières années nous a conduit à négliger un certain nombre de problèmes généralement exposés dans les manuels qui traitent de ce sujet, notamment :

– Le problème des déterminants psychologiques et micro-sociologiques de la mobilité, à propos duquel le lecteur pourra par exemple consulter Bendix et Lipset (1953), Warner et Abegglen (1955), Crockett (1968), Blau (1956), Whyte (1943), Elder (1968).

– Le problème des conséquences de la mobilité sur les comportements individuels : voir par exemple Durkheim (1897), Halbwachs (1930), Hollingshead et Redlich (1958), Greenblum (1953), Bendix et Lipset (1953), Seeman et Silberstein (1959), Touraine et Ragazzi (1961), Breed (1963), Kleiner et Parker (1963), Stacey (1967), Lopreato (1967).

– Le problème des conséquences politiques et sociales de la mobilité : la littérature sur ce point est considérable. On peut par exemple consulter Sorokin (1927), Sombart (1906), Janowitz (1956), Wilensky (1961), Davies (1970), Goode (1966), Germani (1966).

– Le problème de la circulation des élites : voir Pareto (1916), Aron (1964), Bottomore (1964).

Nous avons éliminé ces questions, d'une part, parce que nos connaissances à leur égard sont généralement problématiques et en tout cas peu systématiques, d'autre part, et surtout, parce qu'elles traitent soit des conséquences de la mobilité, soit des facteurs microsociologiques de la mobilité, alors que notre perspective était celle d'une théorie macrosociologique des déterminants de la mobilité dans un type particulier de sociétés, les sociétés industrielles libérales dans l'état présent de leur développement, et notre problème central celui d'expliquer pourquoi l'expansion considérable de l'enseignement qui caractérise ces sociétés a eu des effets aussi limités du point de vue de l'égalité.

Bibliographie

- ANDERSON, C. Arnold (1961), « A Skeptical Note on Education and Mobility », in Halsey A.M. *et al.* (1961), *op. cit.*, pp. 164-179.
- ARON, Raymond (1964), *La Lutte de classes*, Paris, Gallimard, collection « Idées ».
- BANDERIER, Gaston (1970), « Répartition et évolution des revenus fiscaux des ménages, 1956-1965 », in *Economie et Statistique*, 16, pp. 29-41.
- BECKER, Gary S. (1964), *Human Capital*, New York/Londres, Columbia University Press.
- BEN DAVID, Joseph et ZLOCZOWER, Abraham (1962), « Universities and Academic Systems in Modern Societies », in *Archives européennes de sociologie*, 3, pp. 45-84.
- BENDIX, Reinhart et LIPSET, Seymour Martin (1953), *Classe, Status and Power*, New York/London, The Free Press/Mac Millan, 2^e édition : 1966.
- BERNSTEIN, Basil (1961), « Social Class and Linguistic Development », in Halsey, A.M. *et al.* (1961), *op. cit.*, pp. 288-314.
- BERTAUX, Daniel (1969), « Sur l'analyse des tables de mobilité sociale », in *Revue française de sociologie*, 10, pp. 448-490.
- BERTAUX, Daniel (1970), « L'hérédité sociale en France », in *Economie et Statistique*, 9, pp. 37-48.
- BIRNBAUM, Pierre (1971), *La Structure du pouvoir aux États-Unis*, Paris, Presses universitaires de France, collection SUP.
- BISSERET, Noëlle (1968 a), « La naissance et le diplôme. Les processus de sélection au début des études universitaires », in *Revue française de sociologie*, 9, numéro spécial, pp. 185-207.
- BISSERET, Noëlle (1968 b), « La sélection à l'Université : étude des rapports de dominance », in *Revue française de sociologie*, 9, pp. 463-496.
- BLAU, Peter (1956), « Social Mobility and Interpersonal Relations », in *American Sociological Review*, 21, pp. 290-295.

- BLAU, Peter M. et DUCAN, Otis Dudley (1967), *The American Occupational Structure*, New York, Wiley.
- BLAUG, M. (dir.) (1968), *Economics of Education*, Londres, Penguin Books.
- BOALT, Gunnar (1953), « Skolgang och standcirculation », *Tidens Kalendar*, 32, pp. 113-116. Cité par Anderson (1961).
- BOLTE, Karl-Martin (1956), « Ein Beitrag zur Problematik der sozialen Mobilität », in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8, pp. 26-45.
- BOTTOMORE, T.B. (1964), *Elites and Society*, Londres, Watts.
- BOUDON, Raymond (1969), « La crise universitaire française, essai de diagnostic sociologique », in *Annales*, 24, pp. 738-764.
- BOUDON, Raymond (1970), « Crise universitaire et participation », in *Economies et Sociétés, Cahiers de l'I.S.E.A.*, 4, pp. 1669-1704.
- BOUDON, Raymond (1970 a), « Essai sur la mobilité sociale en utopie », *Quality and Quantity*, 4, pp. 213-242 reproduit in *La Crise de la sociologie*, Paris/Genève, Droz, 1971.
- BOUDON, Raymond (1971), *Les Mathématiques en sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, collection SUP.
- BOUDON, Raymond (1971 a), « Éléments pour une théorie formelle de la mobilité sociale », *Quality and Quantity*, 5, pp. 39-85.
- BOUDON, Raymond (1973), *Mathematical Structures of Social Mobility*, New York/Amsterdam, Elsevier.
- BOUDON, Raymond, BOURRICAUD, François et coll. (1968), *Le Choix professionnel des lycéens*, Convention D.G.R.S.T., ronéo.
- BOURDIEU, Pierre (1966), « Condition de classe et position de classe », in *Archives européennes de sociologie*, 7, pp. 201-223.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970), *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BREED, Warren (1963), « Occupational Mobility and Suicide among White Males », in *American Sociological Review*, 28, pp. 174-188.
- BUCKLEY, Walter (1967), *Sociology and Modern System Theory*, Englewood-Cliffs, Prentice-Hall.
- CAPECCHI, Vittorio (1967), « Problèmes méthodologiques dans la mesure de la mobilité sociale », in *Archives européennes de sociologie*, 8, pp. 285-318.
- CARLSSON, Sten (1950), *Svensk Stands Circulation*, Uppsala, Lindblads.
- CARLSSON, Gösta (1958), *Social Mobility and Class Structure*, Lund, Gleerup.
- CASTEL, Robert et PASSERON, Jean-Claude (1967), *Education, Développement et Démocratie*, Paris, Mouton.
- CENTERS, Robert (1949), « Education and Occupational Mobility », in *American Sociological Review*, 14, pp. 143-144.

- CENTERS, Roberts (1949 a), *The Psychology of Social Classes; a Study of Class Consciousness*, Princeton, Princeton University Press.
- CHINOY, Ely (1952), « The Tradition of Opportunity and the Aspirations of Automobile Workers », in *American Journal of Sociology*, 57, pp. 453-459.
- CHINOY, Ely (1955), « Social Mobility Trends in the United States », in *American Sociological Review*, 20, pp. 180-186.
- CLARK, Burton R. (1960), « The "Cooling-out" Function in Higher Education », in *American Journal of Sociology*, 65, pp. 569-576. Reproduit dans Halsey, Floud et Anderson (1961), *op. cit.*, pp. 513-523.
- COLEMAN, James *et al.* (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- COOMBS, Philip (1968), *La Crise mondiale de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- CROCKETT, Harry (1966), « Psychological Origins of Mobility », in Smelser et Lipset, *op. cit.*, pp. 280-309.
- CUTRIGHT, Philips (1968), « Occupational Inheritance : A cross-Sectional Analysis », *American Journal of Sociology*, 73, pp. 400-416.
- DAHRENDORF, Ralf (1957), *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*, Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag. Traduction française : *Classes et conflits de classe dans la société industrielle*, Paris/La Haye, Mouton.
- DAHRENDORF, Ralf (1967), « Die gegenwärtige Lage der Theorie der sozialen Schichtung », in *Pfade aus Utopia*, Munich, Piper, pp. 336-352.
- DAVIES, Joan (1970), *Social Mobility and Political Change*, Londres, Pall Mall.
- DEL COURT, Claude (1970), « Les jeunes dans la vie active », in *Économie et Statistique*, 18, pp. 3-15.
- DUCAN, Otis Dudley (1965), « Occupational Mobility in the United States », in *American Sociological Review*, 30, pp. 491-498.
- DUNCAN, Otis Dudley (1966), « Methodological Issues in the Analysis of Social Mobility », in Smelser et Lipset (1966), *op. cit.*
- DUNCAN, Otis Dudley et HODGE, Robert W. (1963), « Education and Mobility, a Regression Analysis », in *American Journal of Sociology*, 68, pp. 629-644.
- DURAND, Claude et DURAND, Michelle (1971), *De l'O.S. à l'ingénieur*, Paris, Les Éditions ouvrières.
- DURKHEIM, Émile (1897), *Le Suicide*, Paris, Alcan, nouvelle édition, Presses universitaires de France, 1969.
- EASTERLIN, Richard A. (1973), « Does Money Buy Happiness? », *The Public Interest*, hiver, pp. 3-10.
- ELDER, Glen H. Jr (1965), « Family Structure and Educational Attainment », in *American Sociological Review*, 30, pp. 81-96.
- ELDER, Glen H. Jr (1968), « Achievement Motivation and Intelligence

- in *Occupational Mobility: a Longitudinal Analysis* », in *Sociometry*, 32, pp. 327-354.
- ELSTER, Jon (1972), *Production et Reproduction*, Paris, Thèse de doctorat d'État, ronéo.
- EMERY, F.E. (1969), *Systems Thinking*, Londres, Penguin Modern Management Readings.
- FEBVAY, Maurice (1959), « Niveau et évolution de la fécondité par catégories socio-professionnelles en France », in *Population*, 14, pp. 729-739.
- FORRESTER, Jay W. (1971), *World Dynamics*, Cambridge, Mass. Wright-Allen Press.
- FOX, Thomas G. et MILLER, S.M. (1966), « Economic, Political and Social Determinants of Mobility : an International Cross-Sectional Analysis », in *Acta Sociologica*, 9, pp. 76-93.
- FREIRE, Paulo (1967), *Educação como pratica da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e terra. Traduction française : *L'Éducation, pratique de liberté*, Paris, Cerf, 1971. Préface de Francisco Weffort.
- FRISCH, Jacqueline (1972), « L'importance des diplômés pour la promotion », in *Economie et Statistique*, 21, pp. 33-44.
- G.E.M.A.S. (groupe d'études des méthodes de l'analyse sociologique) (1972), *Indicateurs de changements d'opinions et d'attitudes dans les jeunes générations (1957-1970)*, rapport d'étude, convention C.O.R.D.E.S. n°20/1970, ronéo, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- GERMANI, Gino (1966), « Social and Political consequences of Mobility », in Smelser et Lipset, *op. cit.*, pp. 364-394.
- GIRARD, Alain (1962), « L'origine sociale des élèves de sixième », in *Population*, 17, pp. 10-23. Reproduit dans I.N.E.D. (1970), *op. cit.*
- GIRARD, Alain (1967), *La Réussite sociale*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je? ».
- GIRARD, Alain et BASTIDE, Henri (1963), « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », in *Population*, 18, pp. 435-472. Reproduit dans I.N.E.D. (1970), *op. cit.*
- GIRARD, Alain et BASTIDE, Henri (1969), « Orientation et sélection scolaire. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré », in *Population*, 24, pp. 9-46 et pp. 195-261. Reproduit dans I.N.E.D. (1970), *op. cit.*
- GIRARD, Alain, BASTIDE, Henri et POURCHER, Guy (1963), « Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement », in *Population*, 18, pp. 1-48. Reproduit dans I.N.E.D. (1970), *op. cit.*
- GIRARD, Alain et CLERC, Paul (1964), « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », in *Population*, 19, pp. 829-872. Reproduit dans I.N.E.D. (1970), *op. cit.*
- GIROD, Roger (1971), *Mobilité sociale*, Genève/Paris, Droz.

- GLASS, David (1954), *Social Mobility in Britain*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- GOLDTHORPE, John M. (1966), « Social Stratification in Industrial Societies », in Bendix et Lipset (1966).
- GOLDTHORPE, John M. (1970), « L'image des classes chez les travailleurs manuels aisés », in *Revue française de sociologie*, 11, pp. 311-338.
- GOLDTHORPE, John M., LOCKWOOD, David, BACHOFER, Franck et PLATT, Jennifer (1968, 1969), *The Affluent Worker*, 3 vol. Cambridge, Cambridge University Press : vol. 1 : *Industrial Attitudes and Behaviour* (1968); vol. 2 : *Political Attitudes and Behaviour* (1968); vol. 3 : *The Affluent Worker and the Class Structures* (1969). Traduction française : *L'Ouvrier de l'abondance*, Paris, Seuil.
- GOODE, William J. (1966), « Mobilität und Revolution », in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 18, pp. 227-252.
- GOODMAN, Leo (1965), « On the Statistical Analysis of Mobility Tables », in *American Journal of Sociology*, 70, pp. 564-585.
- GOODMAN, Leo (1969), « How to Ransack Social Mobility Tables and other Kinds of Cross-Classification Tables », in *American Journal of Sociology*, 75, pp. 1-40.
- GOODMAN, Leo (1969 a), « On the Measurement of Social Mobility : an Index of Status Persistence », in *American Sociological Review*, 6, pp. 831-850.
- GREENBLUM, Joseph et PEARLIN, Leonard I. (1953), « Vertical Mobility and Prejudice : a Socio-psychological Analysis », in Bendix et Lipset (1953), *op. cit.*, pp. 480-491.
- HALBWACHS, Maurice (1930), *Les Causes du suicide*, Paris, Alcan.
- HALL, J.R. et ZIEGEL, W. (1954), « A comparison of Social Mobility Data for England and Wales, Italy, France and the U.S.A. », in Glass (1954), *op. cit.*, pp. 260-265.
- HALSEY, A.H. (1962), « British Universities », in *Archives européennes de sociologie*, 3, pp. 85-101.
- HALSEY, A.H., FLOUD, J. et ANDERSON, C. Arnold (dir.) (1961), *Education, Economy and Society*, New York/Londres, McMillan.
- HERTZLER, J.O. (1962), « Some Tendencies toward a Closed Class System in the United States », in *Social Forces*, 30, pp. 313-323.
- HOLLINGSHEAD, August B. (1949), *Elmtown's Youth*, New York, Wiley.
- HOLLINGSHEAD, August B. et REDLICH, C. (1958), *Social Class and Mental Illness*, New York, Wiley.
- HUSÉN, Torsten (1969), *Talent, Opportunity and Career, a Twenty-six Year Follow-up of 1,500 Individuals*, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- HYMAN, Herbert (1953), « The Values Systems of Different Classes : a Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification », in Bendix et Lipset (1953), *op. cit.*, pp. 426-442.

- ILLITCH, Ivan (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- I.N.E.D. (1970), « *Population* » et l'enseignement, Paris, Presses universitaires de France.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France.
- JACKSON, Elton F. et CROCKETT, Harry J. (1964), « Occupational Mobility in the United States », in *American Sociological Review*, 29, pp. 5-15.
- JANOWITZ, Morris (1956), « Some Consequences of Social Mobility in the United States », *Transactions of the Third World Congress of Sociology*, Londres, International Sociological Association.
- JANOWITZ, Morris (1956), « Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland », in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 10, pp. 1-38.
- JENCKS, Christopher et REISMAN, David (1968), *The Academic Revolution*, Garden City, N.Y., Doubleday.
- JENCKS, Christopher (1972), *Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.
- KAHL, Joseph (1957), *The American Class Structure*, New York, Rinehart.
- KAHL, Joseph (1961), « Common Man Boys », in Halsey, A.H. *et al.*, op. cit., pp. 348-366.
- KELLER, Suzanne et ZAVALLONI, Marisa (1962), « Classe sociale, ambition et réussite », in *Sociologie du travail*, 4, pp. 1-14.
- KELLER, Suzanne et ZAVALLONI, Marisa (1964), « Ambition and Social Class : a Respecification », in *Social Forces*, 43, pp. 58-70.
- KLEINER, Robert J. et PARKER, Seymour (1963), « Social Striving, Social Status and Mental Disorder : a Research Review », in *American Sociological Review*, 28, pp. 189-203.
- KOLKO, Gabriel (1962), *Wealth and Power in America ; an Analysis of Social Class and Income Distribution*, New York, Praeger.
- KÖNIG, René (1965), « Les nouvelles classes moyennes en Allemagne », in *Cahiers internationaux de sociologie*, 39, pp. 73-90.
- KRAUSS, Irving (1964), « Educational Aspirations among Working-Class Youth », in *American Sociological Review*, 29, pp. 867-879.
- KUZNETS, Simon (1953), *Shares of Upper Income Groups in Income and Savings*, New York.
- LAZARFELD, Paul F. (1970), *Philosophie des sciences sociales*, Paris, Gallimard.
- LECUYER, Bernard-Pierre et PADIOLEAU, Jean (1971) (rédict.), « Analyse de systèmes en sciences sociales » ; numéro spécial de la *Revue française de sociologie*.
- LENSKI, Gerhard (1958), « Trends in Social Mobility in the U.S. », in *American Sociological Review*, 23, pp. 514-523.
- LENSKI, Gerhard (1966), *Power and Privilege, a Theory of Social Stratification*, New York/Londres, McGraw-Hill.

- LÊ THÁNH KHÔI, (1967), *L'Industrie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- LIPSET, Seymour M. et BENDIX, Reinhard (1959), *Social Mobility in Industrial Societies*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- LIPSET, Seymour M. et ZETTERBERG, Hans (1956), « A Theory of social Mobility », in *Transactions of the Third World Congress of Sociology*, Londres, International Sociological Association, pp. 155-177.
- LITTLE, Alan (1971), « A Sociological Portrait: Education », in *New Society*, 23, pp. 1245-1248.
- LOPREATO, Joseph (1967), « Upward Social Mobility and Political Orientation », in *American Sociological Review*, 32, pp. 586-592.
- MACHONIN, Pavel *et al.* (1969), *Czechoslovak Society*, Bratislava, Eponcha Publishing House.
- MAECHER, Michael (1972), « Europe and Inequality », *New Society*, octobre, pp. 80-82.
- MALLET, Serge (1963), *La Nouvelle Classe ouvrière*, Paris, Seuil.
- MARKIEWICZ-LAGNEAU, Janina (1969), *Éducation, Égalité et Socialisme*, Paris, Anthropos.
- MATRAS, Judah (1960), « Differential Fertility, Intergenerational Occupational Mobility and Change in the Occupational Distribution: Some Elementary Interrelationships », in *Population Studies*, 15, pp. 187-197.
- MATRAS, Judah (1967), « Social Mobility and Social Structure: Some insights from the Linear Model », in *American Sociological Review*, 32, pp. 608-614.
- MAYESKE, George W. et coll. (1969), *A Study of our Nation's Schools*, U.S. Department of Health, Education and Welfare/Office of Education.
- MERTON, Robert K. (1949 et 1957), *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, Illinois, the Free Press. Traduction française par Henri Mendras, *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*, Paris, Plon, deux éditions: 1953 et 1955.
- MERTON, Robert K. et KITT, Alice S. (1953), « Reference Group Theory and Social Mobility », in Bendix et Lipset (1953), *op. cit.*, pp. 403-410.
- MILLAR, Robert (1966), *The New Classes*, Londres, Longmans.
- MILLER, S.M. (1960), *Comparative Social Mobility*, a Trend Report and Bibliography/*La mobilité sociale comparée*, tendances actuelles de la recherche et bibliographie, in *Current Sociology/La sociologie contemporaine*, vol. IX, n° 1.
- MILLER, S.M. (1970 a), « Strategies for Social Mobility, a Policy Framework », *VII^e Congrès mondial de sociologie*, Varna, Bulgarie.
- MILLER, S.M. et ROBY, Pamela A. (1970 b), *The Future of Inequality*, New York, Basic Books.
- MITCHELL, J.W., Jr (1956), « A Comparison of the Factorial Structure

- of Cognitive Functions for a High and Low Status Group », in *Journal of Educational Research*, 47, pp. 397-414.
- MOSCA, Gaetano (1939), *The Ruling Class*, New York, McGraw-Hill.
- MUKHERJEE, Ramkrishna (1954), « A Study of Social Mobility between Three Generations », In Glass, *op. cit.*, pp. 266-290.
- O.C.D.E. (1969 a), *L'Enseignement secondaire, évolution et tendances*, Paris.
- O.C.D.E. (1969 b), *Statistiques relatives à la structure de la main-d'œuvre par profession et par niveau d'éducation dans 53 pays*, Paris.
- O.C.D.E. (1970 a), *Structures professionnelles et éducatives et niveaux de développement économique, possibilités et limites d'une approche comparative internationale*, Paris.
- O.C.D.E. (1970 b), Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, rapport de base n° 1, *Développement de l'enseignement dans les pays de l'O.C.D.E. depuis 1950*, Paris, ronéo.
- O.C.D.E. (1970 c), Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, rapport de base n° 4, *Groups Disparities in Educational Participation*, Paris, ronéo.
- O.C.D.E. (1970 d), Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, rapport de base n° 10, *Différences in School Achievement and Educational Opportunities: Explanatory Factors, a Survey Based on European Experience*, Paris, ronéo.
- O.C.D.E. (1970 e), *Développement de l'enseignement supérieur, 1950-1967, Statistiques par pays*, Paris.
- O.C.D.E. (1971 a), *Développement de l'enseignement supérieur, 1950-1967*, Paris.
- O.C.D.E. (1971 b), *Structures professionnelles et éducatives et niveaux de développement économique, analyses complémentaires et données statistiques*, Paris.
- OLSON, Mancur Jr (1965), *The Logic of Collective Action*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- ØRUM, Bente (1971), *Social baggrund, intellektuelt niveau of placering i skolesystemet*, Copenhague, Social forsknings Institutet, Studie 20.
- PARETO, Vilfredo (1916), *Traité de sociologie générale*, réimpression 1968, Genève/Paris, Droz.
- PARKIN, Frank (1971), *Class Inequality and Political Order*, New York/Washington, Praeger.
- PARSONS, Talcott (1949), « An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification », in *Essays in Sociological Theory, Pure and Applied*, Glencoe, Ill., the Free Press.
- PARSONS, Talcott (1953) « A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification », in Lipset, Seymour M. *et al.*, *op. cit.*, pp. 92-128. Traduction française de Bourricaud, François, in *Parsons, éléments pour une théorie de l'action*, Paris, Plon, 1955.

- PARSONS, Talcott (1970), « Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited », in *Sociological Inquiry*, 40, pp. 13-101.
- PFAUTZ, H. (1953), « The Current Literature on Social Stratification : Critique and Bibliography », in *American Journal of Sociology*, 58, pp. 391-418.
- PLOWDEN report (1967), *Children and their Primary Schools*, H.M.S.O., Central Advisory Council for Education.
- POIGNANT, Raymond (1965), *L'Enseignement dans les pays du marché commun*, Paris, Institut pédagogique national.
- PORTER, John (1968), « The Future of Upward Mobility », in *American Sociological Review*, 33, pp. 5-19.
- PRADERIE, Michel (1966), « La mobilité professionnelle en France, entre 1959 et 1964 », in *Études et Conjoncture*, 21, pp. 1-166.
- PRADERIE, Michel et SALAIS, Robert (1967), « Une enquête sur la formation et la qualification des Français (1964). La mobilité sociale en France; liaison entre la formation reçue et l'activité professionnelle », in *Études et Conjoncture*, 22, pp. 3-109.
- PROST, Antoine (1968), *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1972), « La nouvelle classe ouvrière. La technologie et l'histoire », in *Revue française de science politique*, 22, pp. 529-542.
- ROGOFF, Nathalie (1953), *Recent Trends in Occupational Mobility*, Glencoe, Illinois, the Free Press.
- ROGOFF-RAMSOY, Nathalie (1968), « Changes in Rates and Forms of Mobility, in Smelser et Lipset, *op. cit.* (1966).
- ROSENBERG, Morris (1957), *Occupations and Values*, Glencoe, Illinois, the Free Press.
- SAMPSON, O.C. (1956), « A Study of Speech Development in Children 18-30 Months », in *British Journal of Educational Psychology*, 26, pp. 194-202.
- SAUVY, Alfred, et GIRARD, Alain (1965), « Les diverses classes sociales devant l'enseignement », in *Population*, 20, pp. 205-232. Reproduit dans I.N.E.D. (1970), *op. cit.*
- SCHESKY, Helmut (1957), *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg, Werkbund Verlag.
- SCHESKY, Helmut (1961), « Family and School in Modern Society », in Halsey, Floud et Anderson, *op. cit.*, pp. 414-420. Adaptation et traduction d'un extrait de Schesky (1957).
- SCHULTZ, Theodor W. (1963), *The Economic Value of Education*, New York/Londres, Columbia University Press.
- SEEMAN, S. et SILBERSTEIN, F.B. (1959), « Social Mobility and Prejudice », in *American Journal of Sociology*, 65, pp. 258-264.
- SIBLEY, Elbridge (1953), « Some Demographic Clues to Stratification », in Bendix et Lipset (1953), *op. cit.*

- SJOBERG, Gideon (1951), « Are Social in America Becoming more Rigid? », in *American Sociological Review*, 16, pp. 775-783.
- SMELSER, Neil J. et LIPSET, Seymour Martin (1966), *Social Structure and Mobility in Economic Development*, Chicago, Aldine.
- SOMBART, Werner (1906), *Warum gibt es in den Vereinigten Staaten Keinen Sozialismus?*, Tübingen, J.C.B. Mohr.
- SOROKIN, Pitirim (1927), *Social Mobility*, réimprimé (1959) avec le chapitre IV, vol. 4 de *Social and Cultural Dynamics*, sous le titre : *Social and Cultural Mobility*, Glencoe, Illinois, the Free Press.
- STACEY, Barrie (1967), « Some Psychological Consequences of Intergeneration Mobility », in *Human Relations*, 20, pp. 3-12.
- STOETZEL, Jean (1971), « La distribution des revenus en France, quelques données et quelques analyses », in *Mélanges en l'honneur de Raymond Aron*, Paris, Calmann-Lévy, t. II, pp. 97-120.
- STRMISKA, Zdenek et VAVAKOVA, Blanka (1972), « La stratification sociale de la société socialiste. A propos du livre de Pavel Machonin sur la stratification sociale dans la société tchécoslovaque », in *Revue française de sociologie*, 13, pp. 213-257.
- SVALASTOGA, Kaare (1959), *Prestige, class and society*, Copenhague, Gyldendal.
- TABAH, Léon (1970), « Relations entre éducation et fécondité », Réunion d'experts sur « *Education et planification familiale* », Paris 20-24 avril 1970, U.N.E.S.C.O., Paris.
- TESTANIÈRE, Jacques (1972), « Crise scolaire et révolte lycéenne », in *Revue française de sociologie*, 13, pp. 3-34.
- TESTANIÈRE, Jacques (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », in *Revue française de sociologie*, 8, numéro spécial, pp. 17-33.
- THUROW, Lester C. (1972), « Education and Economic Inequality », *The Public Interest*, été, pp. 66-81.
- TITMUSS, Richard Morris (1962), *Income Distribution and Social Change; a Study in Criticism*, Londres, Allen and Unwin.
- TOURAINÉ, Alain (1968), *Le Mouvement de mai ou le communisme utopique*, Paris, Seuil.
- TOURAINÉ, Alain (1972), « Le système universitaire aux États-Unis », in *Revue française de sociologie*, 13, pp. 112-121.
- TOURAINÉ, Alain et RAGAZZI, Orietta (1961), *Ouvriers d'origine agricole*, Paris, Seuil.
- TROW, Martin (1966), « The Second Transformation of American Secondary Education », in Bendix et Lipset, *op. cit.*
- WARNER, W. Lloyd (1949), *Social Class in America*, Chicago, Science Research Associates.
- WARNER, W. Lloyd et ABEGGLEN, James C. (1955), *Big Business Leaders in America*, New York, Harper.
- WESTERGAARD, John et LITTLE, Alan (1967), « Educational Opportunity and Social Selection in England and Wales. Trends and Policy

- Implications », *Social Objectives in Educational Planning*, Paris, O.C.D.E.
- WHITE, Harrison (1963), « Causes and Effects in Social Mobility Tables », in *Behavioral Science*, 8, pp. 14-27.
- WHITE, Harrison (1970), « Stayers and Movers », in *American Journal of Sociology*, 76, pp. 307-324.
- WHYTE, William F. (1943), *Street Corner Society*, Chicago, the University of Chicago Press.
- WILENSKY, Harold L. (1961), « Orderly Careers and Social Participation », in *American Sociological Review*, 26, pp. 521-539.
- WRIGHT, Sewell (1934), « The Method of Path Coefficient », in *Annals of Mathematical Statistics*, 5, pp. 161-215.
- YASUDA, Saburo (1964), « A Methodological Inquiry into Mobility », in *American Sociological Review*, 29, pp. 16-23.

Index des auteurs cités

- ABEGGLEN J.C. : 314.
ANDERSON C.A. : 43, 56, 57, 58,
59, 61, 73, 74, 76, 77, 80, 266,
296, 309.
ARON R. : 224, 314.
BANDERIER G. : 34.
BASTIDE H. : 144.
BECKER G.S. : 268, 299.
BEN DAVID J. : 198, 306.
BENDIX R. : 32, 36, 264, 288, 289,
290, 291, 292, 310, 313, 314.
BERNSTEIN B. : 98.
BERTAUX D. : 216, 272.
BIRNBAUM P. : 34.
BISSERET N. : 113, 177, 220.
BLAU P. : 51, 52, 54, 55, 67,
208, 228, 230, 231, 232, 234,
238, 272, 276, 283, 297, 310,
314.
BLAUG M. : 268, 299.
BOALT G. : 61, 62, 79, 297, 298.
BOLTE K.M. : 31.
BOTTOMORE T.B. : 214.
BOUDON R. : 31, 53, 104, 105,
198, 300, 306.
BOURDIEU P. : 90, 131.
BOURRICAUD F. : 104, 105.
BREED W. : 314.
BUCKLEY W. : 27.
CAPECCHI W. : 31.
CARLSSON G. : 208, 275.
CARLSSON S. : 29.
CENTERS R. : 57, 62, 63, 73, 80,
246, 296.
CHINOY E. : 93, 95, 274.
CLARK B.R. : 308.
CLERC P. : 97, 113, 114, 115, 116,
119, 120, 121.
COLEMAN J. : 197, 200.
COOMBS P. : 299, 308.
CROCKETT H. : 276, 314.
CUTRIGHT P. : 292.
DAHRENDORF R. : 31, 32, 36,
260.
DARBEL A. : 131.
DAVIES J. : 314.
DEL COURT C. : 283, 284.
DUNCAN O.D. : 51, 52, 54, 55, 67,
208, 228, 230, 231, 232, 234,
238, 263, 272, 274, 276, 283,
297, 310.
DURAND C. : 236.
DURAND M. : 236.
DURKHEIM E. : 192, 314.
EASTERLIN R.A. : 299.
ELDER G.H. : 100, 314.
EISTER J. : 224.
EMERY F.E. : 27.
FEBVAY M. : 260.
FORRESTER J.W. : 27.
FOX T.G. : 291, 292.
FREIRE P. : 195.
FRISCH J. : 236.
G.E.M.A.S. : 282.

- GERMANI G. : 314.
 GIRARD A. : 96, 97, 99, 100, 113,
 114, 115, 116, 119, 120, 121,
 144, 146, 158, 163, 175, 176,
 184, 188, 198, 201.
 GIROD R. : 45.
 GLASS D. : 67, 210, 211, 212, 213,
 214, 215, 216, 217, 219, 221,
 222, 223, 224, 225, 227, 232,
 233, 235, 239, 255, 256, 271,
 273, 275, 276, 297, 310.
 GOLDTHORPE J.M. : 34, 260.
 GOODE W.J. : 314.
 GOODMAN L. : 216.
 GREENBLUM J. : 314.
 HALBWACHS M. : 314.
 HALL J.R. : 31.
 HALSEY A.H. : 306.
 HERTZLER J.O. : 274.
 HOLLINGSHEAD A.B. : 107, 314.
 HUSEN T. : 45.
 HYMAN H. : 92, 93, 94, 95, 96,
 101, 111, 193.
 ILLITCH I. : 195.
 ISAMBERT-JAMATI V. : 199.
 JACKSON E.F. : 276.
 JANOWITZ M. : 272, 283, 297,
 314.
 JENCKS C. : 103, 104, 149, 166,
 194, 197.
 KAHL J. : 92, 93, 94, 95, 101, 102,
 103, 104, 263, 264.
 KELLER S. : 95, 96, 101, 106.
 KITT A.S. : 95.
 KLEINER R. : 314.
 KOLKO G. : 34.
 KÖNIG R. : 260.
 KRAUSS I. : 100.
 KUZNETS S. : 34.
 LAZARSFELD P.F. : 215.
 LECUYER B.P. : 27.
 LENSKI G. : 34, 274.
 LE THANH KHOI : 140.
 LIPSET S.M. : 32, 36, 37, 38, 260,
 264, 288, 289, 290, 291, 292,
 310, 313, 314.
 LITTLE A. : 91, 142, 143, 200.
 LOPREATO J. : 314.
 MACHONIN P. : 196.
 MAECHER M. : 34.
 MALLET S. : 260.
 MARKIEWICZ-LAGNEAU J. : 139,
 140.
 MARX K. : 224.
 MATRAS J. : 260, 291.
 MAYESKE G.W. : 200.
 MERTON R.K. : 95.
 MILLAR R. : 260.
 MILLER S.M. : 268, 289, 291, 292,
 303, 307.
 MITCHELL J.W. : 98.
 MOSCA G. : 224.
 MUKHERJEE R. : 275.
 O:C.D.E. : 125, 126, 127, 129,
 134, 136, 137, 140, 145, 146,
 147, 148, 149, 150, 151, 153,
 154, 155, 157, 196, 204, 277,
 280, 282, 284, 285, 286.
 OLSON M. : 299, 308.
 ORUM B. : 105, 106.
 PADIOLEAU J. : 27.
 PARLTO V. : 224, 314.
 PARKER S. : 314.
 PARKIN F. : 136, 140, 195, 300.
 PARSONS T. : 29, 89, 95, 101, 107,
 117, 193.
 PASSERON J.C. : 90, 131.
 PLOWDEN (rapport) : 200.
 POIGNANI R. : 136, 142.
 PORTER J. : 311.
 POURCHER G. : 144.
 PRADERIE M. : 51, 226, 232.
 PROST A. : 198.
 RAGAZZI O. : 314.
 REDLICH C. : 314.
 REYNAUD J.D. : 260.
 RIESMAN D. : 103, 104.
 ROBY P.A. : 307.
 ROGOFF N. : 264.
 ROSENBERG M. : 177.
 SAMPSON O.C. : 98.
 SAUVY A. : 175.
 SCHELSKY H. : 298, 306.
 SCHULTZ T.W. : 268, 299.

- SEEMAN S. : 314.
SIBLEY E. : 260.
SILBERSTEIN F.B. : 314.
SJOBERG G. : 274.
SMELSER N.J. : 260.
SOMBART W. : 314.
SOROKIN P. : 38, 39, 40, 41, 42, 88,
89, 90, 91, 118, 207, 263, 274,
298, 314.
STACEY B. : 314.
STOETZEL J. : 34.
STRMISKA Z. : 196.
SVALASTOGA K. : 29, 30, 272, 274,
275, 295, 297, 298, 310.
TABAH L. : 260.
TESTANIERE J. : 199.
THUROW L. : 269.
TITMUSS R.M. : 34.
TOURAINÉ A. : 194, 260, 314.
TROW M. : 128.
VAVAKOVA B. : 196.
WARNER W.L. : 246, 314.
WEBER M. : 36.
WESTERGAARD J. : 91, 142, 143.
WHITE H. : 216.
WHYTE W. : 314.
WILENSKY H. : 314.
WRIGHT S. : 231.
YASUDA S. : 264, 289, 290, 291.
ZAVALLONI M. : 95, 96, 101,
106.
ZETTERBERG H. : 36, 37.
ZIEGEL W. : 31.
ZLOCZOWER A. : 198.

Index des matières

- ALLONGEMENT DES ÉTUDES** : 248.
- AMBITIONS**,
et structure familiale : 87-88.
- ASPIRATIONS**,
et histoires de la famille : 100-103.
et performance : 103-104.
professionnelles : 104-105.
- ATTENTES** : 99-100.
et origine sociale : 198-199.
et position sociale : 175-177, 298, 299, 305.
- AUTORECRUTEMENT**,
tendance à l'autorecrutement et développement économique : 31-32.
- BÉNÉFICE**,
attaché à une position sociale anticipée : 101, 106-112.
- BIFURCATION**,
points de bifurcation : 151, 159, 164, 166-168, 170-171, 176, 200-201.
prégnance des points de bifurcation : 155, 157, 160.
- BOALT-ANDERSON** (voir aussi **PARADOXE D'ANDERSON**),
effet ou structure de Boalt-Anderson : 69, 78.
- CAPITAL CULTUREL** (voir **HÉRITAGE CULTUREL**)
- CATÉGORIES**,
scolaires : 223-225 (voir aussi **CLASSES**),
sociales : 224-225 (voir aussi **CLASSES**),
arbitraire des catégories : 245 (voir aussi **CLASSIFICATION**),
concept de catégorie : 246.
- CENTERS-ANDERSON** (voir aussi **PARADOXE D'ANDERSON**),
effet ou structure de Centers-Anderson : 69, 77.
- CHAMP DE DÉCISION** (voir **DÉCISION**)
- CHANCES**,
inégalité des chances devant l'enseignement : 27, 212.
inégalité des chances scolaires dans les sociétés industrielles : 29.
structure des chances sociales et expansion de l'enseignement : 247-248, 277-288.
- CHANGEMENTS DE LA STRUCTURE SOCIALE** (voir **STRUCTURE SOCIALE**)
- CLASSES**,
concept de classe : 246.
de niveaux scolaires : 245-246.
sociales : 165-166, 219-225.

- CLASSIFICATION**,
arbitraire des classifications : 222-225.
- COMPARAISONS INTERNATIONALES**,
leur difficulté : 125.
- COMPOSITION SOCIALE**,
de la population scolaire : 146, 182-189, 198-200.
- COMPTABILITÉ SCOLAIRE** : 122.
- COÛT**,
attaché à une position sociale anticipée : 101, 106-111, 118.
- CROISSANCE**,
des effectifs scolaires : 126-128.
- DÉCISION**,
champ de décision : 159, 163, 175, 200-201.
espace de décision : 116, 119, 159, 166, 193.
processus de décision : 108 sq., 115, 122.
- DEMANDE D'ÉDUCATION** : 199, 253.
- DÉMOTION** (voir **PROMOTION**)
- DESCOLARISATION** : 195.
- DOMINANCE**,
coefficients de dominance : 219-222, 254.
structure ou système de dominance : 211, 227, 242, 254.
variable de dominance : 230-231.
- ÉCOLE**,
comme instance d'orientation : 39-42.
- ESPACE CARTÉSIEN RÉUSITE X AGE** : 115-116.
- ESPACE DE DÉCISION** (voir **DÉCISION**)
- FAMILLE**,
et ambitions : 87-88.
climat familial et comportement scolaire : 100.
histoire de la famille et aspirations : 99-100.
image sociale de la famille et aspirations : 100.
influence du niveau culturel des parents : 104.
influence du niveau économique de la famille : 176.
comme instance d'orientation : 39-41.
nombre d'enfants et scolarité : 99.
comme système de solidarité : 89, 107.
- FÉCONDITÉ DIFFÉRENTIELLE** : 99-100, 146, 166, 197, 199, 260-263.
- GROUPE DE RÉFÉRENCE** : 95.
- HÉRITAGE**,
culturel : 96-99, 105, 112-113, 117, 173-174, 189-190, 303.
social : 216, 250.
- IMAGE SOCIALE** (voir **FAMILLE**)
- IMMOBILITÉ SOCIALE** (voir **MOBILITÉ**)
- INDICES D'AVANTAGES/DÉSAVANTAGES DES GROUPES SOCIAUX** : 132-133.
- INDIFFÉRENCE**,
courbes d'indifférence : 115-116, 159, 163, 193 (voir aussi **DÉCISION**)
- INÉGALITÉS**,
devant l'enseignement : 189-195.
leur évolution dans le temps / enseignement secondaire : 142-146.
enseignement supérieur : 146-149.
selon les pays : 128-141.
sociales et économiques : 194-197.
augmentation des inégalités

- économiques et développement du système éducatif : 268.
culturelles : 159, 166, 177.
des chances (voir CHANCES)
- INSTANCES D'ORIENTATION** (voir FAMILLE et ÉCOLE)
- INSTRUCTION** (voir NIVEAU D'INSTRUCTION)
- MÉRITOCRATIQUE** : 54.
hypothèse méritocratique : 215.
structure méritocratique : 221-225.
système méritocratique : 224, 254.
variable méritocratique : 230-232.
- MOBILITÉ** : 27.
ascendante : 215, 251, 271-273.
brute : 263.
comparaisons internationales : 32, 288-292.
descendante : 215, 251, 271-273.
d'échange : 263.
évolution dans le temps : 273-277.
évolution dans l'espace : 288-292.
indices de mobilité : 290.
nette : 263.
parfaite : 290.
stabilité de la mobilité : 250.
selon l'opposition sociétés industrielles ou traditionnelles : 29.
structurelle : 263-264, 288.
et théories factorielles : 36-38.
totale : 263.
et « welfare states » : 35.
- MODIFICATIONS DE LA STRUCTURE SOCIALE** (voir STRUCTURE SOCIALE)
- MODIFICATIONS DU SYSTÈME INSTITUTIONNEL** (voir SYSTÈME INSTITUTIONNEL)
- MOTIVATIONS** : 90.
- NIVEAU D'INSTRUCTION**, et statut social : 49-55.
niveau d'instruction relatif et statut social relatif : 57-61, 68-77.
niveau d'instruction absolu et statut social relatif : 61, 74-79.
- ORIENTATION** (voir INSTANCES D'ORIENTATION)
- ORIGINE SOCIALE** et attentes : 198-199.
influence de l'origine sociale : 213
- PARADOXE D'ANDERSON** : 79-81, 85.
- PARENTS**, niveau culturel des parents : 175.
- PERFORMANCE**, et aspirations : 103.
- PERTE ANTICIPÉE** : 107.
- PLAFOND**, effet de plafond : 79, 164, 169, 177, 179, 185, 194.
- POSITION SCOLAIRE** : 208.
- POSITION SOCIALE** : 95-96, 101, 107-117, 163, 165-166, 175-177, 180, 189-190, 192-193, 209, 258-260.
anticipée : 101 (voir aussi BÉNÉFICE ou COÛT).
- POINTS DE BIFURCATION** (voir BIFURCATION)
- PRÉGNANCE DES POINTS DE BIFURCATION** (voir BIFURCATION)
- PRIVILÈGE DIFFÉRENTIEL** : 245.
- PROBABILITÉ**, d'accès à l'enseignement supérieur : 133.
de survie dans le système scolaire : 167-168, 170-172, 177, 185, 202.

- PROMOTION (DÉMOTION) :** 106-107.
- QUASI-EXPÉRIMENTATION :** 162.
- ÉFORMÉE DU PREMIER CYCLE :** 196.
- RÉGULATION,**
dispositifs de régulation directe : 140.
- RÉPÉTITION,**
mécanisme de répétition : 90.
- RÉUSSITE SOCIALE :** 92-93.
- RISQUE,**
associé à une décision scolaire : 108-111, 118.
- SÉLECTION DIFFÉRENTIELLE :** 105, 112, 176.
- SOCIALISATION ANTICIPATRICE :** 198.
- SOUS-CULTURE :** 102-103, 112.
- STRUCTURE FAMILIALE,**
et ambitions : 87-88.
- STRUCTURE SOCIALE,**
modification de la structure sociale : 257-260.
- SYSTÈME INSTITUTIONNEL,**
modifications du système institutionnel : 121.
- SYSTÈME DE SOLIDARITÉ**
(voir FAMILLE)
- SYSTÈME DE STRATIFICATION :** 192-193, 195.
- SYSTÈMES,**
analyse des systèmes : 27.
- TAUX DE SCOLARISATION :**
180.
augmentation : 164, 189, 247-248, 250.
- TAUX DE SURVIE :** 123, 125, 149-156.
- UTILITÉ,**
d'une décision scolaire : 103-110.
- VALEURS,**
92-95, 117, 191.

Critiques et commentaires *

* Cette revue de presse a été établie pour la présente édition.

Un pavé dans la mare

Depuis une dizaine d'années, les règles du jeu de la réussite sociale apparaissent à la majeure partie des intellectuels français comme clairement intelligibles et parfaitement illégitimes. Les membres de l'École française de sociologie ont mis en lumière la coupable fonction du système d'enseignement – perpétuer et légitimer les inégalités sociales – et savamment dénoncé le déterminisme rigoureux liant la position initiale des individus (l'origine sociale) à leur position finale (le statut social), par le filtre de l'institution scolaire. Or, voici que plusieurs livres apportent un éclairage nouveau et renouvellent profondément l'étude de la genèse des inégalités dans les sociétés industrielles occidentales¹. Trois ouvrages dont les démarches sont modestes et prudentes – les auteurs n'hésitant pas à mettre l'accent sur l'insuffisance des données, le caractère approximatif des résultats – mais dont les visées sont ambitieuses, surtout pour deux d'entre eux – *Les Inégalités dans la société américaine* (C. Jencks), *La Mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (R. Boudon). L'intelligentsia française ne semble pas encore en avoir été bouleversée mais ils sont pourtant de lourds

1. A propos des livres de Boudon (Raymond), *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973, coll. U, 237 p.; Girod (Roger), *Mobilité sociale. Faits établis et problèmes ouverts*, Paris-Genève, Librairie Droz, 1971, 204 p.; Jencks (Christopher) et al., *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972, 399 p. Ce texte doit beaucoup à ce que nous avons appris en 1973-1974 dans le cadre du séminaire dirigé à l'Institut d'études politiques par M. Gérard Vincent. Qu'il nous soit permis de l'en remercier. Il va de soi cependant que les idées exprimées ici n'engagent que nous.

pavés tombés dans la mare de la sociologie dominante de l'éducation¹.

Les analyses de Raymond Boudon, Christopher Jencks et Roger Girod mettent en cause sinon en pièces nombre d'idées généralement considérées comme acquises : le rôle premier de l'héritage culturel dans la genèse des inégalités scolaires; le rôle privilégié de l'école dans la genèse des inégalités sociales; le phénomène de la reproduction des inégalités sociales; le caractère cumulatif des inégalités ou la concentration du capital (scolaire, monétaire, symbolique...).

Héritage culturel et position sociale

Sur le problème rebattu de l'inégalité des chances devant l'enseignement, R. Boudon avance, grâce à l'utilisation d'un modèle explicatif, une interprétation originale.

L'approche est synthétique et l'analyse systémique. Contre les tenants de l'analyse factorielle, R. Boudon considère que les facteurs de l'inégalité des chances ne s'ajoutent pas simplement mais se combinent et constituent un système. A partir des données disponibles – enquêtes, statistiques, théories partielles – il élabore une théorie synthétique dont les différentes propositions forment l'axiomatique d'un modèle. Celui-ci est à la fois un instrument de vérification et de quasi-expérimentation. Il suffit de le faire fonctionner – c'est-à-dire de procéder à des simulations – puis de comparer les résultats recueillis avec les données de l'observation pour vérifier si les propositions de départ – l'axiomatique, c'est-à-dire la théorie – sont ou non crédibles. Si elles le sont, il est alors possible de poser au modèle des questions auxquelles les informations disponibles ne permettent pas de répondre. Ce type de modèle peut être ainsi – et l'usage qu'en fait R. Boudon le montre excellemment – un instrument d'analyse particulièrement efficace car ici le recours à la formalisation n'entraîne pas une coupure avec le réel grâce à un va-et-vient constant entre données empiriques et modèles théoriques. Les modèles présentés dans *L'Inégalité des chances* ne sont pas de belles constructions intellectuelles impossibles à confronter avec la réalité, au contraire ils « enclenchent » directement sur les données de l'observation.

Résumée et simplifiée, l'interprétation que présente R. Boudon peut être exprimée par les propositions suivantes – nous reprenons générale-

1. Cette note ne vise pas à donner un compte rendu complet de ces livres, tous trois très riches. Il a d'ailleurs été rendu compte par Nonna Mayer de l'un d'entre eux, celui de Raymond Boudon, dans la dernière livraison de cette revue (décembre 1974, pp. 1268-1273). Quant à nous, nous nous intéresserons inégalement à chacun d'entre eux en mettant l'accent sur ce qui, de notre point de vue, nous a paru le plus important.

ment les formules mêmes de l'auteur (*op. cit.*, chapitres II, III et IV).

1. L'héritage culturel influe sur la réussite à l'école; la valeur scolaire décroît avec le statut social, de même le retard tend à être plus fréquent à mesure que s'abaisse le niveau social. L'effet de l'héritage culturel est particulièrement sensible au jeune âge.

2. L'intérêt subjectif qui s'attache pour un individu (ou sa famille) à atteindre une position sociale de niveau donnée – par conséquent à atteindre un certain niveau scolaire (les individus établissant une corrélation entre l'un et l'autre) – dépend du statut social de la famille. L'obtention de telle position sociale se traduira, en termes de mobilité entre générations¹, pour l'un par une promotion (gain de revenu, de prestige), pour l'autre par une moindre régression. Comme le bénéfice escompté, le coût anticipé (économique, psycho-sociologique) de la recherche d'une position sociale varie en fonction du statut social. L'appréciation de la position d'arrivée dépend de la position de départ.

3. La poursuite d'un niveau scolaire plus élevé comporte un risque dont le degré varie selon chaque individu. L'appréciation des risques est fonction d'éléments comme l'âge (avance/retard scolaire) ou la valeur scolaire.

4. La décision finale de survie ou de non-survie à chaque point de bifurcation du cursus scolaire est fonction des degrés de risque, de coût et de bénéfice attachés à chaque terme de l'alternative – risque, coût et bénéfice appréciés différemment selon la position sociale de la famille.

5. Si dans une observation synchronique le facteur culturel apparaît comme aussi important, voire plus important que l'influence de la position sociale, en revanche une analyse diachronique montre que les effets du premier facteur se dissipent dans le temps tandis que ceux du second s'intensifient. L'action de la position sociale est en effet répétitive, elle joue à chaque point du cursus scolaire et engendre des effets exponentiels.

6. En définitive, l'intensité et la relative persistance des inégalités devant l'enseignement sont essentiellement dues aux effets de l'influence de la position sociale et dans une mesure beaucoup plus limitée à l'effet des inégalités culturelles.

Cette interprétation rompt largement avec les interprétations généralement proposées qui privilégient le rôle de l'héritage culturel. Le mécanisme générateur essentiel de l'inégalité, selon R. Boudon, tient à l'existence de positions sociales hiérarchisées, à la stratification sociale qui apparaît ainsi incompatible avec l'égalité des chances (du moins dans le cadre d'un système qui respecte la liberté de choix des élèves et/ou de leurs parents). Les inégalités socio-économiques sont analysées

1. Nous nous refusons à utiliser ces affreux néologismes : mobilité « intergénérationnelle » ou « intragénérationnelle ». Pourquoi succomber à l'« adjectivité » et ne pas dire tout simplement : « mobilité entre générations », « mobilité en cours de carrière » ?

non plus comme la résultante de l'action de l'école mais comme l'une des causes déterminantes de l'inégalité devant l'école.

Cette démonstration conduite avec une parfaite rigueur apparaît très largement convaincante. Comme l'indique son auteur, la théorie proposée – dont le modèle dérive – permet de rendre compte de l'ensemble des résultats fournis par les enquêtes sociologiques et la comptabilité scolaire. Elle ne peut cependant rendre compte de tout et appelle quelques remarques :

– La théorie de R. Boudon permet d'expliquer l'inégal taux de survie scolaire à niveau de réussite égal selon les catégories sociales. Mais elle ne précise pas pourquoi à position sociale égale et à valeur scolaire égale, certains « survivent » et d'autres non. Le niveau d'aspiration des familles est déterminé sans doute pour une large part mais pour une part seulement par la position sociale, il tient aussi – comme le montre très clairement R. Girod à partir de ses enquêtes menées à Genève (*Mobilité sociale*, pp. 139-166) – aux caractères de la famille, à l'image sociale qu'elle entend donner d'elle-même. A niveau économique égal de leurs parents, les milieux d'origine de deux élèves peuvent ne pas être identiques (professions des oncles, des cousins, des amis...) et surtout les styles de comportement de leurs familles être sensiblement différents, ce qui semble directement influencer sur les choix scolaires; ainsi, bien souvent, écrit R. Girod, « les ouvriers qui ont des fils sur la voie de l'université se conforment par la façon d'être et la culture aux modèles des classes dont leurs enfants sont appelés à faire partie, plutôt qu'à ceux qui sont les plus courants dans les couches ouvrières » (*op. cit.*, p. 148). La composition du groupe de référence, la sous-culture à laquelle la famille se rattache – également les relations affectives au sein de la famille – exercent une influence qui se combine avec celle de la position sociale.

– Cette théorie n'intègre pas – R. Boudon *dixit* – l'hypothèse présentée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron selon laquelle les adolescents intérioriseraient leurs chances objectives d'accès aux différents niveaux de l'enseignement, se détermineraient en fonction de leurs chances inégales et donc, par là même, perpétueraient l'inégalité des chances. Pourtant – une fois n'est pas coutume – l'hypothèse de Bourdieu apparaît compatible avec l'interprétation de Boudon si du moins l'on parle en termes d'influence et non de déterminisme rigide. A chaque point de bifurcation du cursus, explique R. Boudon, l'adolescent ou sa famille apprécie le *risque* de chaque option; cette appréciation est sans aucun doute dépendante de la réussite scolaire de l'élève, de son âge relatif mais ne l'est-elle pas également de la conscience imprécise que parents et élèves ont des chances de réussite, donc des chances objectives perçues indirectement – plus ou moins déformées – par le biais du groupe de référence ?

– Logique avec le diagnostic, la thérapeutique proposée consiste en une politique d'action directe sur la hiérarchie socio-économique : « Le

seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique, écrit R. Boudon, réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales. » Cependant l'évolution (sociale et scolaire) de ces vingt-cinq années ne semble pas parfaitement confirmer cette proposition. Utilisant les données de la comptabilité scolaire – portant surtout sur la période 1950-1970 – R. Boudon constate l'accroissement relativement plus rapide des taux de scolarisation des catégories inférieures par rapport à ceux des catégories supérieures¹ et il en conclut : « L'évolution des sociétés industrielles est caractérisée par une incontestable réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement », ajoutant un peu plus loin que ces inégalités malgré tout restent très fortes. Parallèlement les inégalités économiques ne semblent guère avoir été profondément modifiées. Au début de son ouvrage, R. Boudon cite un nombre important d'études sur le sujet concernant la France, la Grande-Bretagne, l'Allemagne, les États-Unis et il en tire la proposition suivante : « Les sociétés industrielles libérales ne manifestent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale aucune tendance incontestable à la diminution des inégalités économiques. » On retrouve dans les analyses de C. Jencks à propos de la société américaine les mêmes constatations : il indique d'une part que le degré d'inégalité économique n'a que très peu varié depuis 1946 et d'autre part que le capital scolaire est devenu plus égalitaire en même temps que la demande d'éducation augmentait régulièrement (*Inequality*, pp. 209 et 261). La réduction de l'inégalité des chances scolaires ne passe donc pas nécessairement par la diminution des inégalités économiques. Sans doute R. Boudon répondrait-il que c'est la persistance des inégalités économiques qui explique la lenteur de la réduction des inégalités scolaires – tout en fait est une question de mesure.

Dans le même sens, les données mêmes que R. Boudon introduit dans son modèle conduisent à relativiser la conclusion qu'il en tire : il suppose

1. Il y a différentes manières de lire les mêmes statistiques. Si l'on s'attache à l'évolution des écarts absolus entre les taux de scolarisation des différentes classes sociales, l'on conclura à la non-démocratisation de l'enseignement – ainsi P. Bourdieu et J.-C. Passeron à propos de l'enseignement supérieur français parlent de « translation vers le haut de la structure des chances scolaires des différentes classes sociales » et affirment que « l'accroissement empiriquement constaté des chances de toutes les catégories ne constitue pas par soi un signe de démocratisation. » (*La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 261). Mais si l'on s'intéresse à l'évolution des rapports entre les taux de scolarisation, l'on conclura à une réduction de l'inégalité des chances. En d'autres termes, la même évolution mesurée en termes de différences absolues ou de rapports peut donner lieu à des interprétations opposées. R. Boudon utilise les deux mesures et il en conclut à une « réduction de l'inégalité des chances ». Si l'on entend par là ce qui semble aller de soi – l'évolution des chances *relatives* des individus en fonction de leurs classes sociales –, cette interprétation semble tout à fait justifiée.

en effet la structure sociale stable dans le temps et il pose comme axiome que la probabilité pour chacun d'emprunter une voie relativement désirable a tendance à augmenter entre le temps t et $t + k$ (axiome AF4). En d'autres termes, les aspirations se sont élevées mais non les positions sociales; le conditionnement des premières par les secondes n'a donc pas joué.

Comment alors tenter d'expliquer cette diminution d'une forme d'inégalité sans réduction corrélative de l'autre? Plus précisément comment interpréter l'essor considérable de la demande d'éducation dans les années d'après-guerre? Nous présenterons ici quelques hypothèses d'interprétation. Une donnée bien connue – l'élévation générale du niveau de vie – a très probablement contribué à cette augmentation mais aussi une autre ligne d'évolution commune à la plupart des sociétés occidentales: la tendance à la différenciation des activités et des structures qui se traduit au niveau des groupes de référence par une diversification accrue des professions et des niveaux économiques. Le réseau des relations personnelles, le groupe formé par les individus connus personnellement est devenu – semble-t-il (ce n'est là qu'une hypothèse) – professionnellement plus hétérogène et/ou, à professions semblables ou voisines, économiquement plus différencié: d'où une plus grande fréquence d'écart entre individus appartenant au même milieu, d'où une élévation du niveau d'aspiration par référence aux plus favorisés du groupe. Cette interprétation pourrait s'appliquer à l'augmentation largement constatée depuis la guerre du niveau d'attente matérielle des individus, mais peut-être pourrait-elle également s'appliquer au niveau d'aspiration scolaire et universitaire?

Ces remarques ne sont pas dans l'ensemble en contradiction avec l'analyse de R. Boudon puisqu'elles visent à mettre l'accent sur l'importance d'une variable – le conditionnement des attentes par le groupe de référence – que Boudon a explicitement et délibérément écartée de son modèle, ne retenant que le conditionnement des attentes par la position sociale. Elle n'en conserve pas moins, semble-t-il, une valeur explicative certaine. C. Jencks, après d'autres¹, aboutit au terme de son chapitre consacré à la satisfaction au travail à une conclusion qui va dans ce sens. Après avoir constaté que la corrélation entre la satisfaction au travail et le niveau d'éducation était négligeable, il présente comme la plus plausible l'interprétation selon laquelle « les individus évaluent une profession en la comparant avec les autres professions qu'ils ont exercées ou avec celles de leurs amis, non avec quelque norme nationale hypothétique » (« ... people evaluate a job by comparing it with other jobs they had and with jobs their friends have, not by comparing in with some hypothetical national norm », *op. cit.*, p. 249). Aspirations et satisfaction apparaissent ainsi largement dépendantes de la situation de l'individu et de sa famille au sein de son réseau de relations.

1. Cf. notamment l'analyse de Kahl citée par R. Boudon.

L'école innocente et impuissante

Les analyses de R. Girod, C. Jencks et R. Boudon ont en commun un grand mérite : celui de rompre avec une forme d'impérialisme fréquente chez les sociologues de l'éducation qui consiste à extrapoler de l'inégalité scolaire à l'inégalité sociale ou, si l'on préfère, de réduire toutes les formes d'inégalités à une source unique, l'inégalité devant l'enseignement. Or, l'école ne mérite nullement cet excès d'honneur et d'indignité.

La remise en cause la plus radicale du rôle de l'enseignement dans la genèse des inégalités a été le fait de C. Jencks et de ses collaborateurs dont le livre a suscité pour cette raison de nombreux « mouvements divers » aux États-Unis. En affirmant que l'école jouait un rôle mineur dans la détermination des inégalités économiques, les auteurs savaient les fondements d'une politique menée à grands frais depuis le Président Johnson et qui visait à la réduction des inégalités sociales par la démocratisation du système d'enseignement. L'école se voyait détrônée comme voie royale de la justice sociale.

La démonstration de Jencks est savante et minutieuse. S'appuyant sur une très grande masse de données, largement concordantes, il analyse les corrélations et les influences entre différentes formes d'inégalités et aboutit à un constat de large indétermination. Le niveau d'instruction apparaît certes comme le facteur connu ayant la plus forte corrélation avec le statut socio-professionnel mais à niveau d'instruction égal, les différences de statut restent néanmoins considérables (*enormous*) (« Our third major conclusion is that while occupational status is more closely related to educational attainment than to anything else we can measure, there are still enormous status differences among people with the same amount of education », *op. cit.*, p. 191). La relation avec le revenu est plus faible encore : « Les différences de revenu sont encore plus difficiles à expliquer que les différences dans le statut socio-professionnel. Les diplômes influencent le statut professionnel, mais ils ont peu d'effet sur le revenu à l'intérieur d'une profession donnée, de sorte que leur effet global sur le revenu est faible » (« Variations in men's incomes proved even harder to explain than variations in their occupational statuses. Educational credentials influence the occupations men enter, but credentials do not have much effects on earnings within a given occupation, so then overall effect on income is moderate », *op. cit.*, p. 254¹). La conclusion pratique de ces observations est que l'école n'étant pas responsable des inégalités, elle est impuissante à les réduire. C. Jencks constate que dans les vingt-cinq dernières années, il y a eu une diminution de l'inégalité des chances devant l'enseignement sans réduction corrélative des inégalités économiques. Celle-ci suppose en défini-

1. Nous reprenons ici la traduction de Boudon (R.), « La sociologie des inégalités dans l'impasse? En marge du livre de Christopher Jencks : *Inequality* », *Analyse et Prévision*, XVII (1), 1974, p. 84.

tive une intervention directe sur la hiérarchie des revenus (« ... if we want to equalize incomes, we must do so directly, rather than equalizing something else and hoping this will redistribute income », *op. cit.*, p. 209).

Relus à la lumière des résultats de C. Jencks, les études antérieures consacrées à la société américaine ou à d'autres sociétés sont largement concordantes¹. Si la proposition selon laquelle l'éducation n'exercerait aucune influence sur le revenu à l'intérieur d'une catégorie socio-professionnelle est controversée², toutes les données existantes confirment la faible relation entre niveau d'instruction et revenu et l'influence modérée du niveau d'instruction sur le statut social³. De plus, l'enquête longitudinale menée à Genève par Roger Girod – enquête particulièrement intéressante parce qu'elle suit les sujets de l'âge de 11-12 ans à leurs débuts professionnels – aboutit à des conclusions voisines :

« ... les faits donnent tort, écrit R. Girod, à ceux qui partent de l'idée exagérément simplificatrice selon laquelle les filières du système scolaire canalisent très strictement la jeunesse par grands types de destination sociale. (...) Toute tranche de la pyramide socio-professionnelle est (...) alimentée par plusieurs voies d'études, en général par un grand nombre. Les chances d'accéder aux catégories de situations les plus élevées de cette tranche sont plus grandes pour les ex-élèves des meilleures de ces filières. Mais elles sont en général non négligeables aussi pour les sujets ayant passé par les autres voies. Le mélange des *backgrounds* scolaires est donc finalement considérable dans toutes les catégories socio-professionnelles, surtout si l'on considère des sujets ayant déjà un certain nombre d'années de pratique » (*Mobilité sociale*, pp. 122-123).

Une fois les cartes scolaires distribuées, les jeux ne sont pas encore faits.

Reproduction ou modification?

L'appréciation de la mobilité sociale (ici étudiée en termes de mobilité entre générations) pose deux problèmes préalables : celui de la référence, celui de la mesure.

Il y a plusieurs interprétations possibles de statistiques semblables : à partir du même taux d'hérédité sociale, surtout si celui-ci avoisine la moyenne, l'un conclura à la transmission héréditaire des inégalités, l'autre à l'existence d'une marge considérable d'indéterminisme. Ce problème se traduit directement sur le plan sémantique : à partir par exemple de quel taux d'inégalité des chances peut-on ou doit-on parler

1. Cf. Boudon (R.), *art. cit.*, p. 86.

2. Cf. *op. cit.*, pp. 84-85.

3. Cf. *op. cit.*, pp. 86-87, et Girod (R.), *Mobilité sociale*, pp. 97-104.

de « reproduction »? Tout dépend en fait du système de références. De trois choses l'une : la norme choisie peut être une société parfaitement égalitaire (tous les individus sont égaux en savoir, en richesses...), une société totalement immobile (le statut social des individus se confond avec leur origine), ou une société parfaitement mobile (le statut social des individus est totalement indépendant de celui de leurs pères). Seules les deux dernières références sont fréquemment utilisées. Ainsi R. Girod se réfère implicitement à l'hypothèse d'une société immobile quand il considère une mobilité en début de carrière de 32 % (32 % des individus n'appartiennent pas à la catégorie socio-professionnelle de leurs pères) comme « forte » (*Mobilité sociale*, p. 61). Ainsi P. Bourdieu dans ses travaux¹ prend comme norme implicite une société où régnerait une parfaite égalité des chances, égalité mesurée par l'identité entre la distribution des origines sociales au sein de la population étudiante et celle des catégories sociales dans la nation – ce qui supposerait (si l'on s'en tient à sa propre interprétation de l'inégalité des chances scolaires) une répartition égalitaire des dons et mérites dans les différentes classes sociales et l'absence de tout effet dû à l'héritage culturel (par le jeu d'une pédagogie miracle ou par le retrait des enfants à leurs familles dès leur naissance?). Le choix de l'une ou l'autre référence n'est évidemment pas sans incidence idéologique : dans un cas on met l'accent sur les progrès de l'évolution, dans l'autre on souligne la permanence des injustices. Nous tenterons de nous en tenir à une formulation aussi neutre que possible.

Le second problème est celui de la mesure et plus précisément celui des catégories de mesure. « Comme toujours sur le terrain de la stratification et de la mobilité, note Roger Girod, la réponse des faits dépend fortement des classifications utilisées » (*op. cit.*, p. 97). Les données qu'il cite fournissent une remarquable illustration de cette proposition. Blau et Duncan ont mesuré aux États-Unis en 1962 le pourcentage des individus « stables » (c'est-à-dire appartenant à la même catégorie que leur père) au stade du premier métier puis plus tard en utilisant deux classifications, l'une en trois catégories, l'autre en dix-sept catégories. Les résultats sont les suivants (tableau I) :

	<i>Division en 3 catégories</i>	<i>Division en 17 catégories</i>
Au stade du premier métier	52,7 %	16,5 %
Plus tard (1962)	52,2 %	16,0 %

Source : Girod (R.), *Mobilité sociale*, pp. 69 et 74, d'après Blau et Duncan (1962).

Tableau I. – *Pourcentage des individus « stables » (hommes 25-64 ans) aux États-Unis.*

1. Cf. notamment *Les Héritiers* et *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1964 et 1970.

La vision change donc radicalement avec l'optique, c'est-à-dire avec la classification utilisée. Or celle-ci, R. Girod y insiste à juste raison (*op. cit.*, pp. 43 et 73...), est le plus souvent très insatisfaisante; d'une part, parce qu'elle réduit toutes les formes d'inégalité (de niveau économique, de prestige, de style de vie...) à une hiérarchie unique, d'autre part, parce qu'elle découpe la société en de vastes catégories très hétérogènes. Il est d'ailleurs frappant de constater que nombre de sociologues se révèlent attachés à ces catégories « massives » (classes sociales, catégories socio-professionnelles) alors même que les sociétés deviennent plus différenciées. Cependant ceux-là mêmes qui sont convaincus de l'insuffisance de cette classification sont contraints de l'utiliser puisque la plupart des données disponibles sont distribuées selon cette grille.

Ces réserves faites, il est possible malgré tout de tenter de mieux connaître le phénomène de l'hérédité sociale en mesurant le taux de reproduction des différentes catégories sociales. Par cette expression (qui s'inspire du vocabulaire de P. Bourdieu), nous entendons la proportion des individus appartenant à la même catégorie sociale que leur père par rapport aux individus de même origine (par exemple, le pourcentage des fils d'ouvriers ouvriers par rapport au nombre total de fils d'ouvriers). A titre indicatif et avec toutes les réserves qu'appellent les comparaisons internationales, il est intéressant de confronter le taux de reproduction des catégories supérieures à partir des travaux de Glass en Grande-Bretagne, de l'I.N.S.E.E. en France et de Jencks aux États-Unis. La comparaison n'est pas, semble-t-il, dénuée de toute validité, car dans les trois cas, les analyses sont étendues et affinées et surtout la classification utilisée est voisine (tableau II).

Ces résultats remarquablement proches concordent avec diverses autres enquêtes menées en Suède, aux Pays-Bas, à Genève (R. Girod, *op. cit.*, pp. 84-90). La formule « tel père, tel fils » ne vaut ainsi que pour environ la moitié des fils issus des catégories supérieures. Nous avons choisi ce groupe social car c'est celui qui permettait la comparaison la plus étendue mais certes les résultats varient selon les catégories socio-professionnelles : ainsi le taux de reproduction est en général plus faible chez les agriculteurs et plus élevé chez les ouvriers (R. Girod, *op. cit.*, chapitre III). Cependant il ressort de toutes les enquêtes citées par R. Girod et par R. Boudon que sur la base d'une division – grossière – de la société en cinq catégories, la proportion des « mobiles » au sein des sociétés industrielles est plus élevée que celle des « stables ». Si l'on passe à une analyse plus fine comme celle – en dix-sept catégories – de Blau et Duncan, alors il apparaît « que le métier et même le statut socio-professionnel défini avec quelque précision ne sont transmis qu'exceptionnellement de père en fils. Hors de l'agriculture, la théorie des barrières [ou de la reproduction] à cette échelle ne rend compte que de cas spéciaux » (R. Girod, *op. cit.*, p. 78).

Travaux (par ordre chronologique)	Catégories	Indices	Sources
1. Glass (Grande-Bretagne), enquête 1954	Professions libérales, hauts fonctionnaires (Professional and High Administrative), cadres supérieurs (Managerial and Executive) [cinq catégories]	44,9 %	Boudon (R.), <i>L'Inégalité des chances</i>
2. I.N.S.E.E. (France) en- quête 1964	Professions libérales et cadres supérieurs [cinq catégories]	44,1 %	Boudon (R.), (<i>op. cit.</i>).
3. Jencks (U.S.A.), estimation, 1972	Le cinquième de la population le plus élevé dans la hiérarchie des statuts [cinq catégories]	42 %	Jencks (C.), <i>Inequality</i> , p. 179
	Le cinquième de la population le plus élevé dans la hiérarchie des revenus [cinq catégories]	moins de 50 %	Jencks (C.), <i>Inequality</i> , p. 216

Tableau II. – *Taux de reproduction des catégories supérieures.*

Une autre méthode pour apprécier le rôle de l'hérédité sociale est d'étudier les résultats des frères d'une même famille. C. Jencks s'est livré à cette comparaison et il en a tiré les conclusions suivantes : « Or si l'on regarde l'ensemble de la société et que l'on compare deux à deux des individus tirés au sort, la différence entre leur statut professionnel respectif est, en moyenne, de 28 points sur l' "échelle de statut" de Duncan (qui va de 0 à 96 points). La différence de statut professionnel entre frères mesurée sur cette même échelle atteint en moyenne 23 points. Si nous comparons les revenus des travailleurs masculins, la différence moyenne entre individus pris au hasard deux à deux était en 1968 de 6 200 dollars. Entre frères, la différence de revenu avoisine 5 700 dollars, selon notre meilleure estimation ¹. » Ces chiffres plaident plutôt pour l'indéterminisme que pour l'influence contraignante de l'origine sociale.

Il devient alors difficile – ces résultats étant admis – de soutenir la

1. Jencks (C.) et Bane (M. J.), « Les écoles et l'inégalité », *Analyse et Prévision*. XVI, sept. 1973, pp. 224-225, trad. de B. Cazes (article de synthèse des résultats de leurs travaux).

thèse de la « reproduction » sociale et notamment de la reproduction de la « classe dominante ». Le seul moyen de la sauver, c'est-à-dire de concilier mobilité socio-professionnelle et permanence des rapports sociaux, est d'affirmer – comme le fait P. Bourdieu dans un récent article ¹ – que cette mobilité se réduit en définitive à une « translation de la structure des rapports de classe », les changements de « condition » permettant le maintien des « positions ² » et donc la perpétuation de la « classe dominante ³ ». Une telle interprétation nous semble incompatible avec le taux de reproduction constaté des catégories supérieures ou avec la dispersion observée des enfants d'une même famille. De plus le concept même de « classe dominante » (comme celui d'« idéologie dominante ») apparaît comme un concept flottant alliant deux termes sonores mais imprécis. L'idée de domination mériterait notamment d'être explicitée : la domination du chef d'entreprise sur les salariés est-elle de même nature que celle (?) du médecin sur ses malades ou du professeur sur ses élèves ? Ou alors par quelle voie l'ensemble de ces privilégiés exercent-ils une domination si subtile qu'elle échappe à ceux qui en sont les victimes ?

Les réussites et leur mystère

Si l'école et l'origine ne permettent pas d'expliquer la réussite sociale (ou l'échec), quels en sont alors les facteurs ? Et y a-t-il *une* réussite, c'est-à-dire une hiérarchie où se cumuleraient aux échelons les plus élevés tous les privilèges, aux niveaux les plus bas tous les désavantages ? En d'autres termes quelles sont les sources des inégalités et celles-ci sont-elles cumulatives ou dispersées ?

Le constat de C. Jencks est le suivant : les inégalités sont non cumulatives, leurs sources restent largement voilées, incertaines. Il considère successivement six formes d'inégalités (entre écoles, aptitudes cognitives, réussites scolaires, satisfactions au travail, statuts, revenus) et analyse les relations de chacune d'elles avec les autres – relations qui forment une arabesque compliquée combinant de nombreuses variables aux actions réciproques.

La chaîne que forment les différentes inégalités est relativement lâche : le statut a peu d'effet sur les aptitudes cognitives qui elles-mêmes exercent une influence faible sur le succès économique (*Inequality*, p. 109, 8), les inégalités génétiques ont peu d'effet sur le niveau

1. « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, XV (1), janv.-mars 1974, pp. 3-42.

2. *Art. cité*, p. 42.

3. Cf. Également Bourdieu (P.), Boltanski (L.) et Saint-Martin (Monique de), « Les stratégies de reconversion », *Information sur les sciences sociales*, 12 (5), 1973, pp. 61-113.

d'instruction qui n'exerce qu'une influence modérée sur le niveau de revenu (*op. cit.*, p. 145, p. 254), etc. En définitive, « l'association entre une variété d'inégalité et une autre est en général très faible, de sorte qu'en réduisant un type particulier d'inégalités, on ne peut espérer réduire le degré d'inégalité dans d'autres domaines » (« the association between one variety of inequality and another is usually very weak which means that equalizing one thing is unlikely to have much effect on the degree of inequalities in other areas », *op. cit.*, p. 253). Il existe – et c'est un des mérites de Jencks que de l'avoir mis en lumière – non une hiérarchie unique qui serait celle de la réussite mais une pluralité de hiérarchies – diplômes, revenus, statut, satisfaction au travail... – qui traduisent diverses formes de « réussite ».

Mais si les différentes inégalités ne s'expliquent pas entre elles, comment s'expliquent-elles ? C. Jencks avec modestie avoue son impuissance : « Nous n'avons pas réussi (...) dans la plupart des cas à expliquer ces inégalités » [*we have not (...) been very successful in explaining most of these inequalities*], *ibid.*]. « Le succès à l'âge adulte doit dépendre de bien d'autres choses encore que de l'origine familiale, de l'instruction et des capacités cognitives mesurées par des tests normalisés. Nous n'avons pas la moindre idée de la nature de ces facteurs ¹. » Une large marge d'incertitude demeure.

Cette marge, la méthode utilisée par R. Boudon permet de la réduire sensiblement. Son analyse par certains aspects est plus pauvre que celle de C. Jencks (il prend en compte un nombre beaucoup moins élevé de variables) mais le niveau d'analyse auquel il se situe est évidemment contraignant à cet égard ². Mais d'un autre côté elle l'enrichit considérablement en considérant des variables structurelles ³, plus précisément en analysant les conséquences d'une proposition simple mais essentielle : la structure éducative varie plus rapidement que la structure sociale, ce qui se traduit sur le marché du travail par un décalage entre les compétences offertes et les compétences demandées. Toute la nouveauté de sa démonstration tient à l'exploitation de cette hypothèse – confirmée par l'observation – dont il montre la très grande valeur explicative.

En recourant à l'analyse formelle, c'est-à-dire en utilisant ses modèles, il aboutit à des conclusions le plus souvent paradoxales et novatrices, au niveau de l'individu (propositions 1, 2 et 3) et à l'échelle de la société (propositions 4, 5 et 6) :

1. Jencks (C.) et Bane (K.), *art. cit.*, p. 225.

2. En règle générale, R. Boudon écarte explicitement les variables qu'il n'introduit pas dans le modèle. Mais il y a des exceptions : il postule l'existence d'une hiérarchie sociale et ne dit pas un mot des inégalités génétiques.

3. Sur les problèmes de méthode posés par la prise en considération de ces variables, cf. Boudon (R.), « La sociologie des inégalités dans l'impasse? », *art. cit.*, pp. 88-92.

1. Lorsqu'il n'y a pas une adéquation exacte entre structures sociales et structures éducatives, une forte influence de niveau d'instruction sur le statut social n'est pas incompatible avec une faible liaison entre niveau d'instruction et statut social relatif (par rapport à son père).

2. Dans la même hypothèse que précédemment, une forte influence du niveau d'instruction sur le statut social n'est pas incompatible avec une faible liaison entre statut social relatif et niveau d'instruction relatif.

3. Donc et toujours dans la même hypothèse le niveau d'instruction n'influence pas sensiblement les chances de mobilité.

Un diplôme élevé n'est donc nullement la garantie d'une mobilité ascendante, pas plus qu'un diplôme plus élevé que celui de son père. Le destin individuel est donc en ce qui concerne la mobilité entre générations soumis à des contraintes dont l'individu n'a pas conscience et qui sont indépendantes du niveau d'instruction. R. Boudon en tire la conclusion suivante : « ... Sous des conditions extrêmement générales, l'influence de l'instruction sur le statut social ne peut empêcher que l'individu ait l'impression d'une sorte de loterie : un individu qui a un niveau d'instruction supérieur à celui de son père et un statut social inférieur aura de fortes chances d'avoir un voisin qui a un statut supérieur à celui de son père bien qu'ayant un niveau d'instruction inférieur. » L'individu fait-il souvent en fait cette comparaison? Rares sont sans doute ceux qui font l'effort de comparer la relation entre leur niveau d'instruction relatif et leur statut social relatif à la relation entre niveau d'instruction relatif et statut social relatif d'autrui – ce qui suppose un niveau relativement élevé d'information (niveau d'instruction et statut social du père d'autrui) et de réflexion. L'attitude la plus fréquente, probablement parce que plus simple, consiste à mettre en rapport les relations niveau d'instruction-statut social chez soi et chez autrui (ainsi par exemple : « Il a un statut plus élevé que le mien bien que son niveau d'instruction soit plus faible »).

1. A cette remarque de fond ajoutons une critique portant sur la présentation et la formulation : la démonstration de R. Boudon correspondant à la proposition 2 n'est pas toujours – c'est là une exception – parfaitement claire parce que l'auteur utilise les mêmes expressions (« influence du niveau d'instruction sur le statut social », « dépendance du statut social par rapport au niveau d'instruction ») pour désigner une relation unique mais mesurée à deux moments différents : d'une part l'influence du niveau d'instruction sur le statut social mesurée en termes relatifs selon les niveaux d'instruction (rapport entre les chances d'obtenir le statut le plus élevé selon le niveau d'instruction), influence mesurée avant la distribution effective des postes, c'est-à-dire avant l'intervention correctrice du marché du travail; d'autre part, la même influence mesurée en termes, en quelque sorte, absolus,

4. La même hypothèse étant retenue (également dans les propositions 5 et 6), la présence d'inégalités considérables dans l'enseignement, d'une structure méritocratique (influence du niveau d'instruction sur le statut social) et d'une structure de dominance (influence de l'origine sociale à niveau d'instruction égal sur le statut social) accusées ne sont pas exclusives d'une mobilité sociale relativement importante.

5. L'atténuation des inégalités devant l'enseignement et l'augmentation des taux de scolarisation ne modifient pas de manière sensible la structure de la mobilité sociale.

6. Ces résultats paradoxaux s'expliquent par la dégradation des espérances sociales attachées aux niveaux scolaires inférieurs et moyens. L'augmentation de la demande d'éducation déclenche un processus de réactions en chaîne : chaque individu qui veut éviter la mobilité descendante doit obtenir un niveau scolaire plus élevé d'une période à l'autre.

Ces résultats bruts, sous formes de propositions sèches, ne peuvent évidemment rendre compte de la rigueur avec laquelle Boudon mène son analyse, mais ils montrent la fécondité de l'hypothèse initiale – le décalage entre l'évolution de la structure scolaire et celle de la structure sociale – et soulignent notamment l'un des apports les plus importants de l'analyse : la large indépendance des phénomènes de mobilité sociale par rapport à l'inégalité des chances devant l'enseignement.

R. Boudon présente cette analyse comme une ébauche et souligne lui-même les limites de son analyse en indiquant les nombreuses variables qu'il n'a pu prendre en compte, notamment la mobilité en cours de carrière dont Roger Girod a montré l'importance (*op. cit.*, chap. I et II). Et, il est sûr que si la méthode utilisée est très éclairante il subsiste de larges zones d'ombre. R. Boudon explique pourquoi le niveau d'instruction et l'origine sociale peuvent avoir une influence modérée sur le statut social mais non quels sont les facteurs de la réussite ou les raisons de l'échec. En d'autres termes, il montre pourquoi à niveau d'instruction égal et à origine sociale identique, tous ne peuvent obtenir le statut le plus élevé mais non pourquoi certains l'obtiennent et d'autres non. Autrement dit encore, il ne faut pas demander à la théorie de la mobilité de Boudon plus qu'elle n'en peut donner, à savoir l'explication de la réussite.

Alors que reste-t-il pour expliquer les itinéraires des individus ?

une fois la répartition des places effectuée. Or, une forte influence de type 1 n'est évidemment pas incompatible avec une faible influence de type 2, puisque la première ne joue que dans la limite des places disponibles. La méthode d'exposition de R. Boudon pourrait prêter à confusion car, dans sa première section (chapitre I), il envisage l'influence de type 2 (Enquête de Blau et Duncan) mais dans son modèle de la troisième section, il introduit sans la distinguer de la première, une influence de type 1. Peut-être pourrait-on nommer celle-ci l'influence relative et l'influence de type 2 l'influence finale ou effective.

Jencks avec prudence avance comme hypothèses : la chance (« éventail des emplois disponibles lorsque vous en cherchez un (...), beau temps pour les récoltes »...), les aptitudes non cognitives (« l'aptitude à bloquer une balle lancée à toute volée, ou à persuader un client qu'il a besoin d'une voiture plus grande...¹ »). Une interprétation plausible peut être convaincante (la santé n'est-elle pas par exemple un facteur important de la réussite²?). Mais même si cette interprétation peut paraître intéressante, on ne peut pas ne pas constater qu'elle aboutit à attribuer beaucoup à ce sur quoi nous savons très peu, ceci expliquant peut-être cela.

La conclusion pratique qui se dégage de ces travaux et surtout de celui de Jencks (et sur laquelle il insiste beaucoup) est la suivante : qui veut l'égalisation de la société doit agir non sur les sources d'inégalités mais sur les formes d'inégalité. Il faut, dit-il, « changer les règles du jeu » (« We have to change the rules of the game », *op. cit.*, pp. 8-9) et dans ce sens il propose de nombreuses réformes généralement radicales : celui qui de sa propre volonté ne bénéficierait pas d'études longues devrait recevoir une compensation (un impôt moindre par exemple) pour assurer l'égalité devant les services publics (*op. cit.*, p. 23), il serait possible de réduire les effets des inégalités génétiques par une politique d'avantages compensatoires (*op. cit.*, pp. 75-76), etc.

L'ouvrage foisonne d'idées, très souvent stimulantes car l'auteur n'hésite pas à tout remettre en cause, il témoigne en ce sens d'un renouvellement de l'idée d'égalité et mériterait à ce titre une autre analyse qui relèverait de l'étude des idéologies.

Sur le plan de la sociologie déjà son apport est important comme l'est celui des deux autres ouvrages. Le sérieux et la prudence de leurs analyses permettent aussi de prendre intensément conscience de deux idées banales certes mais essentielles :

- Nous connaissons mal nos sociétés. Ces études donnent la mesure de nos ignorances. En dépit de nombreux travaux très savants, les lacunes sont considérables. Que de données insuffisantes, de conclusions approximatives, incertaines, avancées comme telles...

- Nous maîtrisons mal leur évolution. Pour expliquer le phénomène de l'inégalité des chances, il n'est nullement besoin de recourir à l'hypothèse (au mythe) de la conspiration avec ou sans conspirateurs avoués ; la logique des comportements collectifs fournit une explication infiniment plus satisfaisante. L'analyse de Boudon est en ce sens une illustration frappante d'une proposition classique : les hommes font leur histoire mais ils ne savent pas qu'ils la font. La logique de leurs comportements agrégés leur échappe, leur avenir se forge à tâtons.

Des livres comme ceux que nous avons analysés apportent de la

1. Jencks (C.) et Bane (M.), *art. cit.*, p. 225.

2. Nous empruntons cette idée à M. Gérard Vincent.

lumière; ils doivent éclairer l'action politique. Mais encore faudrait-il, en France tout au moins, que s'effacent les barrières entre débat politique et recherches universitaires; qu'économistes et intendants (« énarques ») ne monopolisent plus les fonctions de conseillers du Prince; qu'enfin les sciences humaines investissent le pouvoir.

Philippe BÉNÉTON, « Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines », *Revue française de science politique*, vol. XXV, n° 1, février 1975, pp. 106-122.

Une liberté qui n'est jamais observable

(...) L'intérêt du livre de Boudon, réfutation convaincante de bien des spéculations à la mode, réside d'abord dans la démonstration minutieuse et subtile du rapport entre les différentes sphères sociales : *impossible d'espérer une égalité des chances scolaires et professionnelles dans une société inégalitaire*. Sa limitation, à mon sens, se trouve dans la conception encore circonstancielle et abstraite de ce rapport, conception qui préserve en partie les notions des théories qu'il combat. La hiérarchisation des emplois est pour Boudon la structure essentielle de la « société industrielle » : elle peut changer de contenu, mais non s'abolir. Impossible donc, selon lui, de surmonter la confrontation de l'échelle des postes et de celle des grades scolaires, ni de discerner une règle à leur ajustement aléatoire. L'évolution de l'enseignement et celle des fonctions industrielles n'obéissent pas à une loi commune qui expliquerait l'analogie de leurs formes, la nécessité de leur rapport et ses contradictions, et pourrait éventuellement conduire à la transformation conjointe de ces deux institutions.

La méthode de Boudon, si efficace contre les idéologies qu'il a choisi pour cibles, me semble bornée par cet objectif même. Elle procède par élargissements successifs à partir d'un problème reçu, par utilisation de données ou d'analyses prélevées dans divers domaines sociologiques ou économiques en fonction des difficultés ou des paradoxes soulevés par le raisonnement. Les réalités mises en œuvre sont dès lors convoquées hors de leur ordre et de leurs articulations constitutives. Elles se présentent sous une apparence à la fois singulière, relative au problème posé, et formelle. Par exemple, les catégories sociales utilisées par Boudon sont abstraites, et représentent un découpage arbitraire dans une hiérarchie unidimensionnelle : on ne pourrait leur donner d'autre contenu, remarque-t-il, que celui-là même que l'étude leur découvre. Un autre problème exigerait éventuellement le recours au même principe de la classification, mais l'interprétation que l'on donnerait des classes concrètes aurait toutes chances d'être fort différente, et d'une autre

nature. La totalisation des diverses recherches est immédiate dans le langage formel, puisqu'elles concernent toutes une société stratifiée; mais elle est impossible dans leurs résultats, sauf si elles traitent précisément du même problème.

Il me semble significatif que Boudon critique la théorie factorielle, fort justement d'ailleurs, parce qu'elle suppose une indifférence des facteurs qui ne se vérifie pas. Il lui oppose en conséquence la mise en rapport des divers conditionnements par le moyen d'un processus de décision, instance qui précisément supporte, ou pour mieux dire incarne, l'interdépendance des réalités. Mais cette hypothèse de liberté des facteurs n'est qu'un aspect subordonné de la théorie en question : les succès apparents du schéma factoriel naissent de la possibilité de mettre en relation, d'isoler, de combiner, de redéfinir au gré de l'utilisateur les phénomènes de divers ordres, indépendamment de leurs articulations concrètes. Partant, le langage descriptif qui les unifie entretient avec ses objets *une relation équivoque* : on ne sait plus si le système est une caractéristique du réel ou bien seulement de la théorie qui l'analyse. De ce point de vue, la méthode utilisée dans ce livre n'est peut-être pas d'une nature totalement différente, et le rapprochement qu'opérait Uli Windisch entre l'épistémologie de Boudon et celle de l'empirisme logique n'est peut-être pas injustifié (*Épistémologie sociologique*. n° 15-16, « Empirisme logique et sociologie »).

La méthode des modèles, dans la mesure où elle explicite clairement les éléments d'une hypothèse et montre la vraisemblance d'un processus, est tout à fait recevable et pertinente : mais il semble que pour Boudon elle soit l'équivalent de cette théorie dont il manifeste le souci constant et au nom de laquelle il attaque l'empirisme. Certes, il déclare que le modèle n'est qu'une expression calculable d'une théorie; mais cela revient à dire que cette forme particulière concerne les mêmes objets et le même champ que la forme de départ. Les pré-supposés du système formel constituent en fait tous les énoncés de la théorie, ceux que le livre tend à confirmer : à savoir que nous avons affaire à une société industrielle, stratifiée et libérale.

La théorie en conséquence ni ne borne le modèle, ni ne le décentre, ni ne spécifie le champ particulier de son application (...).

(...) Abandonnons aux critiques de Boudon tous ceux qui, ignorant la difficulté, transfèrent au niveau du comportement les caractéristiques mêmes de la structure scolaire, ou imaginent des solutions immédiates. Mettre en avant la résistance d'une culture populaire à la culture bourgeoise véhiculée par l'école, c'est sans doute, note l'auteur, rendre compte à peu de frais des résultats observables d'un mécanisme complexe : mais c'est aussi se rendre incapable d'en comprendre l'évolution dans le temps. Il n'est pas nécessaire de postuler, pour rendre compte de l'inégalité des chances, une sous-culture de classe : il suffit de supposer des classes. Le schéma utilisable doit alors être celui d'un processus, c'est-à-dire une succession de jugements raisonnables portés

tout au long de la carrière scolaire et combinant les conséquences des décisions déjà prises, des informations sur l'élève lui-même, la structure scolaire et ses relations du moment avec la hiérarchie des postes.

Mais cette théorie est à son tour contestable : elle suppose d'abord la liberté de l'individu, puis décrit peu à peu sa disparition sans jamais la reconnaître. Le processus de décision n'est qu'un moment abstrait et tautologique. Si par exemple une correspondance s'établit entre un niveau d'études et un type d'emploi, elle peut bien être analysée comme le résultat d'un ensemble de comportements libres, elle n'en devient pas moins dorénavant une norme sociale contraignante. D'ailleurs, l'autonomie des comportements antérieurs est à son tour problématique, et pour la même raison : elle n'est sans doute rien d'autre que la traduction d'un nœud de conditionnement ou un effet de l'incohérence ou de l'indécision des structures. La liberté que l'on postule est toujours renvoyée plus loin, et jamais observable. Par ailleurs, le schéma de l'offre et de la demande rend compte sans doute de la variation du rapport entre l'enseignement et la situation sociale, mais il n'explique pas comment s'établit ce rapport lui-même, dans quel *échange*, entre quels partenaires. Le marché n'est que la conséquence de cette détermination première, et l'un de ses mécanismes subordonnés. (...)

Pierre ROLLE, *Sociologie du travail*,
n° 2, juin 1975, pp. 196-200.

Une rupture avec le finalisme

(...) Raymond Boudon s'intéresse aux utilisateurs de l'école; plutôt que d'invoquer la volonté de groupes dominants¹ ou des effets de structures, il prend en compte les processus de décision qui commandent leur comportement à l'égard de l'institution. Un double constat contradictoire s'impose alors. D'un côté, on observe une relative démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur (réduction des inégalités des chances devant l'enseignement), de l'autre un maintien, et plus probablement une aggravation, des inégalités économiques. On constate aussi que les inégalités devant l'école sont liées aux inégalités économiques et que la relative démocratisation de l'enseignement ne modifie pas la structure de la mobilité sociale. Sur le plan méthodologique, une explication satisfaisante de ces phénomènes (leur liaison) suppose le

1. Boudon ne rejette pas la théorie des classes sociales et l'existence du rapport de domination. Il les estime non pertinentes pour expliquer l'inégalité devant l'enseignement.

recours à des théories systémiques qui trouvent une expression adéquate dans le langage des modèles. La démarche indirecte de Boudon aboutit à un ensemble de conclusions, dont nous reprenons ici les plus importantes. La position sociale (inégle) des individus détermine un champ de décision spécifique à l'égard de l'école. Aussi peut-on parler de fonction de décision associée à chaque niveau socio-économique comportant trois paramètres.

Concrètement les individus pour décider prennent en compte le coût requis pour obtenir une position sociale à travers l'éducation, le risque couru (en fonction de la réussite scolaire, de l'âge de passage d'un niveau scolaire à un autre) pour atteindre cette position, le gain ou la perte (anticipés) qu'elle représente. Ainsi l'éventualité de devenir instituteur n'est pas perçue de la même façon quand on est fils d'ouvrier ou fils de profession libérale. L'inégalité économique agit donc à travers un comportement rationnel. La démocratisation de l'enseignement (dont il y a lieu de penser qu'elle est due à des facteurs autres que la réduction de l'inégalité économique) prend, sur cette base, des significations différentes selon les catégories sociales. La réduction de l'inégalité devant l'enseignement se traduit bien sûr par l'accès d'un nombre croissant d'enfants des classes défavorisées à des niveaux scolaires plus élevés. Mais, le bilan pour les classes favorisées (dont le nombre d'enfants croît, en raison de l'effet plafond, proportionnellement moins vite dans les niveaux élevés), le bilan montre, qu'en chiffres absolus, le nombre supplémentaire des enfants de cette origine sociale dans le supérieur est considérablement plus fort que celui des enfants d'origine sociale basse. Cela, toutefois, va de pair avec une modification sensible de la composition sociale des étudiants dont les effets sur l'institution sont importants : il s'agit pour l'école de donner et non plus de confirmer un statut social (ce à quoi elle n'est pas adaptée). Les résultats s'inversent dans le secondaire au niveau du premier cycle; dans le deuxième cycle, l'avantage revient aux enfants des classes moyennes.

Cette démocratisation correspond à une demande croissante d'éducation dont l'effet est de rendre important, pour chacun, d'atteindre le niveau scolaire le plus élevé possible. S'il est prouvé en effet que le niveau scolaire détermine le statut social futur, cette détermination se réalise d'une façon de plus en plus aléatoire : l'accroissement de la démocratisation entraîne une dégradation des structures des chances (d'accès à des statuts sociaux élevés) associées aux niveaux scolaires moyens et bas (mais pas aux niveaux scolaires les plus élevés). En fait il y a un déplacement vers le haut de la structure scolaire et une relative fixité de la structure sociale; celle-ci change moins vite que celle-là. Ce décalage entre l'évolution des deux structures modifie la relation niveau social/niveau scolaire. Pour atteindre un même niveau social, le niveau scolaire requis devient plus élevé.

Le déplacement de la structure scolaire se réalise au profit des classes

sociales favorisées¹. Dans la concurrence pour accéder à des positions sociales, dont la structure évolue peu, les catégories qui envoient de plus en plus d'élèves à l'école ne disposent pas des mêmes atouts (les statuts sociaux sont acquis en fonction de l'ordre de priorité créé par le niveau scolaire et l'origine sociale). Par un jeu de compensations internes, le mécanisme aboutit à laisser sans changement la structure de la mobilité sociale.

Pour les classes favorisées l'accès plus important aux niveaux scolaires les plus élevés est compensé par un accès plus important aussi dans les niveaux immédiatement inférieurs dont la structure des chances se dégrade rapidement. Pour les classes défavorisées l'accès aux niveaux scolaires moyens s'amplifie, mais la moindre dégradation de la structure des chances associées à ces niveaux empêche que l'écart se creuse entre elles et les premières. La mobilité, descendante, nulle ou ascendante, est stabilisée. L'inégalité économique, dans cette analyse, est le fait central. Elle est estimée tellement importante que sa réduction modérée pourrait entraîner une réduction appréciable de l'inégalité devant l'enseignement². Tout l'intérêt réside dans son traitement. Boudon en effet pose comme hypothèses de base que cette inégalité opère à travers des comportements rationnels et que ceux-ci, en s'agrégant, entraînent un déplacement de la structure scolaire vers le haut qui, étant donné la fixité relative de la structure sociale, reproduit les avantages des catégories sociales favorisées.

Tout se passe comme s'il y avait déplacement de l'effet de l'inégalité économique; celle-ci joue de moins en moins à l'entrée du système scolaire et de plus en plus à l'intérieur. L'école ne reproduit pas la société (celle-ci évolue en dehors d'elle) mais l'inégalité sociale. Dans cette approche, la fonction de reproduction sociale n'est pas imputable à la volonté du groupe dominant ou à l'action des structures; elle résulte de multiples décisions qui créent une situation face à laquelle les individus se retrouvent à inégalité. Le conflit dans l'école prend le caractère économique de la concurrence inégale pour les meilleurs postes (et donc les meilleurs revenus). L'affrontement des idéologies, des orientations pédagogiques, n'intervient pas.

Ce deuxième type d'approches rompt avec le finalisme et le méca-

1. Compte tenu de la liaison origine sociale (+) niveau social (+), leurs chances d'accéder aux niveaux scolaires les plus élevés sont bien sûr les plus fortes et nous avons vu que le contingent supplémentaire d'élèves originaires de ces classes à ces niveaux est de loin le plus important.

2. Boudon aborde, pour en préciser l'effet, le facteur héritage culturel. Si le niveau culturel des parents fait varier la réussite scolaire (à niveau de revenu égal) au jeune âge, cette influence s'efface au profit de la variable économique, peu après l'entrée dans le secondaire. Ce qui signifie que les modifications pédagogiques n'ont plus d'effet alors que les inégalités sociales devant l'enseignement jouent.

nisme implicitement présents dans l'analyse de Baudelot et Establet. Il restitue partiellement le jeu social qui se développe dans et par rapport à l'école en s'intéressant aux acteurs impliqués dans l'institution.

LUCIEN LAVOREL, *Projet*, n° 89,
novembre 1974, pp. 1053-1055.

Une théorie ouverte

Boudon clôt son livre par deux pages sur les limites de son analyse; c'est un usage assez inhabituel dans la sociologie française. Ainsi l'on se trouve en présence de quelqu'un, non pas qui doute de ses résultats, mais qui en est au contraire assez sûr pour les placer délibérément dans une perspective *scientifique* : celle d'une continuité, d'une progression collectives, loin d'y voir un commencement vaticinateur.

Le problème qu'il a choisi de traiter n'est pas nouveau : les rapports de la mobilité sociale et de l'instruction; la nouveauté consiste à le traiter *autrement*. Partant d'une série de résultats engrangés par Blau et Duncan, Girard, Praderie, Glass et quelques autres, Boudon n'hésite pas à offenser le bon sens : un individu, nous dit-il, qui a un niveau d'instruction supérieur à celui de son père n'a guère plus de chances d'améliorer ou de maintenir son statut d'origine que s'il avait un niveau d'instruction égal ou inférieur. Dans cette affirmation surprenante réside ce qu'il appelle le paradoxe d'Anderson, dont il donne aussitôt la clé : « La relation entre niveau d'instruction et mobilité est un phénomène complexe qui ne peut être analysé que par référence à un système plus large de variables. » Tout son effort va consister à préciser les limites de ce système et son fonctionnement qu'Anderson avait laissés dans l'ombre.

Certes, l'inégalité des chances devant l'école, abondamment démontrée et illustrée par des travaux français et étrangers, tend à se réduire; mais elle reste considérable. Les progrès des classes inférieures apparaissent fort nets – même sur des périodes relativement courtes – lorsqu'on considère les *rappports*; ils le sont beaucoup moins en gains absolus : l'effectif global des étudiants progresse beaucoup plus vite en haut qu'en bas de l'échelle sociale, surtout au niveau des études universitaires.

Au chapitre IV, un modèle axiomatique, calqué sur les données empiriques dont on dispose, mène à conclure que les inégalités scolaires tiennent bien davantage aux inégalités économiques et sociales qu'aux différences d'héritage culturel. Cette affirmation fera sans doute couler des flots d'encre; aussi faut-il bien préciser le sens que Boudon donne à l'« explication par l'héritage culturel » : c'est le fait de considérer le niveau culturel de la famille comme une dimension de son statut en tant

que celui-ci explique la réussite scolaire de l'enfant. Les travaux de Sampson, de Mitchell, de Bernstein¹ ont souligné son importance, surtout au jeune âge quand se forment les mécanismes du langage et du raisonnement. En France, les résultats obtenus par Girard et ses collaborateurs, puis par Bourdieu et Passeron vont dans le même sens. Boudon en dresse un bilan synthétique, mais pour conclure que « nous ne disposons pas actuellement, relativement au rôle de la famille dans la génération des inégalités sociales devant l'enseignement, d'un ensemble de propositions suffisamment organisées pour mériter le nom de théorie ». Faute de quoi, on se contente d'énumérer des propositions dont chacune met en évidence un facteur particulier sans préciser son poids dans leur articulation réciproque.

Pour sa part, Boudon choisit de mettre l'accent sur la notion de *position sociale* : un individu qui jouit d'une position de niveau « e » et qui décide de faire le nécessaire pour parvenir à une position de niveau « c » a un système de valeurs (et, en particulier, attribue aux niveaux scolaires des significations) différent de celui d'un individu de niveau « c » qui vise à s'élever au niveau « a ». Le *coût* et le *benefice* qu'ils attachent à leur position anticipée connaissent les mêmes écarts relatifs. Ces trois concepts suffisent, dit Boudon, pour « esquisser une théorie capable d'expliquer non seulement les résultats statistiques obtenus au niveau des enquêtes sociologiques, mais également (...) les données dynamiques observables au niveau de la comptabilité scolaire (statistiques scolaires) ».

Boudon vs Bourdieu?

Le Tout-Paris sociologique, qui ne vaut guère mieux qu'un Landerneau, ne manquera pas d'opposer les vues de Boudon à celles de Bourdieu. Leur désaccord principal porterait sur l'importance que le second accorde à l'intériorisation des chances objectives et aux mécanismes de répétition qui en découlent, permettant la reproduction des structures sociales. Le raisonnement de Boudon tend à prouver qu'on peut faire l'économie de ce genre d'hypothèse². À l'aide d'un modèle, il établit que la neutralisation de l'héritage culturel ne fait pas descendre le coefficient de disparité entre les deux extrémités de l'échelle sociale, quant aux chances d'obtenir un diplôme de fin d'études supérieures,

1. Les principaux écrits de celui-ci viennent d'être publiés en français et présentés par les soins de Jean-Claude Chamboredon : Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales* (Paris, Ed. de Minuit, 1975, 352 p.).

2. L'hypothèse « selon laquelle les individus percevraient, au niveau de leur environnement social immédiat, une sorte de projection des statistiques relatives aux inégalités scolaires, "intérioriseraient" ces statistiques et agiraient de manière que ces statistiques restent vraies » paraît inacceptable à la fois parce qu'elle exclut par principe tout changement et qu'elle est de type téléologique.

au-dessous de 19 contre 37 dans le modèle conforme aux données des enquêtes empiriques. On peut objecter à Boudon qu'une réduction de 50 % n'est peut-être pas aussi modérée qu'il le dit¹. Il est vrai, en revanche, que les mêmes bornes ne dépassent pas 18/10 et 5,63/3,49 quand on considère, non plus le terme des études supérieures, mais les probabilités d'entrer respectivement à l'université et dans le deuxième cycle du secondaire. Il est vrai aussi que les plus grands efforts ne parviendront jamais à neutraliser totalement le jeu de l'héritage culturel. La conclusion de Boudon est d'ordre pragmatique : ce n'est pas dans cette direction que des réformes peuvent être « payantes », surtout pas lorsqu'elles s'attaquent au contenu des programmes scolaires en vue de les aligner sur le plus faible commun dénominateur culturel.

Est-ce à dire que Boudon dénie toute responsabilité au niveau culturel de la famille d'origine? Il faut ici éviter un malentendu. Rappelons le sens étroit où il comprend « héritage culturel ». Son raisonnement n'exclut pas, semble-t-il, que les aspects culturels du statut familial puissent opérer à d'autres niveaux sous des formes plus générales. Les grandes dimensions de l'espace décisionnel (modifications des institutions scolaires, élévation du niveau de vie, augmentation globale et différenciée de la demande d'enseignement, etc.) n'apparaissent que réfractées dans la conscience des acteurs sociaux – parents et enfants – qui décident des bifurcations fondamentales. Or cette conscience est largement déterminée par des facteurs qu'on peut à bon droit qualifier de « culturels » et d' « héréditaires » dans le cadre de la famille, « agence de sélection » décisive dont le rôle ne se borne pas à agir *directement* sur l'inculcation du langage, du savoir et du raisonnement. C'est à ce niveau d'analyse que le concept de « sous-culture de classe » mérite plus d'attention que Boudon ne semble lui en accorder. « Théorie séduisante », « hypothèse brillante » : ainsi qualifie-t-il les idées de Bernstein, en des termes qui laissent paraître son scepticisme. Je doute cependant qu'il refuserait d'admettre que la position sociale, si elle conditionne le déroulement du calcul coût-risque-bénéfice conformément au schéma Keller-Zavalonni, pèse aussi d'un poids très lourd sur les éléments cognitifs et donatifs dont s'inspire ce calcul. Boudon ne s'étend pas sur cet aspect des choses. Est-ce par préjugé ou, plus simplement, par prudence : parce qu'il estime que « ni les enquêtes ni la comptabilité sociale ne nous donnent d'informations très précises sur ces questions » et qu'en conséquence le modèle qui les inclurait n'aurait qu' « une valeur essentiellement esthétique » ?

Cela posé, le cas décisif qu'il accomplit, c'est de mettre en évidence que les structures sociales et les structures scolaires connaissent des évolutions différentes et que celles-ci conditionnent l'ensemble du

1. Même remarque pour son tableau 2.4 de la page 105, où il admet, à notre avis, trop rapidement que la réussite scolaire des élèves « ne diffère guère en fonction du niveau culturel des parents ». De 9 % à 17 %, la différence est tout de même du simple au double...

problème. Pour le saisir, nul moyen plus efficace que de renoncer aussi bien à la méthode factorielle qu'aux interprétations intuitives et de s'en remettre, comme Anderson, à des modèles formalisés. Certes, ceux-ci ne donnent qu'une image approchée de la complexité des phénomènes. Boudon n'a de cesse de le reconnaître à chaque détour de son texte : de même, l'incertitude des grandeurs par lui assignées à divers paramètres¹. Tant que la recherche empirique n'aura pas fait de nouveaux progrès, le tableau gardera ses ombres : en attendant, l'essentiel n'est-il pas de les désigner au zèle des chercheurs ? L'exposé de Boudon est si honnête, ses raisonnements sont si limpides, ses propositions, si bien ordonnées et articulées ; il met tant de persévérance à fuir les déités traditionnelles du firmament sociologique au bénéfice d'humbles variables, susceptibles du plus et du moins, que l'ensemble de son discours, éminemment « falsifiable » (dirait Popper), s'offre sans fard à la critique. Il faut se lever tôt ? Rassurez-vous : l'admiration est un sentiment beaucoup moins pénible qu'on ne l'imagine.

Des inégalités scolaires à l'inégalité des chances sociales

La seconde partie de l'ouvrage s'attaque au problème fondamental de l'inégalité des chances sociales. Celles-ci peuvent s'aligner sur deux types opposés de répartition. L'un, qu'on baptisera « structure méritocratique », correspondrait au cas idéal où les rangs sociaux découleraient du seul mérite tel que les performances scolaires le définissent ; l'autre, qualifié de « structure de dominance », obéit à la logique exclusive de l'hérédité sociale. Pour vérifier leur influence respective sur des structures concrètes, Bourdon recourt essentiellement aux données rassemblées en 1954 par le sociologue anglais David Glass et ses collaborateurs² : une table matricielle ingénieuse lui permet de calculer les

1. Ainsi : « bien que l'hypothèse introduite par l'axiome AF 4 soit arbitraire... » (p. 190) ; « bien qu'une décision soit entièrement arbitraire... » (p. 169) ; « s'en qu'il s'agisse d'une hypothèse abusive... » (p. 218) : autant d'écueils qui ouvrent la voie à des approfondissements ultérieurs...

2. Claude Dubar (qui se lève tôt) me fait observer que le point 9 de la page 222 devrait mentionner plus – et non pas moins – d'individus de niveau scolaire S 1 que de positions C 1 (296 contre 257) dans le tableau de Glass, p. 211. On notera d'ailleurs que ce tableau présente la caractéristique, insolite pour une société industrielle, de compter moins de C 1 et de C 2 à la génération des fils qu'à celle des pères (257 contre 276 et 324 contre 342). Une certaine mobilité descendante se trouve ainsi *structurellement* inscrite dans les 15 % supérieurs de la population étudiée. Les données françaises relatives à la période 1954-1968 indiqueraient au contraire une augmentation des catégories les plus élevées, due au gonflement des cadres supérieurs et moyens dans une économie en expansion.

« coefficients de dominance » de chaque catégorie, autrement dit « l'aptitude relative des individus qui la composent à soustraire les meilleures positions sociales aux individus dont l'origine sociale est moins élevée ». Or le calcul révèle que « les différents groupes sociaux qu'on peut distinguer sur la base de l'analyse sociale ont une inégale aptitude à "monnayer" leur niveau scolaire en termes de statut social ».

Cette constatation rejoint celle de Jencks¹ : d'après les données de Blau et Duncan, le niveau d'instruction rend compte de 42 % de la variance des statuts sociaux; le milieu familial, de 32 %; les « autres facteurs », de 26 % – du moins pour la population blanche masculine, née aux États-Unis et occupée en dehors de l'agriculture (*Native White Nonfarm Males*). En d'autres termes, dans une économie de marché, les employeurs prennent le niveau d'instruction comme critère préférentiel, mais sont loin d'en faire le critère exclusif, de recrutement de leur personnel². La question qui demeure posée est donc de savoir quelles sont les considérations « non scolaires » qui déterminent celui-ci. Elle relève à l'évidence de cette sociologie des « agences de sélection » dont Sorokin avait entrevu l'intérêt.

Les données de Blau et Duncan ont l'inconvénient d'omettre une considération incompatible avec leur langage et pourtant fondamentale : « la non-congruence relative (inévitabile dans une société où l'enseignement échappe à la planification autoritaire) entre la distribution des qualifications fournies par le système éducatif et la distribution des qualifications demandées par le système social ». Le modèle dynamique que Boudon propose, inspiré de celui qu'il a utilisé au premier chapitre, aboutit à la double conclusion qu'une structure sociale à la fois fortement inégalitaire du point de vue de l'inégalité des chances devant l'enseignement et fortement méritocratique n'est pas exclusive d'une

Cette remarque ne met pas en cause la méthode de Boudon; elle attire seulement l'attention sur le fait que les résultats empiriques où il lui faut bien prendre appui n'ont pas un caractère définitif.

1. Jencks, Christopher, *Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (New York, Basic Books, 1972, VII-399 p.), p. 181.

2. Jencks insiste longuement sur la question de savoir si ce comportement est rationnel. En fait, une fois recrutés dans un secteur professionnel, ceux qui ont une instruction plus poussée n'obtiennent guère de meilleures positions (en termes de salaires) que les moins instruits : « Dans une branche d'activité donnée, une année supplémentaire d'instruction se traduit par un avantage salarial de 2 à 3 % seulement (...); si l'on compare des hommes qui, non seulement se trouvent dans les mêmes professions, mais obtiennent de mêmes résultats aux tests d'intelligence toute relation disparaît virtuellement entre instruction et salaire » (p. 182). Il en conclut que le privilège, même relatif, accordé à l'instruction relève d'un comportement « capricieux ».

mobilité importante » et que « l'atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement et l'augmentation des taux de scolarisation ne sont pas exclusives d'une quasi-stagnation de la mobilité sociale ». On notera la prudence du ton, qui n'évitera sans doute pas à l'auteur qu'on lui attribue les « implications fortes » dont il met tant de soin à se démarquer.

Variant ensuite ses hypothèses de départ (structure sociale fortement inégalitaire, mais effet de dominance assez net interférant avec l'effet méritocratique), Boudon aboutit à des résultats du même ordre. Qui plus est, ni les changements de la structure sociale (à condition qu'ils soient lents), ni la prise en compte de la fécondité différentielle ne changent grand-chose au jeu du modèle. La mobilité (relativement importante) qui caractérise les sociétés industrielles ne variera guère, ni en baisse ni en hausse, du fait de l'atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement. La relation entre niveau d'instruction et mobilité restera faible, les probabilités de monter, d'une génération à l'autre, demeurant inférieures aux probabilités de descendre. Faut-il en conclure que l'instruction cessera d'être un « placement » de père de famille? La réalité est moins simple : « A mesure que les taux de scolarisation s'accroissent, les chances sociales associées aux niveaux scolaires moyens diminuent. » Dès lors que le niveau d'instruction lié à chaque catégorie professionnelle s'accroît en moyenne et que cet accroissement est d'autant plus rapide que la catégorie est plus élevée – propositions que Thurow¹ démontre également par d'autres voies –, un effort supplémentaire d'instruction s'impose à tous ceux qui ne veulent pas « descendre ». Le paradoxe qu'on pourrait appeler « de Boudon » ou « de Thurow » consiste à affirmer que « sous des conditions générales, le développement du système éducatif peut, en tant que tel, engendrer une augmentation des inégalités économiques, même lorsque l'inégalité des

1. Thurow, Lester C., « Education and Economic Equality », *The Public Interest*, été 1972, pp. 66-81 : « A mesure, écrit-il, que l'offre de main-d'œuvre instruite augmente sur le marché, chacun s'aperçoit qu'il est dans l'obligation d'améliorer son niveau d'instruction pour maintenir purement et simplement sa position relative dans l'échelle des revenus. S'il ne le fait pas, ce seront les autres qui le feront, et son emploi actuel lui sera soufflé. L'instruction devient un investissement profitable non pas tellement parce qu'elle permet à celui qui l'acquiert de hausser ses revenus au-dessus du niveau qu'ils auraient atteint, en supposant que personne d'autre ne se fût instruit, mais plutôt parce qu'elle les maintient au-dessus du niveau où ils descendraient s'il était le seul à ne pas s'instruire. L'instruction devient ainsi un moyen défensif pour préserver sa "part de marché" », p. 79). L'une des questions fondamentales que soulèvent Miller et Roby (*ouvr. cité*), c'est le fait, lié à la discrimination raciale, que pour les gens de couleur, un investissement supplémentaire en éducation est moins « rentable » relativement que pour un Blanc : autre raison sérieuse de réfléchir au coût *sociétal* de la diffusion de l'enseignement.

chances devant l'enseignement décroît ». Il s'impose si l'on admet que le niveau d'instruction a une influence positive sur le revenu – ce qui a toutes chances d'être vérifié.

Ces vérités sont grosses de conséquences. Une interprétation superficielle du travail de Boudon inclinerait à remettre en question l'effort collectif en faveur de l'enseignement, *si cet effort n'était justifié que par le souci de la mobilité sociale* (tel n'est, bien sûr, pas le cas). Qu'il puisse avoir pour effet, sous certaines conditions, d'aggraver les inégalités donne tout de même à réfléchir : comment réduire ce coût *social* de l'élévation du niveau moyen d'instruction ? En évoquant l'exemple des pays de l'Est, Boudon insiste sur le fait que des dispositifs de régulation directe, agissant sur la demande d'éducation (au lieu de la laisser obéir à la « loi du marché ») ont des effets non négligeables. Si l'on admet avec lui que « le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales », à quels exemples recourir dans les sociétés libérales ? Thurow, qui se pose la question, évoque la période 1930-1944 – années de crise, puis d'économie de guerre – où les interventions publiques pour répartir avec plus d'équité des charges collectives exceptionnelles avaient permis d'améliorer notablement, dit-il, la part du revenu national allant aux 40 % les plus défavorisés de la population américaine². La question reste posée :

1. Des arbitrages peuvent s'imposer entre les dépenses d'éducation et celles qui visent à réduire par d'autres voies les inégalités sociales. S. M. Miller et Pamela Roby, *The Future of Inequality* (New York, Basic Books, 1970, 272 p.) font observer que « l'accent placé sur l'éducation peut servir de faux-fuyant pour échapper à la responsabilité plus globale d'aider les pauvres. Si les stratégies en matière d'éducation ne sont pas situées dans le cadre de perspectives plus larges, on risque de leur accorder une importance excessive au détriment d'autres mesures d'assistance économique... » (p. 128). On risque aussi de renforcer l'idée que les diplômes doivent être le critère essentiel d'accès à la réussite sociale – alors que la sélection qu'ils opèrent est souvent de caractère très contestable : c'est un point que Thurow (*art. cité*) met en avant.

2. Les indices de niveau de vie utilisés par Thurow et par Jencks présentent des différences assez marquées, le second étant plus optimiste que le premier. Jencks fait en effet remarquer, d'une part, que les revenus *familiaux* sont influencés en hausse par l'activité professionnelle d'un nombre croissant de femmes mariées ; d'autre part, qu'une proportion non négligeable de « ménages » composés de personnes seules (vieillards, infirmes, etc.) d'une grande pauvreté s'explique paradoxalement par les améliorations sociales intervenues depuis 1929 et sans lesquelles elles auraient été condamnées à vivre au foyer d'autres personnes pour ne pas mourir de faim : « Le résultat ironique est que, toutes choses égales d'ailleurs, l'extension de la Sécurité sociale, renforce l'apparence d'inégalité dans la distribution des revenus du simple fait qu'elle permet à un nombre accru de pauvres gens de se constituer en ménages indépendants... » (p. 212).

comment retrouver le consensus politique sans lequel un tel phénomène est impensable ?

Un autre précédent, auquel recourt Jencks, est celui de la fonction publique : elle a réussi à diminuer considérablement l'ouverture de sa hiérarchie de traitements, sans qu'on puisse prouver que la productivité de l'ensemble en ait souffert. De même, le kibboutz israélien...

On voit que le livre de Boudon prend place – et une place de choix – dans le contexte scientifique international qui remet en question grand nombre de présupposés et de conclusions optimistes des années 1960. Sa synthèse audacieuse repose sur une masse d'études empiriques – pour la plupart anglaises et américaines – qu'elle délivre de leur myopie. Le sens qu'elle leur attribue est-il toujours incontestable ? D'autres le diront, qui auront accompli l'exploit de digérer, eux aussi, cette énorme littérature. Quels que soient les correctifs et les additifs que ses interprétations sont destinées à recevoir, une chose est sûre : Boudon nous propose une théorie *ouverte*, non un système confit en suffisance¹. Rien n'empêche, nous l'avons vu, d'intégrer dans ses « espaces de décision » tous les éléments qui conditionnent peu ou prou les stratégies des « agents de sélection » (parents, professeurs, employeurs, etc., sans oublier, bien sûr, les enfants eux-mêmes). Qu'une sociologie de l'école et de l'université, en tant qu'institutions conditionnées par des structures

1. Pour notre part – l'éloge étant monotone – nous ne lui chercherons querelle que sur un point : n'affirme-t-il pas trop rapidement que les études empiriques dont on dispose permettent de conclure qu'« il ne semble pas que les variables scolaires affectent la relation entre réussite et origines sociales de manière importante » ? Jencks (*ouvr. cité*, p. 150), qui semble avoir spécialement étudié la question (cf. son étude : « *The effects of High Schools on Their Students*, Harvard Center for Educational Policy Research, 1972), aboutit à un jugement plus nuancé : « On peut dresser un bilan général de ce que l'on sait en disant que, s'il est certain que certaines écoles obtiennent des résultats exceptionnels pour ce qui est d'inciter leurs élèves à poursuivre leur scolarité et, ensuite, des études supérieures, ce genre d'efficacité ne semble significativement corrélé à aucune des politiques, ni à aucune des ressources que les analyses habituelles prennent en considération. L'influence d'une *high school* sur ses élèves semble tenir à des impondérables, à un "climat", assez subtils et non pas à la dimension de son budget ou à la présence des ressources que les spécialistes de l'éducation proclament importantes. » Les indications encourageantes qu'il fournit sur le programme *Upward Bound* destiné à venir en aide à des enfants « doués » venant de milieux défavorisés pour les mener jusqu'aux portes de l'enseignement supérieur vont dans le même sens : « Les programmes de l'*Upward Bound* ne sont pas gérés par l'enseignement secondaire. (...) Ils rejettent bon nombre des valeurs et des pratiques traditionnelles de l'école, et ils encouragent leurs sujets à se considérer eux-mêmes et à considérer le monde avec d'autres yeux. On peut toujours engouffrer des crédits énormes dans les *high schools* actuellement existantes sans guère obtenir semblables résultats... »

sociales plus complexes – et en particulier par un système de classes – y ait son rôle à jouer, rien de plus évident, mais rien aussi qui exige (et cela justifie la prudence de Boudon sur ce terrain rebattu) plus de rigueur dans l'analyse, d'allergie à la prédication.

L'inégalité des chances réconcilie avec la sociologie quantitative : voici donc que celle-ci a des choses à dire et les dit bien ; on n'y était pas habitué. Le discours de Paul Veyne sur l'inutilité de la sociologie, dont Raymond Aron avait déjà fait justice¹, trouve ici sa plus évidente réfutation : un créneau de la connaissance existe que l'historien, le philosophe, le géographe, etc. sont démunis pour aborder. « On peut espérer, écrit Boudon dans un autre ouvrage², que d'ici, disons, les dix prochaines années, le développement d'une théorie mathématique de la mobilité entraînera de nombreux et importants effets sur les recherches concernant la mobilité sociale et peut-être même sur toute la sociologie... » Son livre aura marqué un progrès décisif dans cette direction.

Par là même, il a chance d'accentuer le clivage entre la sociologie scientifique et celle, aujourd'hui fort répandue, qu'on peut appeler la « sociologie des honnêtes gens ». Combien de ceux-ci l'achèteront, persuadés d'y trouver des réponses simples à ces questions simples auxquelles le succès de la sociologie – d'une sociologie souvent désinvolte et péremptoire – a accoutumé le grand public. Le langage factoriel s'accommodait encore de leur type de curiosité ; en rompant avec ce langage, Boudon déconcertera plus d'un. Le fait que tout citoyen se sent plus ou moins concerné par les problèmes de l'école et de la mobilité sociale ne simplifie pas la situation ; il aggrave tout au contraire l'emprise, sur la réflexion scientifique, des contraintes politico-idéologiques, des attentes sociales, voire de cette « intolérance à l'incertitude » dont certains travaux américains ont fait ressortir l'importance³ : toutes hypothèses dont Boudon a su se libérer.

Son livre ne sera pas un livre populaire. Quel modèle de l'homme propose-t-il ? La question mérite examen, car les concepts et les instruments d'analyse auxquels il recourt sont, pour beaucoup, emprun-

1. Veyne, Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Ed. du Seuil, 1971 ; Aron, Raymond, « Comment l'historien écrit l'épistémologie », *Annales, E.S.C.* (6), 1971, p. 1320.

2. Boudon, Raymond, *Mathematical Structures of Social Mobility*, Amsterdam, Elsevier, 1973, 168 p. (*Progress in Mathematical Social Sciences*), p. 140 (ma traduction).

3. Fox, Renée, *Experiment Perilous*, Glencoe, Free Press, 1959.

Si les thèses de Boudon sont exactes, les espoirs que la majorité de la population place dans l'éducation comme moyen d'ascension sociale ont chance de se traduire par des désillusions et donc par des remous sociaux. Bien des éléments donnent à penser que la perception qu'ont les classes moyennes des effets de l'éducation pêche par excès d'optimisme et contribue donc à accentuer la demande d'éducation : ce qui aboutit, dans une certaine mesure, à une « prédiction destructrice » de type mertonien.

tés au langage de l'économie, et on ne manquera pas de lui en faire grief. Ce qui frappe dans sa pensée, c'est la manière dont elle rompt avec le schéma durkheimien d'une conscience collective (d'une culture) s'imposant à l'homme comme un gaufrier. L'acteur social prend des décisions, fait des choix, élabore des stratégies; on peut lui appliquer la formule de Gouldner : « Les êtres humains mettent autant de persévérance à tirer parti des systèmes sociaux qu'à leur donner prise. L'homme a été créé pour utiliser et pour construire des systèmes sociaux. On le comprend de travers quand on le ramène à n'être qu'un simple " produit " de ces systèmes sociaux... » Je ne crois pas que Boudon désavouerait ces idées; mais la suite? : « On comprend l'homme tout aussi mal quand on le regarde simplement comme un être *social*, entendons par là un être *sociable*, une créature amicale et sympathique toujours disposée à coopérer avec son semblable. Car la personnalité de chacun ne se développe et se dégage qu'en prenant appui, pour une part, sur des différences sociales : ce qui conduit souvent à exiger et à rechercher la confrontation...¹. » S'il est vrai que les inégalités sociales ne s'accommodent pas d'une sociologie consensuelle de l'allocation des ressources et de la circulation du pouvoir; qu'elles ne trouvent leur pleine dimension qu'au cœur d'une sociologie des conflits, cet aspect de leur étude, qui obsède tant d'autres, n'inspire pas Boudon. Reconnaissons-lui ce *droit de négliger* où Bachelard² voyait l'atout maître de l'esprit scientifique³.

Jean-René TRÉANTON, université de Lille I,
« Un innovateur », *Revue française de sociologie*, vol. XVI, n° 1, 1975, pp. 25-102.

1. Gouldner, Alvin W., *The Coming Crisis of Sociology*, London, Heinemann, 1970, p. 220.

2. « ... On tient peut-être là un des signes les plus distinctifs de l'esprit scientifique et de l'esprit philosophique : nous voulons parler du *droit de négliger*. L'esprit scientifique explicite clairement et distinctement ce droit de négliger ce qui est négligeable, qu'inlassablement l'esprit philosophique lui refuse. L'esprit philosophique accuse alors l'esprit scientifique de cercle vicieux, en rétorquant que ce qui semble négligeable est précisément ce qu'on néglige. Mais nous pouvons faire la preuve du caractère positif et du caractère actif du principe de négligeabilité... » G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1947, p. 222.

3. Au moment de mettre sous presse, nous prenons connaissance de l'article de Philippe Bénétou, « Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines » (*Revue française de science politique*, fév. 1975, pp. 106-122), qui, à propos des ouvrages de Boudon, de Jencks, de Girod et de quelques autres, traite magistralement de plusieurs aspects évoqués ci-dessus – et de bien d'autres (voir *supra*, p. 329 *sqq.*). Le lecteur pourra également se reporter au compte rendu publié par Nonna Meyer dans la livraison de décembre 1974 de la même revue (voir *infra*, p. 360 *sqq.*) et à ceux de Jacques Lautman et de Pierre Rolle dans *Sociologie du travail*, 1975, (2) (voir *supra*, p. 366 *sqq.* et 345 *sqq.*).

Des résultats de recherche qu'on ne tient pas à connaître

Il semble qu'il y ait des résultats de recherche qu'on ne tient pas à connaître. Témoin le silence presque total qui a accueilli *L'Inégalité des chances*. Il s'agit d'une recherche sur le lien entre éducation et mobilité sociale dans les sociétés industrielles occidentales, synthèse et dépassement des recherches qui fleurissent sur ce thème depuis les années 60 et remettent en cause le mythe de l'« égalisation des chances par l'école ».

R. Boudon commence par passer en revue ces diverses théories. Il rejette les explications « fonctionnalistes » attribuant à l'école une fonction de reproduction des structures sociales et de l'opposition classe dominante/classe dominée, au nom de leur finalisme et de leur fixisme. Elles lui semblent incapables de rendre compte du changement, et d'expliquer de façon satisfaisante comment « l'agrégation de comportements élémentaires compose un système doté d'une apparence de finalité. Pourquoi en d'autres termes les individus se comportent-ils de manière à réaliser ce qu'on (le système social ou son représentant, le groupe dominant) attend d'eux ? ». Et l'hypothèse selon laquelle les attitudes devant l'éducation dépendraient de systèmes de valeurs ou de sous-cultures différents selon les classes sociales ne lui semble pas plus sérieuse : rien ne prouve que systèmes de valeurs et sous-cultures de classe soient déterminants, et non déterminés. Autrement dit *L'Inégalité des chances* se présente comme une machine de guerre dirigée contre Bourdieu et Passeron¹ et leur sociologie qualifiée de « sociologie de la dénonciation ».

R. Boudon rejette en même temps toute tentative d'explication unifactorielle, incapable à son avis de rendre compte de la complexité des relations entre les facteurs explicatifs de l'inégalité des chances scolaires et sociales : les facteurs ne s'ajoutent pas, ils se combinent, et la « syntaxe syllogistique » est impuissante à en rendre compte.

Il propose à la place : 1. un schéma du processus de décision scolaire en fonction de la position sociale ; 2. une analyse systémique aboutissant à la construction d'un modèle explicatif. (...)

(...) L'originalité de l'ouvrage de R. Boudon est de minimiser l'importance de l'héritage culturel² comme facteur explicatif de l'iné-

1. Essentiellement dans *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, et *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

2. Cette affirmation concorde avec des travaux antérieurs, essentiellement ceux d'Alain Girard, qui reste la référence de base (abondamment pillée) de toute la sociologie de l'éducation des quinze dernières années. Ils montrent ainsi [Sauvy (Alfred), Girard (Alain), « Les diverses classes sociales devant l'enseignement », *Population* 20, 1965,

galité des chances devant l'enseignement au profit de la stratification sociale elle-même. Il pose l'équation stratification + scolarisation = inégalités devant l'enseignement, car « à partir du moment où une société est stratifiée et où l'apprentissage des qualifications est progressif, et les qualifications différenciées, un mécanisme de nature exponentielle est engendré, qui conduit à des inégalités considérables devant l'enseignement », à chaque position sociale étant rattachés des systèmes d'attente et de décision différents, dont les effets se font sentir de manière répétitive à chaque bifurcation du cursus scolaire.

Quant à la faible réduction des inégalités scolaires constatée, elle tient essentiellement à un accroissement de la demande d'éducation, « conséquence de facteurs principalement endogènes (lorsque la demande d'une catégorie sociale augmente, les autres doivent augmenter la leur sous peine de voir leurs espérances sociales réduites) ».

C'est dire que toute réforme « pédagogique », toute réforme de la scolarité visant à neutraliser les effets des différences de l'héritage culturel selon l'origine sociale, est impuissante à atteindre les racines des inégalités : la stratification elle-même, et l'éternelle opposition manuels/non manuels. Comme une société déstratifiée, s'accommodant d'un système scolaire totalement indifférencié, est du domaine de l'utopie, la seule action possible sur l'inégalité des chances scolaires passe par la réduction des inégalités économiques.

Mobilité et éducation

Cette relative démocratisation de l'enseignement ne modifie guère la structure de la mobilité sociale. En effet la structure scolaire, sous la poussée de la demande d'éducation, évolue indépendamment et plus vite que la structure sociale. Le résultat en est une lente dégradation des chances sociales attachées aux niveaux scolaires, essentiellement les niveaux moyens où la dégradation est rapide, et inférieurs, où elle est plus lente : désormais pour obtenir le même poste, il faudra un diplôme plus élevé; il y a eu déplacement de la hiérarchie des niveaux scolaires par rapport à la hiérarchie des positions sociales qu'ils commandent. Et si le lien entre statut social et niveau d'instruction reste élevé, le lien entre niveau d'instruction et mobilité sociale paraît faible : aux niveaux d'instruction élevés sont associées une probabilité de mobilité descendante non négligeable et une probabilité de mobilité ascendante

pp. 205-232] que si le facteur culturel est déterminant avant l'entrée en sixième (à niveau économique égal, c'est le niveau culturel des parents qui détermine la réussite scolaire), à l'entrée en sixième culture des parents et milieu social jouent autant. Mais au cours du cycle secondaire, le facteur culturel s'efface : à niveau culturel égal des parents, c'est l'origine sociale, le facteur économique donc, qui détermine la réussite.

modérée¹. Ainsi, « aujourd'hui l'allongement de la scolarité, qui résulte de ces mécanismes, impose aux individus un coût croissant (coût proprement économique mais aussi coût entraîné par la prolongation d'une situation de marginalité sociale) pour un bénéfice en termes de mobilité qui demeure à la fois incertain et inchangé » : la compensation entre les divers effets étudiés conduit à la persistance, dans les sociétés industrielles, de trois grandes catégories sociales, entre lesquelles la circulation intergénérationnelle est faible et à l'intérieur desquelles elle est forte. On constate ce même phénomène si on raisonne en termes de salaires : puisque le salaire croît avec l'éducation, et que le niveau d'instruction des catégories socio-professionnelles croît d'autant plus vite que la catégorie est plus élevée, l'écart des salaires se creuse entre les trois catégories et se rétrécit à l'intérieur de chacune d'elles².

L'intérêt du livre de R. Boudon est d'expliquer ce cheminement des inégalités scolaires et sociales comme un effet purement mécanique de l'agrégation des volontés individuelles, sans faire appel à une volonté de la classe dominante ou à une faculté de reproduction des structures sociales. Dans un système d'éducation libéral, c'est la liberté de choix même des individus qui devient génératrice de l'embouteillage du système scolaire. Par contre dans les pays de l'Est, où la demande d'éducation n'obéit plus à la loi du marché, on assiste à une réduction considérable des inégalités devant l'enseignement et à un accroissement des taux de mobilité. Pour Boudon, toute politique scolaire se ramène donc au dilemme suivant : égalité sans liberté, ou liberté sans égalité.

On émerge de la lecture de *L'Inégalité des chances* avec l'impression de voir enfin clair parmi les contradictions et les incertitudes de la sociologie de l'éducation et de la mobilité sociale, trop clair peut-être. Son livre a la séduction des modèles bien faits. Simplifications nécessaires du réel dans un premier stade de l'analyse, ils escamotent les éléments incertains, gommant les détails : on finit par les prendre pour la réalité elle-même. Il faut accepter *L'Inégalité des chances* dans les

1. On retrouve le « paradoxe d'Anderson » : un individu de niveau d'instruction supérieur à celui de son père a à peu près autant de chances de maintenir ou d'améliorer son statut d'origine qu'un individu de niveau d'instruction inférieur ou égal. Cf. Anderson (C. Arnold), « A Skeptical Note on Education and Mobility », in Halsey (A. M.), Floud (J.), Anderson (C. Arnold), *Education, Economy and Society*, New York, London, Mac Millan, 1961, pp. 164-179, cité in Boudon (R.).

2. Sur le lien entre allongement de la scolarité et développement des inégalités économiques, voir l'article de R. Boudon, « Éducation et mobilité », *Sociologie et sociétés*, 5-1, 1973, qui a l'avantage d'être une présentation très simplifiée des thèses de *L'Inégalité des chances*, où Boudon développe un peu les thèses de Lester C. Thurow, « Education and Economic Inequality », in *The Public Interest*, été 1972, pp. 66-81.

limites du modèle qui y est présenté, en s'irritant peut-être du net parti pris de R. Boudon de ne travailler qu'à la clarté rassurante des modèles et de chercher ses concepts dans la panoplie de l'économie politique marginaliste avec ses coûts et ses bénéfices, ses utilités et ses courbes d'indifférence.

Est-il légitime en effet de « faire comme si » sur le marché de l'éducation il n'y avait que des individus libres, atomisés, en situation de concurrence pure et parfaite? de « faire comme si » les individus choisissaient rationnellement leur orientation scolaire? C'est rouvrir le débat sur le sens même du concept de « rationalité » entre l'économie politique classique et l'économie politique marxiste¹. Il n'y a pas une « rationalité » mais des rationalités. La rationalité économique de l'entrepreneur capitaliste n'est pas celle de l'ouvrier, celle de la tribu de Nuers n'est pas celle de la France au XX^e siècle, et la rationalité du fils de manœuvre face au système d'enseignement ne peut se comparer à celle du fils de cadre supérieur.

En matière de choix scolaires, la « rationalité » n'est-elle pas un luxe pour classes supérieures? De même que ce sont les riches qui peuvent se permettre d'acheter bon marché², de même ce sont les familles aisées qui ont accès à l'information nécessaire pour faire les bons « placements scolaires », tandis que les enfants des milieux défavorisés s'engouffrent de préférence dans les facultés de lettres qui leur donneront le moins de débouchés et où l'aisance culturelle leur fera le plus cruellement défaut.

Cela, une analyse purement économique ne permet pas de le comprendre. Comme l'écrit P. Bourdieu, « faute de reconnaître autre chose que différentes variantes de l'« action rationnelle » ou de la « réaction mécanique » à une détermination telle que la contrainte du prix mécaniquement formé par le marché, on s'interdit de comprendre la logique spécifique de toutes les actions qui sont raisonnables sans être le produit d'une décision raisonnée, ou à plus forte raison d'un calcul

1. Godelier (Maurice), *Rationalité et irrationalité en économie*, Paris, Maspero, 1968. Il faut bien noter que le modèle de Boudon n'est pas une pure et simple transposition des modèles de l'économie politique, car il tient compte de la position sociale des individus. Il s'agit bien de l'agrégation des volontés individuelles, mais « plongées dans une structure sociale ». Il n'en demeure pas moins qu'il raisonne en termes de *position sociale* et non de *classe sociale*, postulant que les écarts entre les positions sociales A, B, C, comme les rationalités qui y sont attachées, sont de même *nature*. Voilà ce que l'on peut contester.

2. Cf. Le Roux (P.), « Quelques données sur l'environnement de l'habitat en France », juillet 1970 (coll. de l'I.N.S.E.E., M 2), p. 95 : on constate que le pourcentage de ménages ne fréquentant pas la boutique du coin pour des raisons de prix croît paradoxalement avec le revenu et que ce sont les plus riches qui peuvent se permettre d'aller faire des économies au supermarché.

rationnel ¹ ». *L'Inégalité des chances* n'est qu'une étape de plus dans la controverse qui oppose Pierre Bourdieu et Raymond Boudon. Pourtant, à partir de choix idéologiques et d'approches méthodologiques différents, ils arrivent au même constat d'inégalité des chances dans les sociétés industrielles, comme la face et l'envers d'une même médaille. La thèse du machiavélisme de la classe dirigeante et celle du mécanisme de l'agrégation des volontés individuelles sont-elles vraiment irréductibles? En attendant, Boudon reste l'antidote de Bourdieu, et Bourdieu le contrepoison de Boudon.

Nonna MAYER, Centre d'étude de la vie politique française, *Revue française de science politique*, vol. XXIV, n° 6, décembre 1974, pp. 1268-1773.

Les véritables points d'appui d'une politique volontariste

Après de nombreux travaux mathématiques consacrés à la méthodologie des sciences sociales, Raymond Boudon est passé pour ainsi dire à l'action, et pour son coup d'essai il s'est attaqué à un problème crucial des sociétés occidentales : l'inégalité des chances et la mobilité sociale. Indiquons d'emblée que le résultat devrait combler les lecteurs les plus difficiles, car on y trouve à la fois rigueur intellectuelle, parfaite clarté d'expression et souci constant du concret, combinaison qui fait de ce livre un vrai régal pour l'esprit.

Boudon est parti d'une interrogation fondamentale : le prodigieux développement de l'éducation auquel on a assisté depuis une vingtaine d'années dans tous les pays industrialisés a-t-il provoqué des changements dans la mobilité sociale, c'est-à-dire dans la position sociale que détiennent les fils par rapport à celle qu'occupaient leur père? L'intuition ou le bon sens pousseraient à répondre affirmativement, et à conclure que la diminution incontestable de l'inégalité des chances scolaires devrait avoir pour conséquence une mobilité accrue.

Mais en bon sociologue Boudon se méfie des évidences naïves, et il a cherché la réponse dans deux directions. La première consiste à exploiter les nombreuses enquêtes sociologiques disponibles, ainsi que les très riches statistiques scolaires rassemblées par l'O.C.D.E. Mais il ne suffit pas de lire les chiffres. Encore faut-il trouver une explication convaincante des valeurs qu'ils prennent. D'où la direction de recherche, la plus originale, qui revient à « simuler » les mécanismes par lesquels la

1. Bourdieu (P.), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie* 15 (1), janv.-mars 1974. Réponse de Bourdieu à Boudon.

mobilité sociale s'opère effectivement dans les sociétés de type industriel et libéral. Boudon a pour ce faire utilisé les matériaux précités afin de construire un modèle dont le fonctionnement se déroule en trois phases.

La première phase a pour objet de reconstituer la manière inégalitaire dont une population donnée se répartit entre les différents niveaux scolaires en fonction de l'appartenance à telle ou telle classe sociale. Dans la deuxième phase intervient l'écoulement du temps : en effet au fur et à mesure que les années passent on voit augmenter la probabilité de « survie » à chaque niveau du *cursus* scolaire – c'est-à-dire la probabilité de passer à l'échelon supérieur dans la voie conduisant aux études universitaires, et pour traduire en termes quantifiables l'évolution effectivement constatée à cet égard, Boudon a assigné à cette augmentation un taux d'autant plus fort qu'elle était au départ plus réduite. En d'autres termes « la probabilité d'atteindre les niveaux élevés du système scolaire est multipliée par un coefficient d'autant plus grand que l'origine sociale est plus basse ».

On voit alors progressivement se déformer la composition sociale des « promotions » successives à chaque niveau scolaire. Ainsi la part des strates sociales inférieures et moyennes augmente dans l'enseignement supérieur, et celle de la strate sociale la plus élevée s'abaisse – résultat lui aussi en accord avec la réalité observée.

La dernière phase du fonctionnement du modèle, la plus essentielle du point de vue quasi-expérimental adopté par Boudon, consiste à définir le processus par lequel l'obtention d'un certain niveau d'instruction conduit à tel ou tel statut social. L'auteur formule à ce point de vue deux hypothèses. La première est que les sociétés de type industriel ont un caractère méritocratique, c'est-à-dire que la position sociale est largement fonction du niveau d'instruction. La seconde est qu'à niveau d'instruction égal le statut social atteint sera influencé par l'origine sociale.

Que donne alors le modèle ? Du point de vue de la liaison entre niveau scolaire et statut social de destination il apparaît que les chances sociales associées aux niveaux d'instruction les plus élevés restent stables, tandis que pour les diplômés de niveau moyen les perspectives de promotion sociales après être restées constantes pendant un certain temps se détériorent subitement. La même dégradation se produit pour les autres niveaux scolaires mais de manière plus atténuée.

Quant à la mobilité sociale proprement dite on s'aperçoit qu'elle connaît seulement des variations faibles et erratiques, car (entre autres raisons) la part encore considérable des individus d'origine sociale supérieure qui a un niveau d'instruction moyen se trouve pâtir du phénomène de dégradation constaté plus haut, qui joue également sous des formes moins accentuées pour les individus d'origine sociale moyenne et inférieure.

Bref, tout se passe comme si l'augmentation substantielle de la

demande d'éducation se traduisait simplement par un accroissement du coût à supporter (en termes d'années d'études) pour accéder au même statut social, alors que dans les mentalités collectives cette augmentation est perçue comme devant forcément améliorer les perspectives de promotion sociale. Cet effet « pervers » d'une évolution que l'on s'imaginait bénéfique n'est évidemment pas sans effet sur la crise que connaissent tous les systèmes d'éducation dans le monde. Ajoutons à cela un autre effet paradoxal analysé par Boudon et confirmé indépendamment par l'économiste américain Thurow, du M.I.T., conseiller économique de Mc Govern, à savoir que la diffusion de l'instruction contribue *nolens volens* à renforcer les inégalités économiques, parce que l'élévation du niveau moyen d'instruction de chaque catégorie socio-professionnelle est d'autant plus grande que la catégorie est plus haut placée. Or on sait qu'en général le revenu est fonction du métier, et qu'il dépend de l'instruction pour un métier donné. Concluez vous-même.

De ce livre important on peut tirer de nombreuses leçons de grande portée, mais qui ne seront pas facilement admises tant est grand le poids des préjugés. Après avoir lu Boudon on ne peut plus se raconter que la production d'un nombre croissant de diplômés modifie sensiblement la mobilité sociale ou les inégalités économiques. L'auteur montre incidemment que ce n'est pas l'« héritage culturel » d'origine familiale qu'il faut incriminer car ses effets disparaissent après les premières années d'école. Les véritables points d'appui d'une politique volontariste se trouvent largement en aval, du côté des mécanismes par lesquels les revenus sont répartis par le système de production et redistribués par l'État. Ainsi le constat d'une sociologie scientifique rejoint-il celui formulé par des économistes comme Pierre Uri qui n'ont cessé de souligner la responsabilité des structures économiques ou du système fiscal dans la formation des inégalités et dans leur persistance.

Bernard CAZES, chargé de mission,
commissariat général du Plan,
Preuves, n° 19, 1975, p. 126.

*Démocratiser l'enseignement et réduire les inégalités
économiques : des objectifs contradictoires*

S'il est un domaine où la sociologie montre un progrès considérable, c'est bien dans l'étude du rôle de l'école sur les performances scolaires et les chances de mobilité. La leçon n'est pas plaisante pour tous ceux qui ont grandi avec l'idée que l'extension de l'enseignement augmentait les possibilités de mobilité sociale et diminuait le poids des inégalités héritées, mais aujourd'hui le doute n'est plus permis et le dernier livre de

Raymond Boudon, *L'Inégalité des chances*, rendu possible par une somme considérable d'enquêtes au cours des dix dernières années, fait franchir un pas décisif au savoir en présentant un modèle génératif, duquel les prédictions partiellement vérifiables à l'épreuve de données de fait peuvent être dérivées. C'est un grand livre de sociologie scientifique, le plus important peut-être depuis *Le Suicide* de Durkheim. Or, à le lire, le raisonnement paraît tellement frappé au coin du bon sens, partant de questions d'évidence, la méthode si droite par-delà des subtilités de détail, qu'on est tout surpris que pareil travail n'ait pas vu le jour plus tôt. Un des intérêts annexes du livre est de répondre à cette interrogation en montrant, sinon pourquoi, du moins comment, après le travail précurseur de Pitirim Sorokin¹ en 1927, il y eut comme une régression intellectuelle de la sociologie. D'une part, les enquêtes et les amas de données de fait ont conduit à se poser des questions pauvres telles que : la mobilité sociale est-elle plus grande dans telle société que dans telles autres et c'est il y a quinze ans le livre de Bendix et Lipset² qui mit une sourdine aux affirmations de supériorité démocratique des États-unis à cet égard. D'autre part, la fascination pour l'analyse factorielle inspira nombre de travaux jusqu'à ce que, à la lecture de Jencks³ on découvre l'impasse. A vrai dire, dix ans plus tôt C. Arnold Anderson dans un court article⁴ qui est une innovation scientifique au sens précis du terme, regardant des tableaux croisés entre des positions relatives du père et du fils au regard de l'éducation et de la position socio-professionnelle, avait eu l'idée de rompre avec la pente facile qui consiste à commenter immédiatement l'apparente liaison. Au lieu de quoi, il chercha à exprimer les contraintes du tableau pour en construire deux fictifs, l'un représentant une distribution au hasard des positions des fils par rapport à celles des pères, l'autre au contraire représentant un effet maximal de l'éducation. Quelle ne fut pas sa surprise de constater que les observations s'écartaient finalement moins du premier modèle (hasard) que du second (influence maximale de l'éducation sur la position sociale). Et de conclure que l'éducation n'est qu'un des nombreux facteurs qui influencent la mobilité et n'est probablement pas le plus important. Partant de là, R. Boudon dans son premier grand article consacré à ce sujet⁵ avait déjà monté une simulation sous condition de laquelle il ressortait bien que, en admettant une très forte

1. *Social Mobility*, réimprimé in *Social and Cultural Dynamics*, 1959, Glencoe, Illinois, The Free Press.

2. Bendix et Lipset, *Social Mobility*.

3. Ch. Jencks, *Inequality, a Reassessment*, New York, Basic Books, 1970.

4. « A Skeptical Note in Education and Mobility », in Halsey, Floud et Anderson, 1962, *Education, Economy and Society*, New York, Londres, Mac Millan.

5. « La mobilité sociale en Utopie » publié in *Quality, Quantity*, n° 4, et repris comme dernier chapitre dans son recueil d'articles : *Crise de la sociologie*, Droz, 1972.

influence de l'éducation sur la position socio-professionnelle d'une génération à la suivante et en allant même jusqu'à celle des petits-enfants, les bouleversements de la structure sociale seraient limités, avec pourtant une mobilité sociale descendante non négligeable.

Cependant entre-temps, aux États-Unis, l'accumulation des résultats et leur interprétation progressait. En 1967, James S. Coleman produit le résultat d'une colossale enquête commandée par l'Administration fédérale¹ dans l'idée d'appréhender, entre autres choses, le préjudice subi par les Noirs en raison de la qualité mauvaise, selon l'opinion commune, des écoles secondaires à eux offertes. Or, selon du moins quelques indicateurs objectifs robustes, les écoles fréquentées par les Noirs n'apparaissent pas moins bien dotées matériellement au regard de la qualité des maîtres et la distribution des succès scolaires n'y présente pas non plus une bien considérable différence. En revanche, si les enfants des classes moyennes ne se voient offrir qu'à peine plus que leur part des ressources consacrées à l'éducation, il est sûr qu'ils les utilisent beaucoup plus que selon leur part.

Peu après, Jencks, dans un ouvrage quelque peu touffu, où parfois le très assuré voisine avec le discutable, a tenté un point du savoir et souhaité en tirer des conclusions d'action. Le livre a eu un retentissement considérable aux États-Unis et plusieurs numéros spéciaux de revues lui furent consacrés². Cherchant à situer les sources de l'inégalité dans la société américaine, il étudie séparément le poids de plusieurs groupes de facteurs :

- l'inégalité des écoles, c'est-à-dire de leurs ressources, de leur composition sociale et de l'accès aux différentes formes de cursus ;
- les facteurs supposés génétiques et de milieu familial qui influent sur les résultats aux tests d'aptitude ;
- une revue des facteurs autres qui peuvent influencer les résultats scolaires et le niveau d'étude obtenu, pour en arriver à un tour d'horizon des déterminants du statut professionnel et du revenu, comprenant les origines familiales, les aptitudes intellectuelles, les résultats scolaires et la qualité des écoles.

Sur le premier point, il reprend les résultats déjà cités du rapport Coleman. L'inégalité ne saurait guère être diminuée par des mesures d'ordre matériel ou réglementaires. L'examen de la littérature psychométrique conduit Jencks à retenir une inégalité génétique renforcée par les facteurs d'environnement, mais la distribution des résultats scolaires est plus influencée par l'origine familiale que par le Q.I. On arrive ainsi à un paradoxe : si le statut professionnel est lié aux résultats scolaires, néanmoins, à niveau d'éducation donné, la dispersion des positions

1. Ce travail, connu sous le nom de Coleman Report, 1967, n'a pas été publié en librairie. Mais le livre de Ch. Jencks lui fait une large place.

2. Signalons *American Journal of Sociology*, mai 1973, vol. 28, n° 6.
- *The Public Interest*, automne 1972.

socio-professionnelles est à peu près aussi grande que dans la population globale. En d'autres termes, la famille et les aptitudes cognitives influencent le statut moins directement que par leur poids sur l'éducation. Mais comme le niveau scolaire atteint n'est que très partiellement déterminé par les origines familiales, le produit des deux liaisons factorielles invite à conclure que la famille n'a d'influence que modérée sur le devenir socio-professionnel des fils. Une confirmation factorielle est apportée par l'inégalité des positions que des frères obtiennent.

L'inégalité du revenu et *a fortiori* celle de la satisfaction de la situation se sont révélées encore plus rebelles à l'explicitation factorielle. La conclusion est que l'association entre deux variables génératrices d'inégalité est normalement faible. La traduction par Jencks en termes de pensée réformiste est que si l'on veut réduire telle inégalité de résultats, c'est à elle directement qu'il faut s'attaquer, non à ses lointains et partiels déterminants.

Mais laissons le débat politique pour revenir à l'analyse. Le progrès de la méthode mise en œuvre par Boudon est directement suggéré par sa critique de Jencks. Une faible liaison entre le statut socio-professionnel du père et celui du fils n'exclut pas une forte influence de la première variable sur la seconde, pour cette seule raison que l'intervalle d'une génération a vu la structure globale des emplois changer, ce que la liaison plus haut mentionnée ignore. La faiblesse des liaisons est un artefact dû à l'élimination des variables structurelles et voici la méthode factorielle révoquée en doute, pour un retour à un essai de formalisation du processus diachronique dont Sorokin le premier a eu l'idée, quand il décrit la mobilité comme le produit d'une séquence d'orientations subies ou voulues par les individus au travers de deux principales agences de sélection, la famille et l'école. Ce paradigme est proche de ce qu'on appellerait aujourd'hui l'analyse des systèmes. Mais la rareté des données empiriques en 1930 l'a empêché d'aller plus avant et l'a détourné peu après de cette piste féconde.

Très schématiquement, le modèle de Boudon peut être résumé ainsi : en face des positions sociales, le système scolaire est représenté comme une gare de triage avec des points de bifurcations, des voies rapides conduisant à de plus ou moins nombreuses intersections et des voies lentes vers des butoirs.

a) Supposons que pour chaque type de position dans la société, la probabilité d'emprunter une voie donnée à un point de bifurcation du système scolaire varie. – b) Ces probabilités composent un système de courbes d'indifférence qui est une représentation adéquate du champ de la décision offerte aux individus. Adjoignons maintenant deux résultats empiriques bien vérifiés : – c) A tous les niveaux de l'enseignement les inégalités d'accès diminuent de par le simple fait de l'accroissement numérique des populations d'élèves. – d) Plus on va vers l'aval, plus les taux de « survie » après chaque point de bifurcation ont tendance à augmenter.

Ces quatre propositions peuvent servir d'axiomes principaux pour une modélisation dynamique, à condition de fixer des valeurs numériques pour les paramètres représentatifs de la vitesse de déformation du système sous l'effet de l'accroissement numérique des cohortes à tous les niveaux.

Dès lors, des propositions peuvent être déduites du modèle et sont testables. En voici une qui gênera les tenants de la pédagogie différenciée et des menus à la carte : « L'effet exponentiel qui résulte de la combinaison du système des positions sociales et du système scolaire diminue quand l'indifférenciation du système scolaire augmente et ne pourrait disparaître que si tous les individus suivaient entièrement et exclusivement un même cursus scolaire. Au contraire cet effet augmente avec la précocité de la différenciation des filières. »

Plus fondamentalement, le modèle de Boudon permet de dériver et de rendre intelligibles trois propositions très générales :

1) La liaison à attendre entre le niveau d'éducation individuellement atteint et la mobilité intergénérationnelle non seulement ne peut être que modérée mais elle risque même de décroître à proportion que le niveau moyen d'éducation dans la population s'élève. Autrement dit, le rendement de l'éducation sera pour l'individu décroissant. Cela exprime les effets à attendre d'une tendance sinon à l'égalisation des niveaux d'instruction, du moins à la réduction des écarts.

2) Dans une telle société y a-t-il lieu de penser que globalement la mobilité intergénérationnelle pourrait avoir tendance à augmenter? La réponse du modèle est *non* et l'explication est à chercher dans le déplacement vers le haut des qualifications exigées pour remplir les différents types d'emplois dans la société. S'il n'en était pas ainsi, si un désaccord se creusait entre la ventilation des niveaux d'instruction des hommes et celle des qualifications demandées sur le marché, les conséquences en seraient évidemment explosives; ce que Boudon commence de défricher ce sont les complexes phénomènes d'ajustement parmi lesquels le plus apparent est la course vers l'avantage évanescant du niveau d'éducation supérieur à la moyenne.

3) Une troisième conséquence rejoint un débat tout à fait actuel chez les économistes et concerne l'effet à attendre de la réduction des écarts de niveaux d'éducation sur les inégalités de revenus du travail. Le point est très controversé¹ car selon qu'on définit plus ou moins étroitement les catégories d'emplois, les observations semblent discordantes.

Le modèle de Boudon ici encore conduit à prévoir plus un renforcement des inégalités que leur atténuation, à condition d'ajouter l'axiome spécifique d'une liaison positive entre éducation et revenu². Dès lors en effet, on voit que plus la strate est socialement élevée, plus le niveau

1. Voir par exemple : J. Lecaillon in *Revue économique*, 3, 1974.

2. L'axiome est étayé par les résultats que discute S. M. Miller in *Rich Man, Poor Man*.

d'éducation moyen s'y élèvera vite avec une conjonction des deux facteurs qui contribuent à creuser les écarts de salaires : éducation et position dans la hiérarchie.

Démocratiser l'enseignement et réduire les inégalités économiques apparaissent donc, dans les conditions générales des sociétés occidentales, être des objectifs spontanément contradictoires. Dans la suite de Boudon, un travail de sociologie prospective urgent serait de chercher à voir quelles pourraient être les conséquences d'une action volontariste visant à casser le mécanisme de conjonction des bénéfices économiques induits par l'éducation et la position socio-professionnelle. Sur le plan de la réflexion cette contradiction invite à revenir aux significations politiques de l'égalité. Bell a, commentant le livre de Jencks, très justement rappelé la différence entre égalité des chances et égalité des résultats ¹.

La première est d'origine libérale et elle admet la compétition entre individus, donc l'inégalité des résultats, mais si la méritocratie est une sélection selon l'intelligence et si celle-ci est plus ou moins héréditaire, alors l'égalité des chances n'est autre que le retour au jeu sauvage de la loterie génétique. Et Bell écrit : « Il est douteux qu'une société compétitive de l'égalité des chances soit un progrès par rapport à une société ascriptive qui au moins ne forcera pas les pauvres à interioriser leur échec. » Les institutions de socialisation ont toujours contrecarré le principe des inégalités naturelles, tout en organisant l'acceptabilité sociale d'une inégalité des résultats plus ou moins tempérée ou non.

A ces problèmes de philosophie politique éternels la sociologie contribue efficacement quand elle aide à voir et à comprendre ce qui se passe dans les faits : le modèle de Boudon précise bien le sens de l'évolution, toutes choses égales d'ailleurs, et en admettant une grande autonomie de la demande d'éducation témoigne du système d'éducation. Ce sont les limites fixées par convention apparemment raisonnable à une épure qui révèle une dynamique sociale de première importance. Peut-on en tirer une leçon de tactique de recherche ? La démarche a été d'autant plus féconde que le champ pouvait être raisonnablement limité, qu'il existe des concepts bien construits, des données de fait desquels tirer axiomes raisonnables et valeurs des paramètres nécessaires. Boudon ne traite même pas de toutes les questions soulevées dans la littérature à propos de la mobilité, or combien la simplicité du point de départ, simplicité non donnée mais construite et difficile à attendre, s'est révélée fructueuse ! Derrière le modèle de mobilité, il y a un modèle de stratégie de la recherche.

Jacques LAUTMAN,
Sociologie du travail,
n° 2, avril-juin 1975, pp. 191-195.

1. « The Rise of Meritocracy », in *Public Interest Fall*, 1972.

La reproduction est-elle inévitable?

(...) Il me semble que, sur son terrain, Boudon n'est guère contestable. Mais sa réflexion a des limites, qu'il a le grand mérite d'avoir tracées clairement. D'abord, la dynamique scolaire n'est analysée par lui qu'en fonction du désir de promotion sociale. Ce qui peut suffire à rendre compte du système méritocratique en place mais ne peut servir de postulat à ceux qui veulent imaginer un autre processus éducatif. Ensuite, la structure professionnelle est ici supposée indépendante du système scolaire : il y a (c'est un donné) un certain nombre de positions sociales et productives dont l'école ne peut au mieux que déterminer l'*attribution* : c'est là, présuppose-t-on, son seul pouvoir.

Ce second postulat n'apparaît guère réaliste. Même entre pays de même régime social et de même niveau technique, la structure professionnelle peut différer considérablement. Une étude particulièrement rigoureuse¹ indique que, dans des entreprises analogues, d'un pays à l'autre (ici France et Allemagne de l'Ouest), le pourcentage du personnel d'encadrement peut varier du simple au double ou au triple, que des différences analogues peuvent exister en ce qui concerne le pourcentage des employés. En général, le pourcentage des cadres et des employés est très inférieur en Allemagne. Ajoutons que les écarts de salaire d'une catégorie à l'autre sont nettement plus faibles en Allemagne qu'en France et que les cadres supérieurs français se recrutent plus rarement que les Allemands dans les catégories professionnelles inférieures. En tout, cela donne une répartition du pouvoir et de la rémunération très différente d'un pays à l'autre. Ici, ni la « technique » ni le régime économique ne fournissent l'explication. Par contre, on est tenté de voir dans la situation française en partie la conséquence d'un système scolaire qui valorise socialement et économiquement employés et cadres et qui les isole davantage des ouvriers. Dans l'auto-évaluation des diverses professions, dans leur conscience collective, dans leur ambition de contrôler telle ou telle activité sociale, il est trop évident que les systèmes de formation jouent un rôle essentiel. Boudon indique d'ailleurs incidemment que, depuis la guerre, l'allongement de la scolarité s'est accompagné dans nombre de pays d'un accroissement de l'écart des rémunérations, ce qui s'explique, dit-il, par le fait que le niveau d'instruction correspondant aux diverses professions s'est d'autant plus élevé qu'elles étaient mieux situées dans la hiérarchie sociale.

1. *Structure des salaires et des emplois dans les entreprises françaises et allemandes* (Centre d'étude des revenus et des coûts, ronéo, mai 1974). Cette étude repose sur une enquête qui compare deux par deux des entreprises françaises et allemandes aussi proches que possible par la taille, le niveau technique, les fabrications, la situation géographique.

Cette observation suffit à prouver que le système scolaire est autre chose qu'un moyen d'attribuer des positions sociales dont la nature serait déterminée indépendamment; la question de l'inégalité des chances n'est pas la seule. L'école est aussi un facteur déterminant de la structure professionnelle. En somme, la constatation que fait Boudon de l'influence de l'école sur les écarts de revenus place son modèle dans un cercle vicieux : 1) l'inégalité des positions sociales détermine l'inégalité sociale. On est, comme chez Bourdieu et Passeron, devant un mécanisme de reproduction, mécanisme non plus culturel, mais social.

Paul THIBAUD, *Esprit*,
n° 10, octobre 1974, pp. 367-379.

L'école dévaluée

(...) On n'a pas pris garde (...) à la dévalorisation inexorable des diplômes. R. Boudon, le premier, a donné toute son importance à cette constatation. Il a montré, qu'en un intervalle de temps très court, la valeur sociale des diplômes avait considérablement baissé.

	<i>Baccalauréat</i>		<i>Diplôme supérieur au baccalauréat</i>	
	1962	1968	1962	1968
Prof. lib. Cadres sup.	4,3 ↘	3,3	38,9 ↘	29,9
Cadres moyens	74,0 ↘	60,5	46,4 ↗	51,9
Employés	10,5 ↗	21,6	4,8 ↗	8,1
Ouvriers	3,5 ↗	6,2	2,5 ↗	4,0
Autres	7,7 ↗	8,4	8,0 ↗	6,1
Total	100	100	100	100

D'après R. Boudon, *op. cit.*

Répartition des jeunes de moins de 25 ans en fonction du diplôme et du statut socio-professionnel atteint.

Posséder le baccalauréat permettait en 1962 de devenir 8 fois sur 10 cadre moyen ou supérieur; six ans plus tard, les bacheliers n'ont plus que 6 chances et demie sur 10 de parvenir à ce niveau social. Il est inutile de chercher plus loin les raisons d'une certaine désaffection pour les études, et la stagnation des effectifs d'étudiants n'obéit pas à des causes différentes.

Cette évolution est inéluctable. Elle tient à une distorsion entre la plasticité du système éducatif, capable d'augmenter rapidement le

nombre des diplômés, et la rigidité des structures économiques et sociales, où le nombre de positions sociales de niveau supérieur et moyen n'augmente que lentement.

Une conséquence paradoxale, mais vérifiée, de cette dévalorisation du diplôme est de renforcer l'importance des facteurs non scolaires dans l'accès aux positions sociales élevées. Quand les employeurs ont le choix, pour une position sociale de cadre moyen par exemple, entre un grand nombre de bacheliers, ils sont amenés à sélectionner le candidat qu'ils retiennent en fonction de critères non scolaires, c'est-à-dire souvent de ces impondérables qui trahissent l'appartenance sociale. De ce fait, multiplier le nombre des bacheliers ou licenciés d'origine bourgeoise ou petite-bourgeoise, c'est réduire les chances des bacheliers ou licenciés d'origine ouvrière. De ce point de vue, il n'est paradoxal qu'en apparence de déplorer la croissance du nombre d'étudiants qui s'est produite au cours des années 1960 : entre 1959 et 1974, les catégories supérieures de la société ont envoyé 422 adolescents de plus dans l'enseignement supérieur pour 1 000 personnes actives, tandis que les ouvriers en envoyaient, dans le même temps, 22 de plus seulement. Les places que ceux-ci auraient pu prendre dans la société ont été prises, dans une très forte proportion, par leurs camarades qui, à égalité de diplôme, présentaient en outre un avantage social. Tant il est vrai qu'une démocratisation de l'enseignement conçue en termes purement quantitatifs peut produire les effets exactement inverses de ceux qu'elle prétendait viser.

Antoine PROST, *Projet*,
n° 96, 1975, pp. 658-652.

Un livre conservateur?

(...) Pour certains, l'école est un mécanisme important de la reproduction sociale, d'où l'impossibilité de lui faire effacer les inégalités entre les individus. Pour d'autres, la démocratisation des études est une tromperie. La classe politique n'a pas la volonté d'aller au bout de la démocratisation, d'où les déficiences actuelles. Pour d'autres, enfin, l'école influe peu sur le destin des individus : d'autres facteurs, jusqu'ici inconnus et incontrôlables, déterminent la carrière des individus et en marquent les chances.

Les positions étant profondément discordantes, les échanges de vues entre les représentants des trois courants se sont vite transformés en polémiques acidulées. Le débat était par conséquent devenu inutile, ou alimentait les liturgies des petites chapelles, lorsqu'un ouvrage capital est venu remettre un peu d'ordre dans toute notre confusion intellec-

tuelle. La première lecture, je l'avoue, m'a dérangé, et par moments même agacé. Elle troublait trop mes croyances et mon confort intellectuel, mes sagesse personnelles.

L'ouvrage est l'œuvre d'un professeur de sociologie de l'université de Genève, Raymond Boudon, et se veut un examen pointilleux et critique de toutes les enquêtes et statistiques disponibles en matière de mobilité sociale. Boudon a intitulé son livre, irritant quoique salutaire, *L'Inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles* (Colin).

Ce livre que de mauvais esprits pourraient taxer de conservateur, je l'avoue, a bouleversé maintes de mes idées sur l'éducation, sur les inégalités et sur les chances de réussite scolaire. En effet, il démontre que le niveau d'instruction n'a aucun effet sur le niveau des salaires, sur la mobilité sociale intragénérationnelle, et un effet assez modeste sur le changement de statut.

Après avoir lu et relu le livre de Boudon, je dois dire que ses affirmations, jusqu'à preuve du contraire, sont solidement étayées, et son explication du phénomène, pour agaçante qu'elle ait pu me paraître au premier abord, est assez convaincante. Pièces à la main, Boudon prouve que la position sociale des individus conditionne fortement leurs efforts scolaires, et donc leurs performances. Ceux des classes sociales élevées, dans le but de conserver leur rang, utilisent très adroitement les moyens disponibles, parmi lesquels l'école en est un, très important mais non exclusif. Par contre, ceux des classes plus modestes se révèlent moins demandeurs d'études. Ils se contentent d'un niveau d'instruction plus faible, en utilisant peu ou prou les avantages mis à leur disposition par la démocratisation des études. Ce point du livre de Boudon a été particulièrement dénigré. J'ai moi-même quelques doutes. La thèse me semble présupposer le fait qu'au cours de ces années les sociétés industrielles sont restées stables et que les motivations personnelles peuvent librement s'épanouir, ou que l'ambition est une qualité individuelle indépendante des contraintes et des pensées des milieux d'origine. Mais quoi qu'il en soit, les idées de Boudon sont tellement stimulantes, voire excitante, qu'aucun d'entre nous (même ceux qui appartiennent à d'autres tendances sociologiques) n'a fini de puiser dans l'inépuisable richesse de son livre.

Mais si l'enseignement est relativement impuissant devant l'inégalité, s'il ne peut offrir davantage de chances aux enfants d'origine modeste, alors que faut-il faire? Faut-il, comme certains le disent déjà, croire que les dispositions génétiques, l'interaction environnement-hérédité sont les facteurs déterminants? Boudon est très prudent : il évite de se prononcer. Il trouve que dans la situation actuelle la position économique, les contraintes financières, les inégalités sociales sont, pour les jeunes d'origine modeste, des poids bien plus lourds que l'hypothétique interaction environnement-hérédité. S'attaquer à ces pesanteurs serait

une stratégie plus utile. Mais comment supprimer les contraintes économiques? Boudon exclut qu'on puisse y arriver par le biais de l'école. Une politique de démocratisation absolue, dans la situation actuelle, se traduit par une dévalorisation des diplômes. En donnant à chacun le même niveau d'instruction, l'école n'aiderait plus personne à s'élever socialement, et par conséquent elle n'aurait plus aucun rôle dans la correction des inégalités. Un diplôme, ne garantissant plus de bons débouchés et sûrs, ne servirait plus à rien. L'augmentation considérable du coefficient de scolarité aux divers âges n'a point accru les chances des jeunes. Ceux-ci n'ont même pas les avantages que nos aînés tiraient de la scolarisation. Pourquoi? Parce que les sociétés, telles qu'elles sont aujourd'hui, ne disposent pas d'un nombre illimité de postes de commandement, d'où le nombre toujours plus restreint d'individus responsables en face d'une masse énorme d'individus instruits et aux responsabilités limitées.

Alors, que faire? Boudon se garde de tirer des conclusions sous forme de conseils. Homme d'école il voudrait que celle-ci puisse exercer mieux les fonctions qui sont les siennes. Et cependant, il nous invite à ne pas être victime de la plus déroutante mythologie de notre époque : l'école n'est pas le lieu où nous préparons les changements de la société. La lutte politique et syndicale reste plus déterminante à ce point de vue. Pour égaliser les chances, pour éliminer les inégalités sociales, il faut agir sur l'éventail des revenus, organiser une Sécurité sociale plus grande, aménager différemment des hiérarchies professionnelles, créer de nouvelles formes de gestion des pouvoirs. Bref, l'inégalité se combat aux bons endroits...

En cette époque de confusions incroyables, d'engagements purement verbaux, de coupure entre notre manière de vivre et notre manière de prêcher, ce livre de Boudon est une admirable leçon de ce qu'un intellectuel peut faire pour rendre intelligible notre être au monde, mais également une preuve de courage et de cohérence morale. Un sociologue d'un autre bord lui en donne acte avec reconnaissance.

Giovanni BUSINO, *24 heures*, Le grand quotidien suisse,
n° 299, pp. 24-26, décembre 1975, p. 2.

Une sorte d'idéal type

(...) De nombreux auteurs étudiant l'inégalité des chances devant l'enseignement ou la relation entre le niveau d'instruction et le statut social, dégagent les facteurs liés au phénomène observé et tendent à établir une théorie unifactorielle qui ramène l'explication des faits à un facteur unique : héritage culturel, différenciation des systèmes de

valeurs selon les classes sociales, conformité aux normes de la société, etc. Boudon reproche à toutes ces études d'utiliser un type d'instrumentation statistique qui amène à introduire dans les schémas de causalité des variables définies exclusivement au niveau des individus : l'origine sociale, le niveau d'instruction, le statut social. Or il existe des variables qui caractérisent la société dans son ensemble comme le taux de scolarisation ou le pourcentage des emplois manuels dans la structure socio-professionnelle. La méthode définie par R. Boudon – excellemment décrite dans un article de l'auteur paru dans *Analyse et Prévision* de janvier 1974 – consiste à prendre en considération les caractéristiques individuelles et les données structurelles qui ensemble constituent une totalité où tous les éléments sont interdépendants. Le modèle mathématique traduisant cette totalité, établi à partir des informations tirées de la comptabilité scolaire et des enquêtes sociologiques, représente une sorte d'icône type, réunissant les divers processus de mobilité sociale et d'inégalité des chances devant l'enseignement. La capacité opératoire du modèle permet de simuler toute une série de situations possibles résultant des valeurs différentes attribuées aux paramètres du modèle.

Cette méthodologie de quasi-expérimentation, appliquée à la sociologie des inégalités, révèle l'origine principale des inégalités devant l'enseignement ; l'action répétitive de la position sociale laisse loin derrière l'influence des autres facteurs d'inégalité, en particulier celle de l'héritage culturel. Néanmoins on ne peut pas nier la diminution de l'inégalité des chances devant l'enseignement ; seulement, dans la mesure où la stabilité des structures socio-professionnelles s'oppose à la mouvance des structures éducationnelles, la démocratisation de l'école ou de l'université rendra illusoire les espérances sociales des bénéficiaires. Le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales.

Les analyses de Boudon conduisent à penser que l'atténuation des inégalités scolaires comme celle des inégalités socio-économiques ne passe pas par la réforme du système scolaire.

Louis ARENILLA, *Futuribles*,
XVIII, n° 3, 1974, pp. 341-348.

Fin de l'optimisme en matière d'éducation

Les années 1950 et 1960 ont vu fleurir un grand optimisme en matière d'éducation. On a observé dans toutes les sociétés industrielles une augmentation du nombre d'élèves. Ce phénomène a été partiellement imposé au système scolaire par la « demande sociale » de places ; mais il a également résulté de décisions prises par les politiciens et les administrateurs dans le but d'étendre ce système. Ceux-ci considéraient

l'éducation tout à la fois comme un facteur de croissance économique et comme une voie vers plus d'égalité sociale. Ces deux buts de l'éducation, méthode de formation de la main-d'œuvre et instrument de réforme sociale, ont soutenu ensemble l'expansion de l'éducation.

Plus récemment, un ton pessimiste a commencé à dominer. Il est en grande partie associé aux écrits de Christopher Jencks et particulièrement à son idée centrale voulant que ce qu'un enfant apporte à l'école joue un rôle beaucoup plus considérable dans ses progrès que tout ce que le système scolaire peut lui offrir. Et également que le succès économique dépendrait davantage de la chance et de la compétence manifestée au sein d'un métier que de l'expérience scolaire. (...)

(...) La différence essentielle entre l'ouvrage de Boudon et ceux d'autres auteurs est que, tandis que des chercheurs comme Jencks ont tendance à passer en revue ou à résumer la littérature existante puis à poser des questions d'intérêt théorique et général, l'approche de Boudon est plus abstraite, plus analytique. Il construit d'abord des modèles des chances en matière d'éducation et des chances sociales, dont il énonce clairement et explicitement les axiomes. Ses modèles intègrent « les faits majoritaires établis lors d'enquêtes », mais restent « théoriques en ce sens qu'une estimation empirique de ses paramètres est impossible dans l'état actuel de nos informations ».

Par exemple, le modèle dynamique des inégalités de chances sociales proposé par Boudon est fondé sur cinq axiomes de base, tous susceptibles d'être déterminés en relation avec des données empiriques. Le premier de ces axiomes est que la réussite scolaire (à âge et aptitudes égales de l'élève) dépend de l'origine sociale. Un deuxième est que les valeurs caractérisant tout individu sont immuables au fil du temps. Les autres ont trait au système scolaire. Boudon affirme qu'on peut le considérer comme une série de points de bifurcation, ou de décisions de poursuivre ou de quitter la voie préparant les élèves à l'enseignement supérieur. En fait, le nombre d'élèves qui choisissent de poursuivre leurs études augmente au fil du temps.

De toute évidence, la scolarité ne recouvre pas seulement des voies de préparation à l'université; il est tout aussi évident qu'il s'agit là des voies prestigieuses dans la plupart des systèmes. En résumant les systèmes actuels à la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études, on simplifie exagérément la situation; ils offrent en effet des possibilités de transfert et de réintégration. Néanmoins, tout incite à penser que celles-ci sont rarement utilisées. L'idée la plus limitative est peut-être l'affirmation que les qualités d'un individu évoluent peu avec le temps. Selon cet axiome (et l'exemple est celui de Boudon), un élève médiocre au début de sa scolarité restera médiocre. Les éducateurs souligneront que leur tâche est d'exercer une influence sur les résultats. Une fois encore, Boudon se tourne vers la recherche pour justifier l'idée que les systèmes réduisent rarement les différences liées au milieu familial.

Tels sont les axiomes de base du modèle; certains axiomes secondaires

permettent de placer des poids empiriques : le système social comporte trois couches sociales, dont la population se divise dans le rapport 1 : 3 : 6. Les niveaux de réussite peuvent être divisés en trois groupes (élevé, moyen, faible); les probabilités pour que les élèves des différents groupes obtiennent certains résultats à des niveaux donnés et décident de poursuivre leurs études sont indiquées. Il s'agit exclusivement d'affirmations, mais elles peuvent être (et sont) mises à l'épreuve des connaissances existantes.

L'originalité de Boudon peut être exprimée simplement : « comme il est de toute évidence impossible de construire un modèle dynamique et en même temps de l'adapter à tout groupe de données exactes », il faut abandonner soit le modèle, soit la série de données. Généralement, c'est le modèle qui est sacrifié aux données. Boudon choisit la démarche inverse. Citant le précédent de la théorie économique (« de nombreux modèles économiques ont été développés sans que l'on ait essayé d'obtenir une estimation empirique des paramètres contenus dans les modèles »), il développe son modèle théorique et étudie le comportement du modèle face à des valeurs données qui sont attribuées aux paramètres.

Comme le remarque Boudon, le modèle est « conceptuellement très simple et mathématiquement élémentaire »; toute complexité est une conséquence de l'échelle de paramètres qu'il inclut. Aussi, plutôt que d'analyser le comportement du modèle dans son intégralité, choisit-il certains points particuliers. « Le critère utilisé dans cette sélection est simplement celui de la pertinence sociologique »; les points sont choisis de manière que le système qu'ils engendrent offre une image d'une société occidentale typique. Il existe indiscutablement certains risques d'arbitraire et de parti pris dans la sélection; les garanties contre ces risques sont apportées par les informations disponibles, qui permettent à Boudon d'établir la pertinence de ses déductions.

Les sources utilisées sont considérables et bien connues : les statistiques de l'O.C.D.E. sur les effectifs scolaires sont les plus importantes que nous ayons. Les recherches de Glass sur la mobilité en Grande-Bretagne, de Blau et Duncan aux États-Unis, de Carlsson en Suède sont déjà des classiques de la sociologie. Tout comme les travaux de Girard en France, de Husen en Suède et de Coleman aux États-Unis sur la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire. Boudon y ajoute quelques études moins connues réalisées en Allemagne, en Suisse, en Norvège et en France. Soit au total une impressionnante collection d'études empiriques dont Boudon se sert pour déterminer la validité de son modèle, pour donner des évaluations numériques de plusieurs paramètres et vérifier la réalité de certaines déductions.

« Le modèle définit un système imaginaire, qui ne décrit certainement pas convenablement un quelconque système existant. Mais les énoncés qui le définissent – aussi bien les relations générales énoncées dans les axiomes de base que les valeurs numériques attribuées aux paramètres

« dans les axiomes secondaires – peuvent être considérés comme réalistes. » En un mot, bien qu'arbitraires, ses énoncés concordent avec les découvertes de la recherche.

L'attrait de cette approche est que Boudon est capable de révéler, en utilisant la logique mathématique, les mécanismes qui sont à l'origine de certaines découvertes plutôt intrigantes des recherches empiriques actuelles. Par exemple, grâce à une classification imaginaire de la mobilité dans des générations successives, il montre que la structure de la mobilité paraît presque constante au fil du temps. Au cours de la période imaginaire qu'il considérerait, les taux de diplômés de l'enseignement supérieur ont plus que doublé, et les chances pour qu'un individu d'origine sociale inférieure achève des études supérieures se sont multipliées par quatre. Néanmoins, la probabilité pour qu'un individu d'origine sociale inférieure accède à une position jouissant d'un statut social élevé est restée à peu près identique. Le modèle indique que « le changement spectaculaire de la fréquentation scolaire ainsi que de tous les résultats globaux de l'éducation », même associé à une réduction assez importante des inégalités scolaires, « n'a que peu d'influence sur la structure de la mobilité de génération en génération ».

La réalité (c'est-à-dire les recherches actuelles) le confirme nettement. Le modèle de Boudon le démontre de manière claire et concise, en utilisant, selon ses propres termes, des « données fictives ». Son intention est d'élucider la relation entre les chances scolaires et les chances sociales, et notamment d'expliquer pourquoi la mobilité sociale n'augmente pas en fonction du développement de l'éducation.

Il démontre qu'elle ne le fait pas parce qu'elle ne peut pas le faire, en raison de l'absence de modifications de la structure sociale (c'est-à-dire de la proportion entre les situations élevées et inférieures). « A moins que nous n'admettions une évolution aussi rapide de la structure sociale que de la structure scolaire (...), la structure de la mobilité sociale ne sera guère touchée. »

Ses conclusions sont pessimistes, non seulement en ce qui concerne l'effet des changements passés en matière d'éducation, mais également celui des changements futurs : le modèle d'inégalité des chances scolaires/inégalité des chances sociales « indique nettement que la stratification est le principal facteur responsable de l'inégalité des chances scolaires comme de l'inégalité des chances sociales et que toute diminution de la rigidité de la stratification – grâce par exemple à une réduction de l'inégalité économique – est sans doute plus susceptible que tout autre facteur d'agir sur l'inégalité des chances tant scolaires que sociales ». Pour dire les choses simplement, Boudon soutient que la seule innovation en matière d'éducation susceptible de réduire les inégalités de participation à l'éducation serait un système qui n'offre pas « la possibilité de choisir différents programmes d'études ».

Boudon conclut : « La société doit être dépourvue de stratification ou son système scolaire doit être totalement indifférencié » et il découvre

que ces recommandations sont « peu susceptibles » d'être suivies. « Toute société industrielle a besoin d'une multiplicité d'aptitudes et de compétences auxquelles on attribue des valeurs différentes. » Comme Jencks, il suggère que c'est par la réduction des inégalités sociales que l'on réalisera l'égalité des chances scolaires et sociales. Contrairement à Jencks, il semble douter que cela soit réalisable pratiquement.

Dans la préface de cet ouvrage, Donald MacRae est présenté comme le maillon reliant le nom de Boudon à celui de Durkheim. Ma première réaction a été de juger cette assertion un peu hâtive; en lisant le livre, j'ai trouvé la comparaison pénétrante. Bien des points m'ont fait songer à *Suicide*; une même originalité de l'approche, un mélange d'imagination créative et de rigueur intellectuelle, une juxtaposition continue de la logique et des faits, une étude statistique poussée, une perspicacité théorique et une immense culture. J'ai découvert toutes ces qualités dans l'ouvrage de Durkheim et je les ai retrouvées dans le présent volume. Cette comparaison n'est pas au désavantage de Boudon.

Alan LITTLE, *New Society*, (Grande-Bretagne),
23 mai 1974, pp. 455-456.

L'explication des résultats paradoxaux

Voici peut-être l'ouvrage le plus important de la décennie en matière de théorie de stratification. Sa conception est brillante. Son exécution est cependant contestable, et son exposition nettement imparfaite. Néanmoins, sa lecture s'impose à tous ceux qui s'intéressent à la sociologie de l'éducation, de la stratification et de la mobilité. Boudon se concentre sur la question essentielle de l'interrelation entre les chances scolaires et l'inégalité. Pendant de nombreuses années, nous avons cru que le développement des possibilités de scolarité et l'égalité accrue des ressources scolaires joueraient un rôle non négligeable sur les chances de mobilité, sur la transmission du statut social entre les générations et sur le degré d'inégalité sociale en général. Dans l'ensemble, nous avons considéré comme établi que cet ensemble de variables serait en corrélation aussi bien au sein des sociétés qu'entre elles. Et voilà que quinze années de recherches viennent de détruire en pratique toutes nos hypothèses sur l'existence d'une relation simple entre ces variables (cf. par exemple Lipset et Bendix, 1959; Anderson, 1961; Coleman, 1966; Blau et Duncan, 1967; Mosteller et Moynihan, 1972; Milner, 1972; et Jencks *et al.*, 1972). En fait, nous avons pris conscience d'un nombre croissant de paradoxes. Par exemple, les possibilités de scolarité ont augmenté de manière spectaculaire, et la corrélation entre l'instruction et la profession s'est accrue; mais les taux de mobilité ainsi que la

corrélation entre le statut des parents et celui des enfants sont restés inchangés.

Boudon se livre à une première tentative d'élucidation et d'unification d'un ensemble de découvertes récentes intrigantes et quelquefois apparemment contradictoires. Sur le plan méthodologique, sa stratégie est de créer ce que l'on pourrait appeler un modèle de simulation d'une société industrielle idéale. Au lieu de tenter d'estimer empiriquement la valeur des variables de départ, il leur attribue un ensemble de valeurs réalistes possibles, calcule la valeur d'une variable de sortie et compare les résultats avec les données réelles lorsqu'elles sont disponibles. Le modèle est dynamique en ce qui concerne les interrelations de variables, et les évolutions temporelles. Il faut souligner également qu'il traite de variables tant micro- que macro-sociologiques.

Le modèle ne peut être résumé en quelques lignes, mais il convient de mentionner trois traits essentiels. Des analyses antérieures ont expliqué que la corrélation entre le S.E.S. (statut économique et social? O.D.) familial et les résultats scolaires dépend soit de différences de « valeurs » soit de différences de « culture ». C'est-à-dire que les individus de S.E.S. inférieurs ont été moins instruits parce qu'ils n'attribuaient pas une grande valeur à l'instruction, ou parce que leur subculture ne leur offrait pas les compétences (au sens large) nécessaires pour atteindre de hauts niveaux d'instruction. Au contraire, Boudon met l'accent sur une « théorie de position sociale » qui suppose que les coûts et les bénéfices (notamment sociaux et psychologiques) de l'accession à un enseignement plus élevé sont différents pour les étudiants d'origines sociales différentes même si leur désir d'instruction (« valeurs ») et leurs compétences acquises (« facteurs culturels ») sont les mêmes. Cette interprétation contient l'idée implicite que des résultats scolaires ou une mobilité qui divergent des niveaux modaux du milieu social d'un individu peuvent être conçus comme un cas particulier de déviation par rapport à des attentes normales. Ils perturbent donc les relations sociales existantes, contrarient les attentes et entraînent un coût psychologique et social élevé. Boudon affirme que la meilleure interprétation de la tendance des individus d'origine S.E.S. élevée à poursuivre des études, alors que ceux d'origine S.E.S. inférieure ont tendance à renoncer, se fait en termes de décisions coût/profit rationnelles, fondées sur le fait que le coût de l'ascension comme de la déchéance est élevé, même en l'absence de différences de compétences culturelles ou de jugements de valeurs. Il montre ensuite que cette hypothèse engendre des résultats qui, contrairement aux autres hypothèses, correspondent aux données réelles. Cela nous amène à un second point essentiel : Boudon suppose que les probabilités de poursuivre des études diminuent selon un taux exponentiel plus l'on reste à l'école. En effet, dans son modèle, la probabilité finale d'atteindre un niveau d'instruction donné est le produit des probabilités antérieures existant chaque fois que l'on doit décider de poursuivre ou d'arrêter ses études. Par exemple, si en

sixième, un individu de S.E.S. élevé a 85 % de chances de décider de rester à l'école et doit prendre cette décision au début de chaque année scolaire pendant huit ans, ses chances finales d'achever les huit années supplémentaires d'enseignement seront de 0,85⁸, soit 27 %. En revanche, si son origine S.E.S. est médiocre, et ses chances initiales de 60 %, ses chances finales sont de 0,60⁸, soit seulement 1,7 %. En d'autres termes, une différence modeste au départ s'accroît de manière exponentielle. Cette idée contient d'importantes conséquences si l'on s'efforce d'égaliser les taux de réussite car des augmentations minimes pour les individus qui ont déjà des chances élevées ont un effet plus important que des augmentations substantielles pour ceux qui ont de faibles chances au départ. Par exemple, un doublement de la probabilité initiale de 20 % à 40 % augmente les chances de suivre huit années supplémentaires d'enseignement de 0,00005 % à 0,02 % – un changement négligeable –, alors qu'une modification des probabilités initiales de 85 % à 86,5 % fait passer la probabilité finale de 27 % à 31,3 %. Mais si l'on obtient ces résultats, c'est parce que Boudon a supposé que les différences dues à la classe socio-économique dans la probabilité de décider de poursuivre des études sont constantes à *chaque* point de décision, qu'elles sont par exemple de 85 % et 60 % au début de chaque année scolaire. C'est au mieux une idée contestable et elle entraîne vraisemblablement une surestimation des effets dus à la position dans la structure sociale. Néanmoins, la thèse de Boudon apporte une importante contribution au débat, même si elle ne le résout pas. Un troisième point, le plus significatif peut-être, de ce modèle est qu'il prend en compte les variations que l'on peut observer dans la structure des chances; il étudie en effet dans quelle mesure l'offre de personnel de la part du système éducatif est soit forte soit faible par rapport aux débouchés, à différents niveaux du marché du travail et de la structure de classe. Presque tous nos modèles d'itinéraire qui tentent d'expliquer le processus de réussite supposent que les chances au sein du marché du travail étaient constantes pour chaque groupe. C'est évidemment inexact, et le modèle de Boudon montre que ce facteur est essentiel si l'on veut comprendre les schémas de mobilité.

Murray MILNER Jr, *Social Forces*,
n° 54, 2, décembre 1975, pp. 494-495.

Études sur L'Inégalité des chances de Raymond Boudon

- Alan LITTLE, « No Equal Chance », *New Society*, 23 mai 1974, pp. 455-456.
- Robert M. HAUSER, « Review Essay : on Boudon's Model of Social Mobility », *American Journal of Sociology*, vol. 81, n° 4, 1976, pp. 911-928.
- Raymond BOUDON, « Comment on Hauser's Review of Education, Opportunity and Social Inequality », *The American Journal of Sociology*, vol. 81, n° 5, 1976, pp. 1175-1187.
- Murray MILNER Jr. « Review on Education, Opportunity and Social Inequality », *Social Forces*, vol. 54, n° 2, décembre 1975, pp. 494-495.
- Jacques LAUTMAN, « Famille, école et inégalités des chances », *Sociologie du travail*, n° 2, avril-juin 1975, pp. 191-195.
- Pierre ROLLE, « Le marché comme modèle et comme théorie », *Sociologie du travail*, n° 2, avril-juin 1975, pp. 196-200.
- Philippe BÉNÉTON, « Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines », *Revue française de science politique*, vol. XXV, n° 1, février 1975, pp. 106-122.
- Nonna MAYER, « Compte rendu », *Revue française de science politique*, vol. XXIV, n° 6, décembre 1974, pp. 1268-1273.
- Jean-René TRÉANTON, « Un innovateur », Débat sur *L'Inégalité des chances*, *Revue française de sociologie*, vol. XVI, n° 1, 1975, pp. 95-102.
- Alain BARBEL, « Autre point de vue », Débat sur *L'Inégalité des chances*, *Revue française de sociologie*, vol. XVI, n° 1, 1975, pp. 103-112.
- Raymond BOUDON, « Réponse à M. Darbel », Débat sur *L'Inégalité des chances*, *Revue française de sociologie*, vol. XVI, n° 1, 1975, pp. 113-117.
- Nathalie ROGOFF-RAMSOY, « A propos du livre de Raymond Boudon : de l'inégalité de chances », *Contrepoint*, 19, 1975, pp. 159-165.
- Raymond BOUDON, « La main et le poing », réponse à Nathalie Rogoff-Ramsay, *Contrepoint*, 19, 1975, pp. 167-177.
- Roger GIROD, « Inégalité des chances : perspectives nouvelles », *Archives européennes de sociologie*, XVI, 1975, pp. 111-133.
- René POIRIER, « Réflexions sur un livre récent », *Mélanges offerts à Henri Guitton : le temps en économie, les mathématiques et l'économie, recherches pluridisciplinaires*, Paris, Dalloz-Sirey, 1976, pp. 475-496.
- David SCHWARTZ, « Classes, Educational Systems and Labor Markets », *Archives européennes de sociologie*, XXII, 1981, pp. 325-353.
- Charles-Henry CUIN, « Analyse systémique et sociologie de la mobilité sociale », *L'Année sociologique*, XXXIII, 1983, pp. 249-269.
- Jean-Claude COMBESSIE, « L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques », *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n° 2, avril-juin 1984, pp. 233-254.

- Jean-Paul GRÉMY, « Sur les différences entre pourcentages et leur interprétation », *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n° 3, juillet-septembre 1984, pp. 396-420.
- Jacques LAUTMAN, « La mobilité sociale par l'éducation : variations dans le temps », à paraître dans le volume en hommage à Alain Girard, *Démographie et Sociologie : Mélanges offerts à Alain Girard*, Paris, Presses de la Sorbonne, 1985.
- Stein ROKKAN, « Introduction » au Symposium du conseil international des sciences sociales sur *L'Inégalité des chances*, *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 14 (6), 1975, pp. 103-105.
- Nathalie ROGOFF-RAMSOY, « On Education, Opportunity and Social Inequality », *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 14 (6), 1975, pp. 107-113.
- Michael USEEM, S. M. MILLER, « Privilege and Domination : the Role of the Upper Class in American Higher Education », *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 14 (6), 1975, pp. 115-145.
- Hayward R. ALKER, « Boudon's Educational Theses About the Replication of Social Inequality », *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 15 (1), 1976, pp. 33-46.
- Rudolf ANDORKA, « Social Mobility and Education In Hungary : an Analysis Applying Raymond Boudon "Models" », *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 15 (1), 1976, pp. 47-70.
- Aage B. SØRENSEN, « Models and Strategies in Research on Attainment and Opportunity », *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 15 (1), 1976, pp. 71-91.
- Thomas J. FARARO, Kenji KOSAKA, « A Mathematical Analysis of Boudon's I.E.O. Model », *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 15 (2/3), 1976, pp. 431-475.
- Jon ELSTER, « Boudon, Education and the Theory of Games », *Information sur les sciences sociales/Social Science Information*, 15 (4/5), 1976, pp. 733-740.

Table des matières

<i>Préface à la présente édition : de quelques idées reçues en matière d'inégalité sociale</i>	9
Avant-propos de la seconde édition	15
Introduction : la sociologie de l'inégalité des chances aujourd'hui	27
1. La sociologie de l'inégalité des chances	29
2. Les théories factorielles de l'inégalité des chances	36
3. Un prototype de théorie systémique : la théorie de la mobilité sociale de Sorokin	38
4. Plan de l'ouvrage	43

PREMIÈRE PARTIE

THÉORIE DE LA MOBILITÉ ET ANALYSE DES SYSTÈMES

I. Niveau d'instruction et mobilité. Exemple d'application de l'analyse des systèmes	49
1. La relation entre le niveau d'instruction et le statut socio-professionnel	51
2. Quelques faits troublants	56
3. Première application de l'analyse des systèmes . <i>Axiomatique du modèle, 63. Analyse de la relation entre le niveau d'instruction relatif et la mobilité, 68.</i>	62
4. Deuxième application du modèle précédent ...	77
5. Conclusion	79

DEUXIÈME PARTIE

L'INÉGALITÉ DES CHANCES
DEVANT L'ENSEIGNEMENT

II. Les mécanismes générateurs	85
1. Les théories macrosociologiques	87
2. Les théories microsociologiques	92
<i>L'explication par les différences entre systèmes de valeurs selon les classes sociales, 92. L'explication par la position sociale, 95. L'explication par l'héritage culturel, 96. Autres facteurs, 99.</i>	
3. L'inadéquation des théories unifactorielles	101
4. Essai de synthèse	106
<i>Schéma théorique du processus de décision scolaire en fonction de la position sociale, 108.</i>	
5. Conclusion	117
III. Données sur l'évolution des systèmes d'enseignement	119
1. L'augmentation des taux de scolarisation	126
2. Existe-t-il des différences internationales en matière d'inégalité des chances devant l'enseignement?	128
3. Croissance, stabilité ou décroissance des inégalités?	141
<i>Au niveau de l'enseignement secondaire, 142. Au niveau de l'enseignement supérieur, 146.</i>	
4. L'évolution des taux de survie	149
5. Conclusion	156
IV. Un modèle explicatif	159
1. Les axiomes	163
<i>Axiomes fondamentaux, 163. Axiomes auxiliaires, 165.</i>	
2. Les disparités à la période initiale	170
3. Analyse dynamique du modèle	177
4. Conclusion	189
5. Appendice	202

TROISIÈME PARTIE

L'INÉGALITÉ DES CHANCES SOCIALES

V. Structures élémentaires de la mobilité	207
1. Origine sociale, niveau scolaire et statut social, d'après une étude anglaise	210
2. Structure méritocratique et structure de dominance	216
<i>Le caractère nécessairement arbitraire des classifications; ses effets, 222</i>	
3. La généralité de ces structures	226
<i>Le cas français, 226. Le cas américain, 228.</i>	
4. Conclusion	232
VI. Esquisse d'une théorie formelle de la mobilité sociale	237
1. Le modèle. Application au cas où l'effet de dominance est négligeable	239
2. Analyse d'une structure avec effet de dominance	254
3. Les effets de la fécondité différentielle et des changements de la structure sociale	257
<i>Les changements de la structure sociale, 257. La fécondité différentielle, 260.</i>	
4. La notion de mobilité structurelle	263
5. Conclusion	265
VII. Données sur la mobilité sociale et son évolution ..	270
1. Structure et évolution de la mobilité dans le temps	271
<i>Principales caractéristiques structurelles de la mobilité, 271. L'évolution de la mobilité dans le temps, 273.</i>	
2. La relation entre mobilité et éducation, son évolution dans le temps	277
<i>Expansion de l'enseignement et structure des chances sociales, 277.</i>	
3. Les variations de la mobilité dans l'espace	288
4. Conclusion	293

CONCLUSION

1. Principaux résultats	301
2. Limites de l'analyse précédente	312
Bibliographie	315
Index des auteurs cités	327
Index des matières	331
Critiques et commentaires	335

Imprimé en France, par l'Imprimerie Hérissey à Évreux (Eure) - N° 76683
HACHETTE/PLURIEL - 43, quai de Grenelle - Paris
Collection n° 24 - Édition n° 03
Dépôt légal : 1665, avril 1997
ISBN : 2.01.010544.3
ISSN : 0296-2063

L'inégalité des chances

L'inégalité des chances devant l'enseignement a-t-elle tendance à diminuer dans les sociétés industrielles ? L'héritage social tend-il à croître ou à décroître ? Quels sont les effets de l'augmentation de la demande d'enseignement sur la mobilité sociale entre générations, sur les inégalités économiques ? Y a-t-il des différences entre les nations industrielles du point de vue de l'égalité des chances ? A quoi sont-elles dues ? Telles sont quelques-unes des questions essentielles auxquelles Raymond Boudon s'efforce de répondre dans cet ouvrage rigoureux, qui est devenu rapidement un "classique" de la sociologie.



Imprimé en France - N.M.G.M. Country



9 782010 105449

27-8440-3

97-IV