



HAL
open science

L'école et la croyance en la méritocratie

Elise Tenret

► **To cite this version:**

Elise Tenret. L'école et la croyance en la méritocratie. Sociologie. Université de Bourgogne, 2008. Français. NNT: . tel-00347360

HAL Id: tel-00347360

<https://theses.hal.science/tel-00347360v1>

Submitted on 15 Dec 2008

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

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

Université de Bourgogne
Faculté de Lettres et Sciences Humaines
École doctorale LISIT
INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION
IREDU - CNRS

Texte présenté en vue de l'obtention du titre de
Docteur en Sociologie
le 3 décembre 2008

L'ÉCOLE ET LA CROYANCE EN LA MÉRITOCRATIE

Élise TENRET

Directeur de thèse :
Madame Marie DURU-BELLAT

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Alain CHENU,
François DUBET,
Marie DURU-BELLAT,
Olivier GALLAND,
Denis MEURET,

Professeur à l'Institut d'Études politiques de Paris
Professeur à l'Université Bordeaux II
Professeur à l'IEP de Paris, IREDU et OSC
Directeur de Recherche au CNRS
Professeur à l'Université de Bourgogne

Remerciements

Cette thèse n'aurait sans doute pas vu le jour sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes que je souhaite remercier ici.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Marie Duru-Bellat, pour son encadrement irréprochable et sa grande disponibilité, ainsi que pour ses (très) nombreuses relectures et ses remarques toujours très pertinentes, qui m'ont permis de progresser dans ma recherche.

Merci aux membres du jury, qui ont accepté de lire et de juger ce travail, particulièrement à Alain Chenu et François Dubet, qui ont bien voulu être les rapporteurs de cette thèse.

Merci aussi à toute l'équipe de l'IREDU pour m'avoir permis de réaliser cette thèse dans d'excellentes conditions, particulièrement à Bruno Suchaut pour ses conseils sur les modèles statistiques et à Sylvie Gevreau et Bertille Tessé pour leur aide dans mes recherches documentaires. Merci à Yaël Brinbaum pour les conseils qu'elle m'a prodigués et pour m'avoir intégrée dans le projet méritocratie de l'ACI Éducation et formation du ministère de la recherche, dans lequel s'inscrit la présente thèse.

Bien sûr, je n'oublie pas de remercier la grande « famille » des doctorants de l'IREDU, anciens comme nouveaux, pour avoir su créer une atmosphère de travail stimulante. J'ai une pensée particulière pour Rodrigo Roco, qui m'a toujours soutenue et encouragée et pour Nadia Nakhili, Lisa Bydanova, Noël Adangnikou et Venant Quenum, qui ont bien voulu partager leur expérience de thèse avec moi. Merci aussi à Claire Bonnard pour ses conseils sur les modèles multiniveau. Enfin, l'aide et la disponibilité d'Aurore Rozier et de Fabienne Gras m'ont été précieuses durant mon doctorat, et je tiens à les en remercier.

Je remercie également tous les membres du projet Educ-Élites, avec lesquels j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler, en particulier Agnès Van Zanten, qui m'a accueillie dans l'équipe et autorisée à réaliser et à exploiter les entretiens du projet. Je remercie également Margaux Le Gouvello et Hugues Draelants, pour leurs relectures, leurs encouragements, et pour le travail que nous avons réalisé en commun. Les nombreux et riches échanges avec Brigitte Darchy-Koechlin ont aussi contribué aux progrès de ma réflexion. Merci à l'OSC et particulièrement à Daniëlle Herlido pour son aide et sa grande disponibilité à mon égard.

Cette thèse a aussi beaucoup bénéficié des conseils de plusieurs personnes rencontrées pendant cette recherche. Je tiens à remercier toutes les personnes que j'ai consultées pour les statistiques avant de lancer mon

enquête dans l'académie de Caen, à l'INSEE ou à la DARES. Merci aussi au rectorat de l'académie de Caen, pour les données qu'il a bien voulu mettre à ma disposition, à tous les étudiants qui ont pris le temps de répondre aux questions, et aux proviseurs et professeurs de établissements visités, qui ont accepté que je réalise mon enquête dans leur établissement ou dans leur classe, sans qui plusieurs résultats empiriques n'auraient jamais été obtenus.

Last but not least, je souhaite remercier mes amis, spécialement Héléne et Irene, qui m'ont toujours encouragée et tenu compagnie pendant les longues journées passées à la bibliothèque, ainsi que Kenza, pour avoir vécu chaque étape de la thèse en même temps que moi, mais aussi Vanessa, pour ses conseils toujours avisés, et Lise, pour les discussions sociologiques que nous avons eues ensemble. Un grand merci enfin à toute ma famille - mes sœurs, parents et grands-parents -, pour leur soutien et leur patience pendant ces trois dernières années. Et à Arnaud, merci pour tout !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : LE MÉRITE, UN PRINCIPE BIEN DÉFINI ?	13
I. MICHAEL YOUNG ET L'INVENTION DE LA « MÉRITOCRATIE ».....	14
II. LE MÉRITE, UNE NOTION COMPOSITE	16
III. LA « SCOLARISATION » DE LA MÉRITOCRATIE	19
IV. QUELLE CORRESPONDANCE ENTRE MÉRITE SCOLAIRE ET MÉRITE SOCIAL ?	28
IV.1. <i>Quel mérite valide effectivement l'école ?</i>	28
IV.2. <i>Du mérite scolaire à la position sociale : les liens entre formation, diplôme et position sociale</i>	29
V. CONCLUSION : LE MÉRITE, UN PRINCIPE À GÉOMÉTRIE VARIABLE	35
CHAPITRE 2 : LA FORCE DE L'IDÉOLOGIE MÉRITOCRATIQUE	37
I. LES FONCTIONS COGNITIVES ET PSYCHOLOGIQUES DU MÉRITE : LE MÉRITE, UNE « FICION NÉCESSAIRE » (F. DUBET).....	38
I.1. <i>« L'erreur fondamentale d'attribution »</i>	38
I.2. <i>Le recours aux explications internes : une facilité cognitive</i>	40
I.3. <i>Le recours aux explications internes répond à un besoin de contrôle pour les individus</i>	41
I.4. <i>Les limites du confort psychologique : le mérite, une norme cruelle</i>	44
II. LA FONCTION SOCIALE DU MÉRITE : UN PRINCIPE SOCIALEMENT VALORISÉ DE LÉGITIMATION DES INÉGALITÉS SOCIALES	47
II.1. <i>L'internalité, une norme socialement valorisée dans les sociétés libérales</i>	47
II.2. <i>La légitimation des inégalités sociales par le mérite</i>	49
III. UN PRINCIPE « PASSE-PARTOUT ».....	51
III.1. <i>Le mérite, une notion suffisamment plastique pour être mobilisée de manière idéologique</i>	51
III.2. <i>La méritocratie comme égalité des chances de réussite : une virtualité jamais prise en défaut</i>	57
IV. CONCLUSION : DE L'INTÉRÊT D'ÉtudIER LES RePRÉSENTATIONS DE LA MÉRITOCRATIE	57

CHAPITRE 3 : L'ÉCOLE ET SES EFFETS SUR LA DIFFUSION DE LA MÉRITOCRATIE	59
I. L'ÉCOLE ET LA SOCIALISATION AU MÉRITE.....	60
I.1. L'école familiarise les élèves à une hiérarchie fondée sur le mérite	60
I.2. Le rôle des enseignants.....	61
I.3. Diffusion auprès des élèves.....	63
II. UNE DIFFUSION HOMOGENÈME DE LA MÉRITOCRATIE PAR L'ÉCOLE ?.....	66
II.1. Six hypothèses théoriques pour penser le rôle de l'école.....	66
II.2. La sélection vécue et son impact.....	70
II.3. L'impact des contenus scolaires différenciés sur les représentations de la méritocratie	78
III. CATÉGORIE SOCIALE, CONCEPTION DU MÉRITE SCOLAIRE ET ADHÉSION À LA MÉRITOCRATIE ..	82
III.1. L'impact de l'origine sociale	82
III.2. Des conceptions sexuées du mérite	84
III.3. Les effets de l'âge et de l'expérience individuelle d'une injustice.....	85
III.4. L'impact de la religion.....	86
III.5. Le rôle des valeurs politiques.....	87
IV. RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ET PRÉSENTATION DES HYPOTHÈSES	88
CHAPITRE 4 : L'INTÉRIORISATION DE LA MÉRITOCRATIE SCOLAIRE : UNE PARTICULARITÉ FRANÇAISE ?	97
I. DES FRANÇAIS ATYPIQUES ?	99
I.1. La « foi » française dans la formation initiale.....	100
I.2. Une société plus méritocratique ou mieux orchestrée pour faire intérioriser la méritocratie ?.....	102
I.3. Les impacts attendus (micro et macro) de l'éducation sur les attitudes.....	104
II. LES ENQUÊTES QUANTITATIVES SONT ELLES ADAPTÉES POUR MESURER LES SENTIMENTS DE JUSTICE ?	107
II.1. La pertinence des enquêtes quantitatives pour mesurer les sentiments de justice	107
II.2. La pertinence et les limites des enquêtes internationales pour mesurer les déterminants des sentiments de justice	109
III. LES QUESTIONS EXPLOITÉES SUR LA QUESTION DU MÉRITE	110
III.1. Les questions déjà exploitées	110
III.2. Les variables sur le mérite et la méritocratie dans l'enquête ISSP 1999	112
III.3. Les variables sur les sentiments de justice dans l'enquête EVS 1999.....	117
IV. PERCEPTION ET ADHÉSION À LA MÉRITOCRATIE DES FRANÇAIS PAR RAPPORT AUX AUTRES ENQUÊTÉS.....	117
IV.1. Les réponses des Français sur la méritocratie.....	118
IV.2. Les Français ont-ils de facto des réponses spécifiques ?.....	122
IV.3. Quelle structure des attitudes individuelles sur la méritocratie ?.....	127
V. L'IMPACT DU DIPLÔME SUR LA MÉRITOCRATIE PERÇUE ET SOUHAITÉE PAR LES INDIVIDUS ..	132
V.1. Un effet ambigu du diplôme sur la méritocratie perçue et souhaitée	132

V.2. <i>Le cas français : un effet positif du diplôme qui persiste toutes choses égales par ailleurs sur la méritocratie perçue</i>	136
V.3. <i>Le poids de la nationalité : une adhésion à la méritocratie différente selon les pays, toutes choses égales par ailleurs</i>	139
VI. EFFETS MICRO ET MACRO DE L'ÉDUCATION SUR LA CROYANCE EN LA MÉRITOCRATIE	143
VI.1. <i>L'apport méthodologique des modèles multiniveau</i>	143
VI.2. <i>Un impact des systèmes éducatifs ou du niveau individuel d'éducation ?</i>	144
VI.3. <i>Les effets de l'éducation sur la méritocratie perçue</i>	151
VI.4. <i>Les effets de l'éducation sur la méritocratie scolaire souhaitée</i>	155
VII. DISCUSSION : UNE NÉCESSAIRE PRUDENCE DANS L'ANALYSE DES RÉSULTATS	158
VIII. CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....	159
IX. ANNEXES AU CHAPITRE 4.....	162
IX.1. <i>Les réponses des Français par rapport aux autres nationalités</i>	162
IX.2. <i>L'effet brut du diplôme et des années d'éducation sur les réponses</i>	163
IX.3. <i>Les corrélations entre les variables de méritocratie</i>	165
IX.4. <i>Les liens entre croyance en la méritocratie et légitimation des inégalités sociales</i>	169

CHAPITRE 5 : LA MÉRITOCRATIE À L'ÉPREUVE DE LA SOCIALISATION

SCOLAIRE : L'ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS ÉTUDIANTES	171
I. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE.....	172
I.1. <i>Que peut apporter une enquête par questionnaire auprès des étudiants de l'académie de Caen ?</i>	172
I.2. <i>Le déroulement de l'enquête et la préparation des données</i>	178
I.3. <i>L'apport théorique d'une distinction plus fine des carrières scolaires</i>	184
II. LA RÉUSSITE SOCIALE, LA VOLONTÉ ET LE DIPLÔME	193
II.1. <i>Le diplôme, une condition perçue comme nécessaire mais non suffisante de la réussite</i>	195
II.2. <i>Plus que le diplôme, la volonté comme moteur de la mobilité sociale</i>	198
III. LE DIPLÔME, UN CRITÈRE LÉGITIME DE DIFFÉRENCIATION SOCIALE ?.....	204
III.1. <i>Quelle légitimité du diplôme ?</i>	204
III.2. <i>Le diplôme, un critère de différenciation sociale plus légitime que d'autres ?</i>	205
IV. LE DIPLÔME MESURE-T-IL LE MÉRITE ?	209
IV.1. <i>Le diplôme, reconnaissance imparfaite d'un mérite purement scolaire</i>	210
IV.2. <i>L'autre mérite : le mérite professionnel déconnecté du diplôme</i>	218
IV.3. <i>L'investissement humain, principale source de légitimité du diplôme</i>	221
V. MODÈLES DE JUSTICE ET LOGIQUES ÉTUDIANTES : LES LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTES VARIABLES DE MÉRITOCRATIE DANS L'ENQUÊTE	226
VI. BILAN DES RÉSULTATS, DISCUSSION	229
VII. CONCLUSION DU CHAPITRE 5	235
VIII. ANNEXES AU CHAPITRE 5.....	237

CHAPITRE 6 : LE RAISONNEMENT MÉRITOCRATIQUE : LA MÉRITOCRATIE DÉCRITE PAR LES ÉTUDIANTS DE FILIÈRES D'EXCELLENCE	247
I. LA CLASSE PRÉPARATOIRE AUX GRANDES ÉCOLES, UNE MÉRITOCRATIE SOCIALEMENT BIAISÉE	252
I.1. <i>La réalité : une clôture sociale grandissante des classes préparatoires</i>	252
I.2. <i>La perception des étudiants : une méritocratie socialement biaisée</i>	254
I.3. <i>Quel est le rôle perçu de l'institution scolaire dans la création d'inégalités sociales ?</i>	256
I.4. <i>Les réformes de la méritocratie : opinions sur les procédures d'ouverture sociale</i>	264
I.5. <i>La méritocratie au sortir de l'école : une remise en cause de la sélection sur critères scolaires</i>	272
I.6. <i>Conclusion</i>	274
II. PERCEPTION PAR LES ÉTUDIANTS DE LEUR PROPRE MÉRITE	276
II.1. <i>Un mérite « relatif » : un jugement assez pondéré sur le mérite personnel</i>	276
II.2. <i>Les déterminants sociaux de la perception de son mérite</i>	278
III. LA DÉFINITION ÉTUDIANTE DU MÉRITE	281
III.1. <i>Le mérite : travail, capacités ou motivation ?</i>	281
III.2. <i>Le mérite et l'origine sociale : un « mérite prédestiné »</i>	284
III.3. <i>Le mérite et le hasard</i>	286
III.4. <i>Conclusion : le mérite et la figure ambivalente du génie</i>	288
IV. PORTRAITS : CEUX QUI CROYAIENT À LA MÉRITOCRATIE ET CEUX QUI N'Y CROYAIENT PAS	290
IV.1. <i>Pourquoi faire des portraits ?</i>	290
IV.2. <i>Portrait 1 : Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève : un « méritocrate » convaincu</i>	291
IV.3. <i>Portrait 2 : Thomas, ECE, Henri IV : un détracteur de la reproduction sociale à laquelle contribuent les classes préparatoires</i>	295
IV.4. <i>Portrait 3 : Léo, MPSI, Henri IV : un pourfendeur de la méritocratie scolaire à la française</i>	299
IV.5. <i>Portrait 4 : Vanessa, MPSI, Henri IV : une critique modérée du système</i>	305
IV.6. <i>Conclusion : des portraits contrastés influencés par l'expérience personnelle des élèves</i>	311
V. CONCLUSION DU CHAPITRE 6	312
VI. ANNEXES AU CHAPITRE 6	315
CONCLUSION	321
BIBLIOGRAPHIE.....	329
LISTE DES TABLEAUX, SCHÉMAS ET ABBRÉVIATIONS	343
I. LISTE DES TABLEAUX	343
II. LISTE DES ENCADRÉS	349
III. LISTE DES SCHÉMAS	349
IV. LISTE DES GRAPHIQUES	350
V. LISTE DES FIGURES.....	351
VI. LISTE DES ABBRÉVIATIONS	352

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE.....	353
I. ANNEXE 1 : PRÉSENTATION DU MODÈLE MULTINIVEAU (CHAPITRE 4).....	353
II. ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE (CAEN 2005-2006)	355
III. ANNEXE 3 : LA PASSATION DE L'ENQUÊTE DANS L'ACADÉMIE DE CAEN EN DÉTAILS.....	367
IV. ANNEXE 4 : REDRESSEMENT DES DONNÉES	374
V. ANNEXE 5 : GRILLE COMPLÈTE D'ENTRETIEN D'ÉLÈVE DE Cpge (PROJET ÉDUC-ÉLITES) ...	384

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le mérite est une notion intuitive, que chacun emploie sans vraiment pouvoir l'expliquer. « *Tu l'as bien mérité !* » : cette phrase, qui s'applique à un nombre incalculable de situations fort différentes, résume bien l'ambiguïté fondamentale de la notion et sa popularité (Savidan (2007)). Un individu peut aussi bien mériter un travail, un salaire, une récompense, un prix, un diplôme, une punition, *etc.*, et ce pour des raisons non moins diverses : parce qu'il a bien travaillé, parce qu'il est doué, parce qu'il l'a voulu, parce qu'il s'est bien comporté... Une telle expression, de par sa dimension proverbiale, ne semble donc à première vue pas avoir sa place dans une recherche de sociologie.

Cependant, le mérite n'est pas uniquement une expression de la vie courante. C'est aussi un principe de justice sociale, auquel les sociétés moderne s'évertueraient de plus en plus à se conformer, selon la théorie de l'*Increased Merit Selection* (IMS)¹. En ce sens, la notion de mérite, dans sa version « savante », constitue un objet sociologique pertinent, et tout particulièrement l'idée dérivée de « méritocratie ». Une société est en effet dite méritocratique si les positions sociales découlent du mérite de chacun, et non de sa naissance ou de son origine sociale. Ainsi, depuis plusieurs années, les recherches s'attèlent à mesurer le degré *objectif* d'aboutissement de la méritocratie dans nos sociétés, en interrogeant le lien entre origine et destinée sociale. Du fait de la difficulté à parvenir à une mesure objective du mérite, la plupart de ces travaux l'évaluent par le diplôme : une société sera alors considérée comme méritocratique si l'origine sociale n'affecte pas le diplôme obtenu, et si la destinée sociale est entièrement déterminée par les diplômes.

En revanche, très peu de travaux se sont penchés sur la dimension *subjective* du mérite, en cherchant par exemple à déterminer si la correspondance entre mérite scolaire et inégalités sociales paraissait juste *aux yeux des individus*, et si elle épuisait à

¹ Cette hypothèse, proposée par Jonsson, 1992, pose que dans les sociétés modernes, le mérite deviendrait le principal déterminant de l'accès à l'éducation, et l'éducation le principal déterminant de l'accès aux positions sociales.

elle seule les différents sens du mot mérite pour les acteurs sociaux². La dimension subjective du mérite est pourtant tout aussi fondamentale que sa dimension objective. Les individus trouvent-ils juste que le mérite validé par l'école, à travers le diplôme, détermine les positions sociales ? Pensent-ils que l'institution scolaire ignore certaines formes de mérite ? De façon plus générale, jugent-ils que les positions sociales de chacun sont bien méritées ?

En effet, la méritocratie n'est pas seulement un modèle de justice sociale mis en avant par les sociétés modernes, mais également un moyen pour ces dernières de légitimer les inégalités sociales. Or, ceci n'est possible que si les individus croient tant en la pertinence de ce modèle qu'en sa réalisation effective. Le hiatus éventuel entre la « version savante » – celle des sociologues et des philosophes – et la « version populaire » du mérite et de la méritocratie ne semble donc pas judicieux. En outre, n'est-ce pas précisément le rôle de la sociologie que de disséquer une notion en apparence si populaire ? D'analyser ce qui fonde sa popularité pour les acteurs sociaux ? De comprendre pourquoi certaines inégalités paraissent justes aux yeux des individus, alors que d'autres ne le sont pas ? De mettre à jour, enfin, les facteurs influant sur la croyance en la méritocratie ?

Parmi les déterminants possibles de l'intériorisation de la méritocratie, l'institution scolaire occupe sans doute une place particulièrement importante. En amenant les élèves à penser qu'ils méritent les notes qui leur sont attribuées, puis le diplôme obtenu, et *in fine* leur position sociale, l'école diffuse la croyance en la méritocratie. Pour certains sociologues, elle cacherait même, par ce biais, la reproduction avérée des inégalités sociales à travers la réussite scolaire. Cette théorie, formulée et popularisée par Bourdieu et Passeron (1970), a pourtant peu fait l'objet de validation empirique. Le système scolaire est-il vraiment en mesure de faire croire aux individus que la reproduction, dans la sphère sociale, des inégalités générées par les classements scolaires est juste ? Ou bien, en accédant au savoir transmis par l'école, les acteurs sociaux deviennent-ils plus critiques sur la méritocratie scolaire ?

À travers cette recherche³, nous avons donc souhaité analyser et expliquer les représentations de la méritocratie, tout particulièrement la méritocratie *scolaire*, c'est-à-dire d'adéquation entre le mérite, le diplôme et la position sociale. L'objet de cette

² Des recherches existent bien sur les représentations du mérite et sur la justice de ce principe, mais ils se sont jusqu'à présent cantonnés à l'univers scolaire (Crahay, 2000, Meuret, 1999, Dubet, 2000) ou au monde professionnel (Dubet, 2006). En revanche, le lien entre inégalités scolaires et sociales n'est pratiquement jamais étudié à travers le prisme des représentations.

³ Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet financé par l'ACI « Éducation et formation » du Ministère de la recherche (2004-2007), dirigé par Yaël Brinbaum. Ce projet a donné lieu à un rapport intitulé « Éducation, intériorisation de la méritocratie, et perception des frontières entre groupes sociaux » (Brinbaum, Chauvel, Croizet, Duru-Bellat et Tenret, 2007).

recherche ne sera donc pas de proposer un test empirique de la méritocratie *objective*⁴, et encore moins de trancher le débat philosophique complexe du bien-fondé de la méritocratie comme modèle de justice sociale. Notre objectif sera plutôt de déterminer, d'une part, si les acteurs sociaux pensent que la méritocratie scolaire est effective et, d'autre part, s'ils considèrent que ce modèle est légitime.

Les enjeux de ce sujet sont multiples. Un premier enjeu est d'ordre scientifique. La distribution sociale de la croyance en la méritocratie est en effet une donnée importante pour mieux comprendre la structure sociale et sa dynamique. La croyance en la méritocratie peut en effet être positive, quand elle stimule les projets individuels ; mais elle peut également devenir négative, si elle entraîne la résignation des individus face aux hiérarchies sociales. En effet, les individus qui adhèrent fortement à la méritocratie vont probablement avoir tendance à former des projets scolaires ambitieux⁵ et à bien se comporter à l'école, tandis que les autres n'entreprendront aucune illusion sur leurs chances d'ascension sociale par l'école⁶.

La problématique choisie présente un autre intérêt scientifique, puisqu'elle nous permet d'exploiter et de confronter les théories, tant sociologiques que psychologiques, philosophiques et économiques sur le mérite. Ces sciences, chacune à sa manière, se sont en effet penchées sur les principes de justice sociale en lien avec les inégalités. Le sujet que nous proposons permettra de jeter des ponts entre ces différentes disciplines et de resituer un grand nombre de résultats de diverses recherches. Ce terrain d'étude paraît en outre pratiquement vierge en sociologie. Auteurs d'un rapport très fourni sur les effets de l'éducation, Baudelot et Leclercq (2005) notent que la question des effets de l'éducation sur les relations intergroupes et sur les inégalités perçues est un domaine à approfondir : « *Si la thèse de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) a déjà mis en évidence la contribution de l'éducation à rendre compte de la perpétuation des inégalités sociales, depuis peu de recherches ont directement contribué à alimenter empiriquement cette approche. Nous proposerons donc dans cette dernière partie une revue des études qui tendent à remettre en cause la thèse d'un effet libérateur de l'éducation au niveau des préjugés inter-groupes. Cette dernière partie est selon nous très peu étayée empiriquement ce qui justifie la nécessité d'entreprendre de nouvelles études dans cette perspective*⁷ ». Ce travail de recherche s'efforcera de contribuer à combler cette lacune.

⁴ Même si le degré d'aboutissement de la méritocratie peut expliquer les représentations (Chauvel, 2003) – voir encadré 1 sur cette question.

⁵ À condition qu'ils aient confiance en leurs propres capacités.

⁶ Voir sur ce sujet l'étude de Grisay (1997), qui montre que la progression des élèves au collège est positivement liée, toutes choses égales par ailleurs, au jugement que ceux-ci émettent sur leurs professeurs (notamment sur la justice de l'évaluation). Ainsi, la perception de la méritocratie est susceptible d'avoir un impact sur l'insertion des étudiants et leur progression académique en général.

⁷ Baudelot et Leclercq, 2005, p. 49.

Le deuxième enjeu est d'ordre politique. Si l'école, véritable « courroie » de transmission des inégalités⁸, est (devient) impuissante à faire intérioriser la légitimité des hiérarchies qu'elle construit, la cohésion sociale s'en trouve menacée. Les inégalités sociales apparaissent alors infondées, donc injustes, aux yeux des acteurs sociaux, modifiant leurs attitudes politiques – face à la redistribution notamment –, leurs comportements et leurs valeurs⁹. Les variations interindividuelles d'adhésion à la méritocratie sont également problématiques : si seuls les « gagnants » du système scolaire intériorisent la méritocratie, ils ont le pouvoir, en tant que décideurs de demain, de valoriser des hiérarchies auxquelles personne d'autre ne croit. Dans ce cas, une fracture croissante séparerait les groupes sociaux. Si ce sont à l'inverse les « perdants » qui y croient davantage, cela peut entraîner une certaine résignation de cette catégorie de la population vis-à-vis des structures sociales et de leur reproduction.

Cette recherche interroge également, en filigrane, le rôle de la sociologie et la diffusion des recherches produites dans ce domaine. Si les individus, presque quarante ans après la publication de *La Reproduction*, restent aveugles aux inégalités sociales qui se perpétuent à l'école, il faut se demander si la recherche, au lieu de continuer à mesurer ces inégalités, ne devrait pas plutôt se concentrer sur les raisons qui poussent les acteurs à nier la réalité. À l'inverse, s'il s'avère que les individus ne croient pas en la méritocratie scolaire, il faudra constater et s'efforcer de combler le fossé entre les recherches sociologiques et la société. En effet, ceci signifierait que les sociologues persistent à mesurer exclusivement la distance séparant la situation réelle de la situation idéale méritocratique, pendant que les individus refusent le modèle même, considérant que le diplôme n'est pas un critère valable de différenciation sociale.

* *

*

La problématique de l'étude est finalement triple : évaluer la croyance en l'effectivité de la méritocratie scolaire, éprouver la légitimité du modèle méritocratique aux yeux des individus, et enfin rechercher les déterminants de l'intériorisation¹⁰ de la méritocratie, en particulier le rôle de l'éducation scolaire. Le sujet peut sembler très

⁸ « Au sein des inégalités sociales, les inégalités devant l'éducation et la formation revêtent un caractère spécifique : elles ne sont pas seulement une inégalité parmi d'autres, qui se cumulent avec beaucoup d'autres (avec des inégalités devant le logement, la santé ou les usages du temps). Elles en sont aussi une courroie de reproduction des inégalités. Il en découle que la description des inégalités à l'école, l'analyse de leur genèse, éclaire sur les processus qui engendrent et reproduisent les inégalités sociales » (Duru-Bellat, 2002, p.3).

⁹ Tajfel (1978) postule par exemple que c'est la perception de l'illégitimité des rapports intergroupes qui pourrait expliquer le changement social.

¹⁰ Cf. encadré 2 pour le choix des termes.

vaste et nous avons dû limiter le champ de la recherche en nous concentrant successivement sur l'analyse de groupes de plus en plus restreints, dans les trois chapitres qui constituent la partie empirique de cette étude : les enquêtes internationales nous permettront dans un premier temps de dresser un tableau de l'intériorisation de la méritocratie en France par rapport aux autres pays, en comparant l'impact du diplôme avec d'autres déterminants sociaux (Chapitre 4). Dans une deuxième partie, l'impact du diplôme sera analysé plus précisément à travers les représentations des étudiants français en première année d'enseignement supérieur, dans des filières variées (Chapitre 5). Enfin, dans un troisième temps, nous étudierons les opinions d'un groupe particulier parmi les étudiants français, à savoir les élèves des filières d'excellence (Chapitre 6).

Mais avant de procéder à l'analyse des données, il convient, dans une première partie théorique, de définir précisément le concept de méritocratie et celui de *mérite* (Chapitre 1), et de comprendre, à partir des recherches précédentes, ce qui peut inciter ou décourager les individus à adhérer au principe méritocratique (Chapitre 2), en insistant tout particulièrement sur le rôle de l'école (Chapitre 3).

Encadré 1 : Valeurs, réalité et représentations : quelles relations ?

Le lien entre réalité objective, perception subjective de cette réalité et valeurs est primordial pour notre sujet. Or, celui-ci est assez complexe à théoriser. Chauvel (2006) montre que le lien entre réalité objective et réalité subjective peut se décliner selon quatre modalités : **1)** les représentations, les valeurs, l'idéologie émanent de la réalité (c'est notamment la perspective marxiste) **2)** la réalité est le produit des valeurs et des représentations (perspective wébérienne) **3)** les deux dimensions, objective et subjective, sont intrinsèquement liées (perspective constructiviste) **4)** les deux dimensions sont relativement déconnectées, tantôt congruentes, tantôt en contradiction.

Le sujet que nous avons choisi porte sur les représentations de la méritocratie, aussi bien d'un point de vue positif que normatif. Nous allons donc nous efforcer de déterminer si les individus *croient* (ou non) aux valeurs du mérite et de la méritocratie ; et par « croire », nous entendons non seulement le fait de croire que la méritocratie existe, mais aussi d'adhérer à ces valeurs, de les considérer comme légitimes.

Nous devons donc distinguer non pas deux mais trois niveaux : les valeurs et l'idéologie, d'une part (considérer que la méritocratie scolaire est légitime) ; la réalité sociale, d'autre part (le degré effectif et macro social de la méritocratie scolaire) ; enfin, la réalité sociale *perçue* (la manière dont les individus se représentent l'aboutissement de la méritocratie scolaire). Il est en effet tout à fait envisageable que les personnes vivent dans une société méritocratique (caractérisée comme telle par les sociologues), sans qu'elles en aient le sentiment. Il est attendu que tant les valeurs que la réalité objective influent sur les représentations. Inversement, il est possible que la réalité perçue influe sur les valeurs, en les exacerbant ; par exemple, si les individus ont le sentiment que la situation qu'ils perçoivent est trop éloignée de la situation à laquelle ils aspirent, ils peuvent « durcir » leurs positions et adopter, en conséquence, des valeurs plus tranchées.

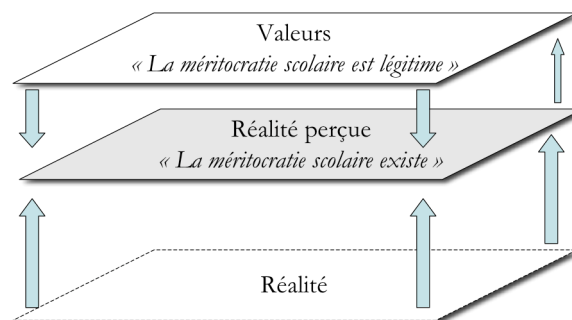


Schéma 1 : Valeurs, réalité et représentations : trois domaines interdépendants.

Ces trois aspects (les valeurs, la perception et la réalité), sont donc en permanence mobilisés (voire interrogés, pour les deux premiers) dans notre étude. C'est pourquoi notamment la première partie (théorique) s'intéresse à l'émergence historique de l'idée de méritocratie scolaire, qui est elle-même le produit des évolutions sociales de l'école.

Encadré 2 : Intériorisation, adhésion, croyance, perception, représentation : le choix des termes et son incidence.

Les termes utilisés ont leur importance : selon que l'on emploie le terme d'« intériorisation », d'« adhésion », de « représentation », de « perception » ou de « croyance », les attitudes individuelles implicites sont différentes. Ainsi, le terme d'« intériorisation » suggère une certaine passivité, voire une aliénation des acteurs sociaux : « intérioriser » signifie adopter une croyance ou une idéologie sans en avoir forcément conscience, et fait davantage référence à la théorie bourdieusienne de l'école. Les individus *intériorisent* la méritocratie signifie que cette grille d'analyse (légitime) des hiérarchies sociales leur est imposée de l'extérieur. Le terme d'« adhésion » semble correspondre davantage à une démarche consciente de l'acteur. Adhérer à la méritocratie, c'est considérer sciemment qu'elle est légitime. Au contraire, le terme de « perception » est plus neutre, et désigne simplement le degré de conscience que les individus ont de la place du mérite dans nos sociétés. Le terme de « croyance » également, mais il nous semble que ce terme est à mi-chemin entre l'intériorisation et la perception, car il n'implique pas nécessairement que la méritocratie existe effectivement : les individus peuvent d'ailleurs tout aussi bien croire à la méritocratie parce qu'ils croient qu'elle existe ou parce qu'ils croient qu'elle est légitime. Le terme « croyance » est donc à double sens, à l'image de la problématique que nous avons choisie. Enfin, le terme de « représentation » est encore plus neutre, car il postule que les individus n'ont pas forcément identifié un quelconque mérite dans la société.

PREMIÈRE PARTIE :

Approches théoriques de

la méritocratie

Dans son acception courante, la méritocratie est associée avant tout à la récompense d'un mérite « scolaire ». Ainsi, une société sera méritocratique si les compétences scolaires (non biaisées socialement) déterminent les positions sociales de chacun. Pourtant, nous verrons dans un premier temps que la notion de « mérite » déborde largement les cadres définis par l'école. D'où provient alors cette affinité presque naturelle entre mérite et univers scolaire ? Pour l'expliquer, il sera nécessaire, dans un premier temps d'appréhender le mérite de manière générale, décontextualisé de la forme scolaire, afin de mieux cerner la singularité de celle-ci. Dans un deuxième temps, il s'agira d'expliquer pourquoi la méritocratie scolaire jouit d'une telle popularité, à travers l'étude des fonctions sociales comme psychologiques de la norme de mérite. Enfin, le troisième chapitre étudiera l'impact de l'éducation, et plus précisément de la socialisation scolaire, sur les représentations du mérite, à partir d'une étude de la socialisation scolaire et ses effets escomptés sur les représentations individuelles.

Les trois chapitres qui constituent cette première partie correspondent donc aux trois questions sous-jacentes de notre problématique : Comment définir la méritocratie à laquelle les individus sont susceptibles de croire, et en particulier la méritocratie scolaire ? (chapitre 1) Pourquoi croient-ils à la méritocratie ? (chapitre 2) Quels facteurs sociaux peuvent expliquer les variations interindividuelles d'adhésion à la méritocratie ? (chapitre 3).

CHAPITRE 1 :

LE MÉRITE, UN PRINCIPE BIEN DÉFINI ?

L'engouement pour les thèmes du « travail » de « l'effort » et du « mérite » au cours de la dernière campagne présidentielle ont rappelé à quel point le mérite est une norme devenue prégnante dans nos sociétés : ceux qui « travaillent plus » doivent être ceux qui « gagnent plus », parce qu'ils le méritent plus que les autres. De même, il faut que l'« école valorise le mérite et l'effort » et « récompense le mérite et l'effort »¹¹. Un tel engouement pourrait faire penser que le mérite est un principe bien défini, qui fait sens pour les individus. En dépit de sa popularité, le terme est pourtant loin d'être parfaitement transparent aux yeux des acteurs sociaux.

En disséquant la notion de mérite, notre attention a été retenue par trois paradoxes qui guideront donc notre réflexion dans cette première partie. Premier paradoxe : la méritocratie est présentée comme une norme souhaitable pour les sociétés actuelles, alors même que son invention correspond à « boutade », lancée par le sociologue Michael Young pour caractériser une société à la cohésion sociale menacée. Deuxième paradoxe : la méritocratie est devenue un modèle presque incontournable, quand bien même la notion de mérite est très protéiforme, sans définition très consensuelle autour de laquelle s'accordent les acteurs. Mélange entre inné et acquis, entre interne et externe, le mérite est en effet un terme assez flou. Enfin, troisième paradoxe : ce principe est aujourd'hui étroitement associé à la sphère scolaire, bien que le mérite se soit invité assez tardivement à l'école.

¹¹ Nicolas Sarkozy, propos rapportés dans une dépêche AFP du 12 juin 2007.

I. MICHAEL YOUNG ET L'INVENTION DE LA « MÉRITOCRATIE »

La méritocratie est un terme relativement récent, tout droit sorti de l'imagination d'un sociologue anglais, Michael Young. Le mot est issu du mélange entre une racine latine (du latin *meritum*, « gain, salaire, ce dont on est digne ») et une racine grecque (*κρατος*, qui signifie « la force »). Le terme voit le jour dans une « sociologie-fiction » publiée en 1958, et intitulée *The Rise of the Meritocracy*. Son auteur, Michael Young (1958), imagine la société en 2033 telle qu'elle serait si la logique du mérite était poussée à son terme. Il choisit pour cela d'inventer un terme nouveau¹², celui de « méritocratie », pour désigner une société où les positions de chacun dépendent des talents et des efforts de chacun. Lemann (1999) raconte l'invention du terme dans son livre *The Big Test* :

“[M.Young] decided to write a dystopian fantasy about the social new order, in the spirit of *Animal Farm* and *Brave New World*, which would be cast in the form of a mock Ph.D thesis in sociology written in the year 2030. The immediate problem was what name to give to this system of, in his words ‘rule not so much by the people as by the cleverest people’. Aristocracy? In Greek it meant rule by the best, but all over the Western world in the 1950s it was understood to mean the opposite, rule by inheritors of wealth. So Young thought of a substitute: meritocracy.

Actually it was the same word, with the first syllable changed from Greek to Latin. Young tried ‘meritocracy’ out on a friend of his, a philosopher named Prudence Smith, but she was horrified. To combine a Latin and a Greek root in the same word, she said, violated all the rules of good taste: it was an outrage. She was so dead set against that Young remembered the scene precisely for decades, the two of them standing outside de crematorium at Golders Green cemetery in London arguing about whether it would be an unpardonable breach for him to invent ‘meritocracy’.

He could never think of a better word, so he stuck with ‘meritocracy’. Nobody but Prudence Smith ever complained. ‘Meritocracy’ entered the language.”¹³

À l'origine, le mot sert donc à caractériser une société utopique, ou plutôt un cauchemar de société : en effet, le passage d'une société inégalitaire ou aristocratique à une société méritocratique, bien qu'il soit la conséquence d'un mouvement naturel de nos sociétés selon la théorie de l'*Increased Merit Selection*, aboutit dans le livre de M. Young à une situation invivable, dans laquelle les « perdants » de la méritocratie n'ont plus aucune objection à opposer à ceux qui les dominent :

“Any historian knows that class conflict was endemic throughout pre-merit times, and, in the light of past experience, might perhaps expect that any rapid diminution in the status of one class would necessarily aggravate such conflict. The question is: why have the changes of the last century not led to such an issue? Why has society been so stable in spite of the widening gulf between the bottom and the top? The cardinal reason is that stratification has been in accord with a principle of merit, generally accepted at all levels of society. A century ago the lower classes had an ideology of their own – in essentials the same as that which has now

¹² Le terme d'aristocratie aurait pu convenir si le sens originel (depuis Platon, dans *La République*) de « société dans laquelle le pouvoir est aux meilleurs » n'avait progressivement été remplacé par celui de « société héréditaire », où les positions de chacun sont héritées et non gagnées.

¹³ Lemann, 1999, p.117.

become paramount – and were able to use it as much to advance themselves as to attack their superiors. They denied the right of the upper class to their position. But in the new conditions the lower classes no longer have a distinctive ideology in conflict with the ethos of society, any more than the lower orders used to in the heyday of feudalism. Since bottom agrees with top that merit should reign, they can only cavil at the means by which the choice has been made, not at the standard which all alike espouse. So much, so good. Yet we would be failing in our duty as sociologists did we not point out that such widespread recognition of merit as the arbiter may condemn to helpless despair the many who have no merit, and do so all the more surely because the person so condemned, having too little wit to make his protest against society, may turn his anger against, and so cripple, himself.”¹⁴

La méritocratie, telle qu'elle est présentée par Young (1958), n'est en réalité rien d'autre qu'une aristocratie cachée et *légitime* dans nos sociétés modernes : très vite, les classes sociales se reproduisent de génération en génération en raison de l'hérédité présumée de l'intelligence, et la perpétuation de ces inégalités apparaît juste.

“By 1990 or thereabouts all adults with I.Q.s of more than 125 belonged with the meritocracy. A high proportion of the children with I.Q.s over 125 were the children of these same adults. The top of today are breeding the top of tomorrow to a greater extent than at any time in the past. The elite is on the way to becoming hereditary; the principles of heredity and merit are coming together.”¹⁵

Au niveau individuel, le principe de méritocratie – tel que le conçoit M. Young – poussé à son comble interdit tout espoir de mobilité sociale, et donc de liberté, puisque les individus sont sélectionnés de plus en plus tôt pour être orientés vers la destinée sociale qui sied à leurs capacités.

“The test-ages at which highly reliable predictions could be made have become steadily lower. In 2000, the reliable age was nine; in 2015, the reliable age was four; in 2020 it was three. This was as severe a blow to many teachers as the earlier discoveries had been to the adult educators. The real justification for a common education in primary schools for everyone up to eleven was that no one could be quite sure of the ultimate value of any young boy and girl. It was only fair that they should not be segregated until their I.Q.s were finally known.”¹⁶

L'histoire du mot « méritocratie » commence donc par un livre de science-fiction digne des romans de G. Orwell, et il est assez remarquable que le mot soit entré dans le vocabulaire courant de la sociologie et même de la société en perdant toute connotation négative. Au contraire, la méritocratie est presque systématiquement présentée dans les recherches sociologiques comme un principe souhaitable, que les sociétés doivent s'efforcer de respecter. Preuve en est que la plupart des recherches sur la mobilité sociale s'appliquent à mesurer l'écart séparant les sociétés actuelles de la situation méritocratique *idéale*, dans laquelle les positions de chacun dépendent du diplôme et non de l'origine sociale (Breen et Goldthorpe (1999)), ou dans laquelle le diplôme lui-même est indépendant de l'origine sociale (Vallet et Thélot (2000)).

¹⁴ Young, 1958, p.113-114.

¹⁵ *Ibid.*, p. 166.

¹⁶ *Ibid.*, p.169.

Même les travaux les plus critiques en apparence, comme ceux de Bourdieu et Passeron, manifestent à leur façon un attachement très fort à l'idéal méritocratique quand il est associé à l'égalité des chances devant l'école. Derouet (1992) observe ainsi que : « *l'interrogation sociologique de l'école dans les années cinquante et soixante s'est construite à l'intérieur de la logique de l'égalité des chances. L'école affirmait qu'elle assurait une mobilité sociale indépendante du milieu d'origine des individus ; les sciences sociales se sont donné pour mission de vérifier cette assertion.*¹⁷ ». Ce n'est que très récemment que le principe méritocratique a pu être critiqué en lui-même¹⁸.

Ces premières observations nous montrent également la polysémie du terme de méritocratie, qui tantôt désigne une société fondée sur la récompense de l'effort et du travail (c'est le « travailler plus pour gagner plus »), tantôt une société fondée sur la reconnaissance des capacités (Young). En réalité, c'est la notion même de mérite qui paraît polysémique et que nous explorerons plus en détails dans la partie suivante.

II. LE MÉRITE, UNE NOTION COMPOSITE

Au sens actuel, la méritocratie caractérise donc une société ou toute forme d'organisation dans laquelle les mérites de chacun sont récompensés¹⁹. Une société méritocratique s'oppose à une société dans laquelle la place des individus est définie des caractéristiques héritées, comme l'origine sociale ou la richesse. La définition de la méritocratie est donc évidemment liée à la définition du mérite. Si la définition qu'en donne M. Young paraît assez simple, la notion s'avère un peu plus complexe et plus délicate qu'il n'y paraît à première vue. C'est pourquoi la partie suivante sera consacrée à définir la notion de mérite.

Dans la société méritocratique telle que Young (1958) l'entend, le mérite est défini comme la somme des **talents** et des **efforts**. « *Intelligence and effort together make up merit (I+E=M)*²⁰. Cette définition est attrayante, à la fois par sa simplicité et parce qu'elle a été conçue par l'inventeur du terme méritocratie. Elle illustre en outre très bien l'ambivalence constitutive de la notion. Le mérite engloberait donc (dans des proportions que rien n'indique) non seulement un élément acquis – les efforts –, mais également un élément inné : les capacités. Les personnes qui méritent de réussir ne sont pas seulement celles qui ont travaillé, mais également celles qui avaient les capacités pour réussir. C'est ainsi que l'on peut dire d'un bon élève qu'il « mérite » d'avoir le bac, ou d'un génie des mathématiques qu'il « mérite » de remporter une

¹⁷ Derouet, 1992, p.46.

¹⁸ Cf. par exemple Dubet, 2004 ; Duru-Bellat, 2006 ou Savidan, 2007 ; critique déjà présente chez Rawls, 1971.

¹⁹ Ou, pour reprendre la définition de Rawls (1971) dans *Theory of justice* : « type d'ordre social (...) qui ouvre les carrières aux talents » (Rawls, 1971, p.137).

²⁰ Young, 1958, p.84.

médaille Fields. Toutefois, la définition de Young (1958) n'épuise pas à elle seule les multiples significations du mot mérite, ainsi que le soulignent plusieurs travaux philosophiques sur la question (Savidan (2007) ou Sher (1987)).

Travailleuses et talentueuses, les personnes méritantes sont également celles qui ont utilisé des **moyens honnêtes** pour parvenir à leur fin. Un chef d'État parvenu au pouvoir grâce à la corruption, même si cela lui a réclamé travail et talent, peut difficilement être qualifié de « méritant ». C'est l'idée de la compétition juste : un étudiant qui triche à un examen ne pourra ainsi jamais être qualifié de méritant, quels que soient les efforts qu'il a déployés ou ses capacités.

Le mérite est donc un terme particulièrement composite : au carrefour entre l'inné (les capacités, l'intelligence) et l'acquis (les efforts, le travail personnel), le même terme comporte également une **dimension morale, presque religieuse**²¹. « (...) *key factors usually associated with the meritocratic formula – innate talent, hard work, proper attitude, and moral virtue*²² ». Bien que les sociétés actuelles soient de plus en plus sécularisées, elles demeurent de culture religieuse, et les valeurs restent imprégnées de cette culture. Or, le mérite comporte une indéniable connotation religieuse. Dans la religion catholique, par exemple, le devoir d'état et la parabole des talents²³ enseignent que tout croyant doit accomplir ce qui est conforme à ses capacités, et doit tout mettre en œuvre pour les exploiter. De même, malgré les différences apparentes, le mérite revêt aussi une dimension religieuse importante chez les protestants. Une conception assez similaire peut être observée chez les protestants²⁴.

La définition académique du mot « mérite » dans le(s) dictionnaire(s) illustre l'entrelacement entre les composantes innées et acquises, et la dimension morale. Le graphique suivant, tiré d'une base de données synonymiques²⁵ extraite de sept

²¹ Du moins en français, il n'est pas certain que la connotation soit la même dans toutes les langues : en anglais, par exemple, deux termes peuvent être traduits en français par « mérite », et le sens des deux mots n'est pas identique, comme le rappelle Dubet, 2006 : « dans un ouvrage consacré aux théories de la justice, Miller, 1999 introduit une distinction entre *deserts* et *merit*. *Deserts* est le résultat du travail, il définit la performance objective, la valeur effectivement produite par le travailleur, comme il existe une performance objective de l'élève ou du sportif. *Merit* désigne l'effort produit par l'individu pour atteindre un objectif indépendamment du fait que cet objectif soit ou non réalisé. » (p.118).

²² McNamee et Miller, 2004 p.13.

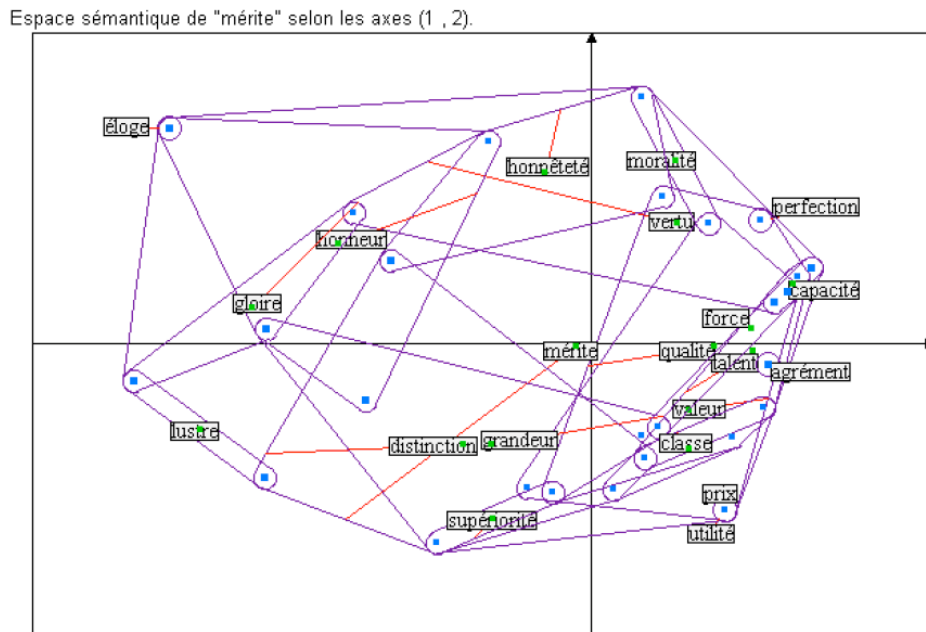
²³ Selon cette parabole, chaque homme est doté inégalement au départ, mais tous doivent exploiter leurs capacités.

²⁴ Chez les protestants, la grâce seule peut sauver les hommes, indépendamment de leur mérite. Cette conception « cruelle » a pour conséquence paradoxale que les protestants respectent le mérite et mettent Néanmoins, l'ardeur des protestants au travail, mise en évidence par Weber, 1930, est liée au fait que le croyant peut trouver des signes d'élection dans la réussite de ses activités terrestres.

²⁵ L'Université de Caen met à la disposition des internautes un dictionnaire des synonymes en ligne : chaque terme est défini selon la proximité lexicale (en termes de synonymes) qu'il entretient avec les autres termes. La base de données des relations synonymiques a été extraite de sept dictionnaires classiques. C'est en quelque sorte une définition visuelle du dictionnaire, qui indique de quels mot

dictionnaires classiques²⁶ met bien en évidence la proximité entre le terme « mérite » et les termes « talent », « capacité », mais aussi « vertu », « moralité ».

Schéma 2 : l'espace sémantique du mot « mérite »



Source : dictionnaire des synonymes de l'Université de Caen

La consultation du dictionnaire permet sans conteste de se faire une idée sur le sens des mots, même si elle ne constitue pas à elle seule une base de travail solide pour une étude sociologique. Certes, la définition académique est liée à la définition sociale à deux points de vue. Elle suit les évolutions sociales, par les mises à jour successives des entrées du dictionnaire ; elle influence aussi les représentations des individus, puisque le dictionnaire est un outil à la disposition de tous ceux qui souhaitent utiliser les mots à bon escient²⁷. C'est plutôt cette deuxième perspective que nous adopterons ici. Le mérite est somme toute une notion très fluctuante, aux sens multiples, dont nous avons pu donner ici un aperçu.

Une méritocratie ou des méritocraties ?

De ces différentes définitions du mérite découlent plusieurs conceptions de la méritocratie, selon que l'accent est mis sur telle ou telle composante. Dans la

est le plus proche le mot de « mérite ». Le graphique ci-après est celui que nous avons obtenu en allant consulter ce site (<http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html>)

²⁶ Bailly, Benac, Du Chazaud, Guizot, Lafaye, Larousse et Robert.

²⁷ La relation joue sans doute dans les deux sens : les définition indiquent ce que les gens pensent, mais influent également en retour sur les représentations sociales.

méritocratie telle que l'entend Young, ce sont très vite les aptitudes qui prennent le dessus sur le travail et les efforts ; ce sont elles qui justifient la sélection de plus en plus précoce des enfants, afin que leurs capacités soient exploitées au mieux, rendant la société qu'il invente aussi déterministe et invivable. Bourdieu dénonce aussi la légitimation de la société par l'« idéologie du don », c'est à dire l'intériorisation par tous que les plus favorisés scolairement et socialement sont les plus « doués », plutôt que les plus travailleurs. Au contraire, les étudiants « laborieux » sont dénigrés par l'institution. *« Rien ne vient contredire l'idéologie implicite de l'Université et de la réussite universitaire, envers pur d'une éthique kantienne du mérite ; toute la valeur s'incarne dans l'enfant prodige, la brièveté du parcours scolaire témoignant de l'étendue du don. Et lorsqu'il apparaît, le projet de relativiser la hiérarchie scolaire des réussites s'arme paradoxalement de la dévalorisation de l'effort : les surnoms péjoratifs, "polar", "pobu", "chiadeur", se réfèrent à une idéologie charismatique qui n'oppose les oeuvres à la grâce que pour les dévaloriser²⁸»*. La compétition scolaire paraît ainsi plus inaccessible pour ceux qui ne sont pas issus des milieux culturellement proches de l'école. Au contraire, le slogan « travailler plus pour gagner plus » ou les propos sur l'école qui « valorise l'effort » met l'accent sur le travail, les efforts individuels, mettent en exergue la possibilité que chacun a de s'élever socialement ou scolairement à la force du poignet. C'est donc la part acquise du mérite qui est mis en avant.

L'école, pour sa part, ne tranchant pas entre les dimensions innée et acquise du mérite, le diplôme est devenu un instrument privilégié à l'aune duquel évaluer le degré d'aboutissement de la méritocratie. Cette dernière a donc été progressivement assimilée (notamment dans les recherches sociologiques) à la méritocratie scolaire : une société est alors considérée comme méritocratique si chaque individu a une chance de réussir par l'école et si cette réussite scolaire se traduit par une réussite sociale. Ce qui nous intéresse alors, c'est de savoir quel mérite peut signaler l'école, et, plus avant dans notre démonstration, si le mérite scolaire est légitime ; pour cela, il est nécessaire de comprendre comment la méritocratie a pu progressivement se confondre, voire être réduite à la méritocratie scolaire.

III. LA « SCOLARISATION » DE LA MÉRITOCRATIE

Dans les travaux sociologiques, la méritocratie est fréquemment associée à la méritocratie scolaire : une société est dite méritocratique lorsque le statut social des individus qui la composent dépend uniquement de leur niveau d'instruction, et qu'il n'y a pas d'« effets secondaires » de l'éducation (Boudon (1973)). Seuls quelques travaux récents comme Breen et Goldthorpe (2001), ont cherché à ouvrir la « boîte noire » du mérite scolaire, en évaluant l'impact net du mérite (mesuré comme la somme des efforts et des talents) sur la mobilité sociale. L'amalgame entre

²⁸ Bourdieu et Passeron, 1964, p. 115.

méritocratie et méritocratie scolaire, et en particulier la confusion entre mérite « social » et mérite scolaire ne va pourtant pas de soi. Il est le fruit d'une lente évolution des mentalités, liées à l'évolution de l'institution scolaire. Quelle est précisément la version scolaire de la méritocratie ? Comment l'école a-t-elle pu s'affirmer progressivement comme une institution permettant d'évaluer à leur *juste* valeur les mérites de chacun ?

Encadré 3 : Méritocratie et méritocratie scolaire : la correspondance entre mérite, diplôme et position sociale

Pour analyser la méritocratie dans sa version scolaire, il faut non seulement interroger le lien entre mérite individuel et mérite scolaire, mais également le lien entre mérite scolaire (mesuré par le diplôme) et mérite social. C'est ce que nous avons représenté dans le graphique suivant.

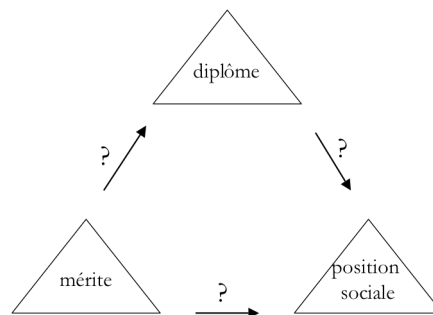


Schéma 3 : Méritocratie scolaire et méritocratie

La version non scolaire de la méritocratie est représentée par la flèche horizontale, qui lie mérite et position sociale. Les deux autres flèches représentent les deux conditions de la méritocratie scolaire : la correspondance entre mérites et diplôme, et la correspondance entre diplôme et position sociale. À l'opposé, la société n'est pas méritocratique quand, par exemple, l'origine sociale se substitue au mérite dans le schéma ci-dessus.

Le mérite « scolaire », une idée récente

Une première approche historique des représentations nous permettra de mieux cerner le caractère récent et construit de la méritocratie *scolaire*, ainsi que sa spécificité. Les détours historiques en sociologie permettent généralement de remettre en question certaines évidences, en « décentrant » les conceptions que l'on peut avoir, et qui sont souvent le produit d'une certaine époque. Cette tâche est d'autant plus ardue que s'il est difficile de faire l'histoire des événements révolus, il est encore plus difficile de retracer la généalogie des représentations passées et des conditions de leur émergence. Nous ne prétendons pas ici décrire de manière exhaustive toutes les étapes de l'apparition d'un mérite scolaire légitime. Notre propos est principalement de montrer, à partir de travaux d'historiens et de sociologues, que l'idée de mérite

scolaire est une idée récente, un construit social qui n'a rien d'évident et qui s'est installé progressivement.

Au sens large du terme, le mérite est une valeur récompensée dans une société. Sa signification varie donc beaucoup selon les sociétés et selon les époques. Karabel le rappelle notamment dans son livre *The Chosen* : “*Yet the definition of ‘merit’ that prevails in a given society, whether the United States today or the ancient Greece, generally expresses the ideals of its dominant groups. In a warrior society, ‘merit’ consists of courage and skill over the battlefield; in a society dominated by religion, ‘merit’ is exhibited by knowledge of the sacred texts; in a Communist society (Maoist China would be an archetypal example), ‘merit’ is composed of a combination of ‘redness’ (loyalty to the ideals of socialism) and expertise useful to the regime*”²⁹.

L'idée de mérite n'est donc pas récente ni propre à notre société. Ce qui est plus récent, en revanche, c'est l'utilisation du mérite *scolaire* comme principe de légitimation des inégalités sociales. Ainsi, quand M. Young présente le mérite comme la somme de l'intelligence (mesurée par le QI) et des efforts, il n'est que très « ancré » dans son époque. En particulier, confondre la composante innée du mérite avec l'intelligence³⁰, et par extension avec la réussite scolaire, ne va pas de soi ; et croire que la reconnaissance des mérites individuels passe par une reconnaissance de leurs titres scolaires est le fruit d'une lente évolution des représentations.

Certes, l'univers scolaire se prête bien à la norme d'équité : Deutsch (1975) montre que c'est dans les relations « où la productivité est l'objectif principal » que le principe d'équité est dominant (cf. aussi Hochschild, 1981). Le monde professionnel, et en amont le système scolaire se prêtent donc plus facilement à un tel principe de justice. En outre, univers scolaires comme univers professionnel rendent particulièrement visibles et comparables les efforts de chacun (nombre d'heures à étudier ou travailler, comparabilité possible entre camarades de classe et collègues de bureau...), et les gratifications possibles sont plus codifiées que dans d'autres domaines (le diplôme, le métier, les notes, le salaire, la position sociale...). Ce sont donc des domaines où l'équité peut particulièrement bien s'appliquer. Cette idée est par exemple reprise par Boudon (1995) :

« (...) Ce principe [de l'égalité contribution-rétribution] est universel car il découle analytiquement de la notion même d'échange social. (...) Mais l'acteur social sait bien que des conditions particulières doivent être réalisées pour que ce principe puisse être appliqué. Elles le sont généralement dans l'entreprise, par exemple, mais non dans d'autres contextes. Pour qu'il le soit, il faut d'abord que les contributions soient commensurables. C'est le cas lorsque le travail est homogène, ou lorsque la contribution fonctionnelle de chacun à une production collective peut être appréciée, fût-ce de façon floue. »³¹.

²⁹ Karabel, 2005, p. 4.

³⁰ Cf. notamment Bril, 2007 pour une décentration de la notion d'intelligence.

³¹ Boudon, 1995, p.358.

L'assimilation, vraisemblablement assez tardive, du mérite au mérite scolaire est due au fait que, pendant longtemps, toutes les conditions n'étaient pas réunies pour qu'une réelle comparaison des mérites individuels soit possible dans le champ de l'école. Pour que cela soit possible, il faut, premièrement, que tous aient accès (au moins virtuellement) à l'enseignement, afin de pouvoir exprimer leurs mérites potentiels dans l'univers scolaires et les faire reconnaître par des diplômes (égalité des chances d'accès). Deuxièmement, il faut que les épreuves scolaires soient à même de reconnaître et valider les mérites de chacun (égalité des chances de réussite). Enfin, il est indispensable que le mérite reconnu dans la sphère scolaire soit également reconnu dans la société et dans l'accès aux positions sociales. Le schéma ci-après résume les relations entre égalité des chances (d'accès, de réussite) et la méritocratie.

Dans le schéma ci-dessous, les ovales sont représentés les conditions nécessaires (sociales ou institutionnelles) pour que l'égalité des chances d'accès ou l'égalité des chances de réussite aient pu apparaître comme légitimes. Il a fallu non seulement que se développe une conception moderne de l'aptitude, comme capacité répartie aléatoirement au sein de la population ; il a également été nécessaire que s'imposent des procédures de sélection perçues comme légitimes – c'est-à-dire sanctionnant des qualités méritoires – aux yeux de tous. Ces deux points sont développés plus en détails dans la partie qui suit.

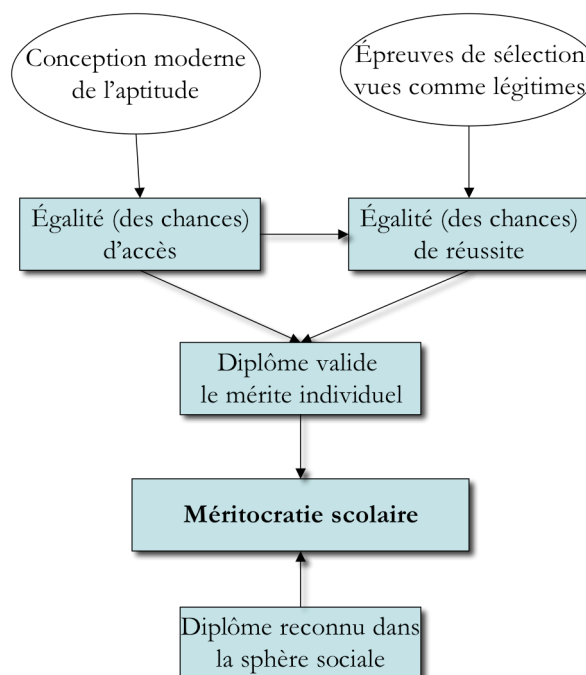


Schéma 4 : Les relations entre égalité des chances (de réussite, d'accès) et la méritocratie scolaire.

L'égalisation (des chances) d'accès et la « scolarisation de l'excellence »³²

Tant que n'était pas assuré un accès facilité (ou du moins possible) à l'enseignement et une diffusion assez importante de celui-ci, un principe de justice sociale fondé sur la hiérarchie scolaire n'était pas possible. Perrenoud (1995), s'interrogeant sur les raisons pour lesquelles la hiérarchie scolaire s'est peu à peu imposée comme principe légitime de différenciation sociale, montre par exemple qu'au Moyen-Âge, l'évaluation scolaire ne constitue pas un principe de classement social parce que les sociétés se caractérisent par des cultures très différentes les unes des autres, avec dans chacune des normes autonomes de hiérarchie d'excellence. Il n'existe donc pas de norme unanime et universellement légitime de classification, parce que les groupes sociaux sont trop différents entre eux et que, au sein de son groupe d'appartenance, « on ne cherche à se distinguer que de ce qui vous ressemble ». De ces différences découlent des inégalités culturelles, mais celles-ci ne sont pas la cause de celles-là. Il a donc fallu que le système d'enseignement se développe pour que la hiérarchie scolaire puisse apparaître comme plus légitime. En effet, tant que l'école est réservée à quelques « élus », elle ne peut s'imposer comme une norme « universelle » de classement social³³.

La diffusion de l'éducation ne suffit cependant pas à garantir la méritocratie : la conception moderne de la démocratisation de l'enseignement – c'est-à-dire l'idée que tous doivent pouvoir exprimer leurs talents à l'école –, n'a pu apparaître qu'avec l'idée que l'aptitude et des talents sont répartis aléatoirement au sein de la population (cf. notamment Bisseret (1974)). En effet, l'égalité des chances d'accès n'est pas utile si les qualités ne sont pas distribuées au hasard de la population. Jusqu'à la première moitié du XVIII^e siècle, le mot « aptitude » désigne par exemple la manifestation d'une grâce divine accordée aux puissants (la nature faisant bien les choses). Les plus capables, donc les personnes les plus légitimes à occuper le haut de la hiérarchie sociale, ne sont autres que ceux qui l'occupent déjà, et il n'est donc pas besoin de « repérer » parmi les personnes une forme particulière de mérite. Le sens du mot « aptitude » – et donc celui de mérite – change petit à petit au début de la première révolution industrielle, pour désigner une qualité distribuée aléatoirement au sein de la population : « *c'est (...) au hasard de sa naissance dans un milieu social donné que l'individu doit être apte à exécuter certaines tâches* »³⁴.

³² Nous reprenons le titre du chapitre 3 du livre de Perrenoud (1995).

³³ La même observation a pu être faite aux États-Unis par McNamee et Miller, 2004. Tant que tout le monde n'est pas passé par l'école, peuvent exister des critères alternatifs d'excellence sociale. Par exemple, le *self-made man* a ainsi longtemps été une personne capable de s'enrichir sans l'école, voire contre celle-ci, parce que les portes des établissements scolaires n'étaient ouvertes qu'à une certaine élite. Les exemples littéraires ou mythologiques sont légion dans les études historiques et sociologiques sur le mérite aux États-Unis : les grandes fortunes aux EU se sont souvent construites à la force du poignet c'est-à-dire sans l'école. La diffusion de celle-ci rend au contraire pratiquement obligatoire l'évaluation des performances à l'aune du mérite scolaire.

³⁴ Bisseret, 1974, p.18.

En 1789, la Déclaration des droits de l'homme proclame que « *Tous les citoyens sont égaux [aux yeux de la République], sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents*³⁵ ». Afin de donner à tous la possibilité d'exprimer ces dispositions dans le système scolaire, la Révolution française met en place un système d'enseignement ouvert à tous et également sélectif. « *Certes, l'aptitude, autrefois don divin, est maintenant considérée comme le résultat, toujours susceptible de changement, du milieu et de l'éducation ; mais elle est aussi devenue une valeur au nom de laquelle on peut prétendre à certaines fonctions sociales* »³⁶.

La volonté de sélectionner les personnes selon leurs aptitudes – autres que sociales – était certes déjà présente avant la Révolution française, puisque Vauban avait par exemple créé des écoles pour le génie militaire qui recrutaient par épreuves orales de connaissances. Cependant, ces concours n'étaient ouverts qu' à ceux qui avaient un certain rang : « *Avant 1789, en effet, l'autorisation de passer les examens n'était accordée qu'à ceux qui pouvaient prouver la qualité de leur naissance ou une parenté avec un officier. Carnot lui-même reçoit sa lettre d'examen en se réclamant d'un cousin très éloigné, l'ancêtre commun remonterait à cinq générations, qui est capitaine. Après 1786, tout candidat doit prouver quatre degrés de noblesse. La sélection par concours ne fait ainsi que s'ajouter à une sélection préalable beaucoup plus sévère, fondées entièrement sur des critères de naissance. Cet exclusivisme social explique les caractères de la filière de formation. La préparation aux examens des armes savantes relève de l'éducation nobiliaire. Les pensions préparatoires privées sont très chères et les écoles militaires sont créées pour accueillir les rejetons de la noblesse militaire auxquels le roi accorde des bourses.* » (Belhoste, 2003) Bien que Vauban lui même considère qu'il faut « *que le mérite seul et la capacité des gens leur attirent les emplois* », ce mérite paraît encore corrélé à l'origine sociale : on ne choisit les meilleurs que parmi les bien nés.

Ces prémisses de démocratisation des chances d'accès à l'enseignement ne se sont accompagnées d'un véritable souci d'égalisation des chances scolaires qu'après la Première guerre mondiale. En effet, comme le souligne Prost (1992), les premiers hommes politiques ayant œuvré à généraliser l'éducation (notamment par les lois de 1881 et 1882) n'avaient pas dans l'esprit de permettre ainsi à tous les enfants d'avoir une chance d'ascension sociale ; l'idée était simplement de permettre à tous d'avoir accès à une instruction, aux savoirs dispensés par l'école.

L'idée de pouvoir repérer les plus méritants dans ce vivier de talents potentiels (et donc de donner à tous sa chance) n'est venue que plus tard – après la Première Guerre mondiale. Le plan Langevin-Wallon³⁷, établi dans les années de l'après-guerre,

³⁵ Art 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.

³⁶ Bisseret, 1974, p.19.

³⁷ Cette idée était déjà présente en germe pendant le régime de Vichy, comme dans ce discours de Pétain : « le régime nouveau sera une hiérarchie sociale. Il ne reposera plus sur l'idée fautive de l'égalité naturelle des hommes, mais sur l'idée nécessaire de l'égalité des « chances », données à tous les Français de prouver leur aptitude à « servir ». Seuls le travail et le talent deviendront le

constitue l'aboutissement de cet idéal méritocratique, en proposant une réelle démocratisation de l'enseignement (cf. aussi Dubet, 2004) :

« Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice. Il offre deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent pas trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation. L'introduction de la « justice à l'école » par la *démocratisation de l'enseignement* mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel.³⁸ »

L'accès de tous à la sixième en 1959 (réforme Berthoin) puis la création du collège unique en 1975 (réforme Haby) ont par la suite créé les « conditions structurelles de l'égalité des chances », par l'ouverture d'une compétition unique entre tous les élèves ; cette dernière réforme mettait notamment fin à la segmentation du système éducatif en fonction du milieu social d'origine, telle qu'elle pouvait exister dans les années 1960 en France (Dubet (2004)). Les conditions paraissent alors réunies pour que chacun ait la possibilité d'exprimer pleinement son mérite dans le système scolaire.

Mais pour que le mérite soit converti en titre scolaire « adéquat », encore faut-il que l'évaluation opérée par l'institution soit juste. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, une évaluation non biaisée est l'une des conditions de la méritocratie. C'est pourquoi nous nous attarderons dans la partie suivante sur un bref historique des procédures d'évaluation et de leurs enjeux sociaux.

Évaluation scolaire et égalité des chances de réussite

Si l'égalité des réussites n'est pas un des objectifs assignés à l'école, en revanche, l'égalité *des chances* de réussite est posée comme condition nécessaire de la méritocratie scolaire. Mais si la première est très facile à mesurer, la seconde l'est beaucoup moins, et devient donc difficile à garantir. Ce point sera plus amplement discuté dans le

fondement de la hiérarchie française. Aucun préjugé défavorable n'atteindra un Français du fait de ses origines sociales à la seule condition qu'il s'intègre dans la France nouvelle et qu'il lui apporte un concours sans réserve. On ne peut faire disparaître la lutte des classes, fatale à la nation, qu'en faisant disparaître les causes qui ont formé ces classes, qui les ont dressées les unes contre les autres. » (*Message au peuple français*, 11 octobre 1940).

³⁸ Plan Langevin-Wallon, 1947 [c'est nous qui soulignons].

chapitre suivant. Nous souhaiterions juste insister ici sur le fait que, parmi les conditions nécessaires de l'égalité des chances de réussite, la sélection juste occupe une place importante. C'est elle en effet qui garantit que toutes les personnes seront traitées sur un pied d'égalité, et que leurs mérites pourront être reconnus. Pour Young par exemple, l'avènement d'une société méritocratique est indissociable d'une réforme de la sélection des étudiants. Young retrace ainsi la justification progressive d'un mérite scolaire, qui est fortement corrélée aux progrès réalisés en psychométrie :

“Following 1944, there was a large increase in the demand for grammar school places without any corresponding expansion of supply. Competition was sharper; how were the winners to be picked? The value of intelligence tests as guide to personnel selection in the Forces had been fully demonstrated during the war, and it was therefore natural to adopt the same kind of method for the peace-time purpose, especially in a stratified society prepared by habit of mind to recognize a hierarchy of intelligence as soon as it was pointed out. The results were remarkable: by 1950, merely a few years after the Act, most of the children in the country were taking these tests before they left their primary schools and, although older methods of examination were also used, high IQ was established as the chief qualification for entry to the elite³⁹”.

C'est à la suite de telles réformes que la société méritocratique peut se fonder sur le système éducatif. Sans prétendre rendre compte, dans cette seule partie, de l'évolution de toutes les épreuves de sélection qui ont existé dans le système français (tâche très ambitieuse !), nous évoquerons simplement, en nous appuyant sur l'exemple d'études déjà menées sur la question, les problèmes soulevés par les modes de sélection scolaires et leur évolution, cette dernière étant emblématique du souci permanent de rendre les verdicts scolaires plus justes – du moins plus légitimes. Dans l'exemple que nous avons choisi, la création du concours de l'École polytechnique très bien décrit par Belhoste (2002b), les différents enjeux relatifs à la limitation du nombre d'examineurs, au passage d'un examen oral à un examen écrit, et à l'adaptation des matières testées à l'orientation professionnelle future éclairent sur le caractère construit des épreuves (cf. encadré 4 ci-après).

Évidemment, ce cas précis ne rend pas compte de l'histoire de toutes les épreuves de sélection en France⁴⁰, qui occupent une place très importante – au moins en termes symboliques – dans la vie des élèves et étudiants. Les épreuves des examens (par exemple le brevet ou le baccalauréat) et des concours ont progressivement acquis un caractère très ritualisé et standardisé : sujets sous enveloppes cachetées, espacement des tables pour éviter la fraude, synchronisation du début et de la fin des épreuves. Ces « détails » de l'organisation confirment bien le souci affiché d'une sélection non biaisée, et d'une égalité des chances de réussite assurée pour tous les participants.

³⁹ Young, 1958, p.60.

⁴⁰ Cf. Passeron, 1970.

Encadré 4 : Mesurer le mérite de l'élite : l'histoire exemplaire de l'évolution du concours de l'École polytechnique

L'histoire du concours de l'École polytechnique, très documenté grâce aux travaux de Belhoste (2002b), nous apparaît intéressant à plus d'un titre. D'une part parce que cette école très prestigieuse est emblématique de la méritocratie républicaine à la française : elle est créée dès le départ dans le souci de disposer des meilleurs talents possibles pour les corps de l'armée. Le concours est également intéressant parce qu'il est *professionnalisant*, c'est-à-dire organisé pour détecter les qualités utiles pour les fonctions que les élèves sont appelés à occuper plus tard. Belhoste (2002a) distingue en effet deux types de sélections : une première sélection « sommative » qui vise à évaluer les compétences acquises dans le système scolaire ; c'est notamment la fonction du baccalauréat ou du brevet. Une deuxième sélection, « prédictive » et tournée vers l'aval, dans laquelle « le mérite est défini à partir des qualités exigées pour appartenir au groupe d'accueil⁴¹ ».

L'évolution du concours est emblématique des évolutions du système scolaire présentées précédemment. Belhoste (2002b) rapporte à ce propos que le concours de l'École Polytechnique était initialement réservé aux personnes qui pouvaient faire état de « quatre degrés de noblesse » pour « obtenir la « lettre d'examen » indispensable pour se présenter devant l'examineur ». Cette condition est abolie en 1790, traduisant l'évolution progressive des mentalités : *« Ces différences reflètent un changement profond dans la conception même de l'examen. Sous l'Ancien Régime, celui-ci ne constituait que la dernière étape d'un processus de sélection fondé principalement sur l'origine sociale. Le choix ultime, portant sur des critères scolaires, concernait une population étroite, déjà triée sur des critères de naissance et préparée à l'examen dans des établissements, écoles militaires ou pensions privées parisiennes, réservés à une petite élite privilégiée. Les fondateurs de la nouvelle école ont voulu élargir le vivier du recrutement: son accès est ouvert à tous, selon le seul critère du mérite intellectuel.⁴² »*

L'ampleur grandissante du concours contraint les organisateurs à rationaliser le mode de sélection des étudiants. Très vite, la question se pose de savoir comment peut être détecté au mieux le mérite des candidats. En particulier, les organisateurs du concours se demandent dans quelle mesure il est possible de se fier au jugement de plusieurs examinateurs et s'il ne serait pas préférable de limiter le nombre de jugements. L'épreuve orale est d'abord censée refléter au mieux les mérites des candidats ; cependant, elle est progressivement remplacée par l'écrit, plus facile à organiser à grande échelle jugé et plus « objectif ». *« Jusque vers le milieu du XIXe siècle, la sélection des candidats repose uniquement sur des interrogations orales, comme c'était déjà le cas, sous l'Ancien Régime, dans les examens des armes savantes. Ce caractère purement oral de l'examen procède de la conviction que seul un face-à-face permet de juger des qualités intellectuelles et morales. Un interrogatoire habilement mené ne trompe pas: il repère les lacunes et déjoue les tromperies, met en évidence l'intelligence et l'à-propos, révèle la personnalité même du candidat. L'idée renvoie à une conception de l'examineur proche de celle du juge ou du confesseur: un lecteur des âmes. Entièrement absentes dans les premières décennies du concours, les épreuves écrites se multiplient à partir des années 1840 et prennent une importance grandissante. Cet essor traduit une évolution des esprits: à l'idée traditionnelle selon laquelle une bonne évaluation des mérites exige l'interrogation des candidats, dans un face à face qui est aussi une mise à l'épreuve, s'ajoute dorénavant celle selon laquelle un travail écrit, préparé en temps limité et corrigé anonymement, permet de juger avec plus d'exactitude et d'objectivité leurs qualités de réflexion et d'analyse.⁴³ »*

La question s'est ensuite posée de l'unidimensionnalité des tests de recrutement. Un groupe de travail, réuni en 1987, insiste sur la nécessité de « prendre davantage en compte la pratique expérimentale, l'imagination et l'expression orale dans l'évaluation des candidats⁴⁴ ». Cette réflexion est à l'origine de la plus grande place laissée au français, par exemple, ou aux langues.

Ces évolutions témoignent de l'attention grandissante portée aux épreuves de sélection, dont la légitimité se construit au fil des réorganisations successives.

⁴¹ Belhoste, 2002a, p.12.

⁴² Belhoste, 2002b, p.144.

⁴³ *Ibid.*, p.147.

⁴⁴ *Ibid.*, p.171.

La démarche historique adoptée dans cette troisième partie nous a permis de mieux saisir la spécificité de la méritocratie scolaire, et de comprendre comment celle-ci a pu être progressivement confondue avec la méritocratie en général. Les liens ainsi mis à jour entre égalité des chances (d'accès et de réussite) et méritocratie pourront en outre s'avérer très utiles au moment d'analyser les logiques et les raisonnements individuels sur la méritocratie. Ces remarques liminaires faites, il reste à analyser ce que recouvre exactement la notion actuelle de mérite scolaire, et quelles sont les compétences scolaires effectivement valorisées dans le monde du travail.

IV. QUELLE CORRESPONDANCE ENTRE MÉRITE SCOLAIRE ET MÉRITE SOCIAL ?

Le mérite attaché au titre scolaire dépend de la réussite à des épreuves socialement construites, tant au niveau des contenus que de la méthode de sélection. Nous allons d'abord interroger ce que recouvre le mérite scolaire dans le champ de l'école uniquement, avant de questionner le lien – objectif, dans un premier temps – entre mérite scolaire et mérite social. Nous pourrions ainsi montrer qu'en intégrant l'univers scolaire, la notion de mérite n'a rien perdu de son ambiguïté fondamentale entre ses composantes innées et acquises.

IV.1. Quel mérite valide effectivement l'école ?

Être méritant à l'école signifie posséder une certaine maîtrise (intelligence, compétence) dans les domaines valorisés par le système scolaire. Parallèlement, l'école valorise la capacité de fournir le travail nécessaire pour acquérir les connaissances enseignées (compte tenu de ses capacités). Ainsi, les élèves sérieux, appliqués, qui apprennent régulièrement leur leçon et fournissent un travail régulier, garant de leur progression sont désignés comme méritants. Bressoux et Pansu (2003) montrent par exemple à quel point les élèves internes (ceux qui pensent que leur réussite dépend de leur attitude) sont valorisés par les enseignants⁴⁵. Les deux composantes principales du mérite, travail et compétences, se mêlent donc toujours dans les épreuves de sélection scolaire. D'autres qualités comportementales que le travail comme l'obéissance sont également valorisées à l'école (voir sur ce point Perrenoud (1995) ou Bowles et Gintis (1976)). Le mérite scolaire déborde donc le cadre strict du mérite tel que le définit Young (1958).

Toutefois, la méritocratie ne s'arrête pas aux portes de l'école. Encore faut-il que le mérite scolaire soit converti en valeur sociale. C'est en quittant l'univers scolaire et en

⁴⁵ Nous reviendrons plus en détail sur ce point dans le troisième chapitre, au moment d'analyser les effets de l'éducation sur les représentations de la méritocratie.

analysant le lien effectif entre titres scolaires et positions sociales, que nous devrions parvenir à évaluer le caractère méritocratique de nos sociétés (au sens scolaire du terme) et saisir la spécificité des qualités signalées par l'école dans le monde social.

IV.2. Du mérite scolaire à la position sociale : les liens entre formation, diplôme et position sociale

La question de la nature lien entre diplôme et position sociale fait débat parmi les chercheurs en sciences sociales, sans doute au moins autant que la question de l'intensité de cette relation. Or, l'existence d'un lien plus ou moins fort entre diplôme et position sociale n'est pas à elle seule la garante du fonctionnement méritocratique de la société. En particulier, si le diplôme ne sert qu'à signaler les bien nés, le lien entre diplôme et position sociale paraît moins juste que si le diplôme indique la compétence des individus dans leur futur travail. Pour tester la nature du lien entre mérite scolaire et mérite social, nous nous appuyons principalement sur les travaux des économistes, qui se sont tout particulièrement penchés sur la question.

La nature du lien effectif entre titre scolaire et position sociale

L'existence d'une corrélation forte entre titre scolaire et devenir social (voir par exemple Selz et Thélot (2004) pour la France) n'est plus à démontrer. Les économistes divergent néanmoins sur l'analyse de la relation qu'ils observent entre diplôme et position professionnelle. Tout l'enjeu est pour eux de déterminer si l'éducation joue un rôle causal réel sur le salaire – et donc indirectement sur la position sociale – ou si le diplôme est un indicateur d'autres variables « cachées » pertinentes pour le monde professionnel. Dans ce dernier cas, l'éducation ne servirait qu'à signaler ces autres variables et n'aurait aucun effet causal en soi.

Pour les théoriciens du capital humain (voir par exemple la synthèse faite par Card (1999) et résumée par Baudelot et Leclercq (2005)), le diplôme reflète les compétences que l'individu a acquises et pour l'obtention desquelles il a investi dans sa formation. Toutefois, en contrôlant par les variables cachées que pourrait receler le niveau d'éducation (biais de capacité, environnement familial, système d'enseignement), des recherches montrent qu'il demeure un effet net de l'éducation sur le salaire individuel⁴⁶. Cet effet pourrait cependant provenir davantage du niveau d'éducation *relatif* des individus que de son niveau *absolu*, conformément à la théorie

⁴⁶ « Quelles que soient les difficultés méthodologiques évoquées jusqu'ici, l'existence d'un effet causal de l'éducation sur les revenus est fermement établie, et les méthodes d'estimation disponibles permettent désormais de limiter la portée des biais affectant sa mesure. L'effet direct des capacités intrinsèques des individus sur leurs revenus ne représente que 10 % de celui de leur capital humain – tel que le représente leur nombre d'années de scolarité. » (Baudelot et Leclercq, 2005, 88).

du « signal ». Contrairement à la théorie du capital humain, les théoriciens du « signal » considèrent en effet que c'est moins le niveau d'éducation absolu que le niveau d'éducation relatif qui détermine le salaire et donc la position sociale occupée. En situation d'information imparfaite, employeurs⁴⁷ comme employés⁴⁸ se réfèrent au diplôme, parce qu'il reflète les compétences innées des personnes, et donc indirectement leur productivité (corrélation positive entre les deux).

Dans la théorie du capital humain comme dans la théorie du signal, les compétences validées par le diplôme sont certes une mesure imparfaite des compétences du futur travailleur, mais elles permettent d'estimer sa productivité. Dans une conception plus radicale, la théorie dite des « références » postule au contraire que les qualités signalées par le diplôme sont totalement déconnectées de celles exigées plus tard dans le monde du travail.

« Les théories du « tri par l'éducation » sont fréquemment confondues avec une explication pourtant distincte de l'effet du nombre d'années de scolarité ou des diplômes selon laquelle ceux-ci sont perçus par les employeurs comme des « références » (« *credentials* »), assimilables par exemple à une lettre de recommandation écrite par un employeur précédent. L'éducation serait ainsi rémunérée non en raison de sa contribution à la productivité (comme dans la théorie du capital humain) ou de l'information qu'elle véhicule quant à celle-ci (comme dans les théories du « tri par l'éducation ») : elle aurait une valeur pour les individus mais ne serait pas productive. Par exemple, les grilles de salaires de la fonction publique de nombreux pays instaurent des différences suivant les diplômes des agents, et les dirigeants d'entreprises privées ont tendance à embaucher des diplômés des écoles qu'ils ont fréquentées, à qualifications égales.⁴⁹ »

Le diplôme servirait alors uniquement à classer les individus, afin de faciliter le travail des employeurs. C'est la thèse par exemple de Bourdieu et Boltanski (1975)⁵⁰. Étant donné la manière dont sont déterminées l'offre scolaire (en fonction de la demande d'éducation des parents, dans un souci d'ascension ou de reproduction sociale), et l'offre de travail (en fonction de la demande des producteurs) les auteurs postulent qu'il ne devrait *a priori* exister aucun lien entre la méritocratie scolaire et la méritocratie professionnelle ; il y aurait ainsi une grande « liberté » de l'école pour délivrer des titres, indépendamment de l'efficacité technique des travailleurs. Cette idée est déjà présente chez Bourdieu et Passeron (1968) :

⁴⁷ Pour les théories du filtrage, cf. Arrow, 1973.

⁴⁸ Sur lesquels se sont concentrés les théoriciens du « signal » comme Spence, 1973.

⁴⁹ Baudelot et Leclercq, 2005, p.102.

⁵⁰ « Dans un état du monde où le capital culturel incorporé dans les machines et dans les producteurs qui font marcher les machines est très grand, c'est le système d'enseignement qui devient l'instance dominante de la production des agents. Or, du fait qu'il ne remplit pas seulement des fonctions de reproduction de la force de travail qualifiée (que nous appellerons, pour simplifier, fonction de reproduction technique) mais des fonctions de reproduction de la position des agents et de leur groupe dans la structure sociale (fonction de reproduction sociale), position qui est relativement indépendante de la capacité proprement technique, le système d'enseignement dépend moins directement des exigences du système de production que des exigences de la reproduction du groupe familial » (Bourdieu et Boltanski, 1975, p.96).

« On trouverait le meilleur indice de la marge de liberté dont le système scolaire s'autorise pour imposer la valeur sociale du titre scolaire dans le fait qu'un très grand nombre de postes professionnels identiques sont occupés, à des titres différents et avec des rémunérations inégales, par des individus qui (dans l'hypothèse la plus favorable à la valeur du diplôme) ne diffèrent que par le degré auquel ils ont été consacrés par l'École. La corrélation extrêmement forte qui s'établit, au moins dans les carrières de la fonction publique, entre le niveau scolaire et la qualification mise en œuvre de facto dans l'exercice de la profession et attestée par la capacité du sujet à remplir les tâches réelles de son poste : il n'est pas d'organisation qui ne connaisse ces « doublures » indispensables, condamnées, par l'absence de titres scolaires, à une position subalterne, en dépit de leur efficacité irremplaçable ; on connaît la concurrence entre des catégories d'individus remplissant les mêmes fonctions techniques mais séparés dans la hiérarchie professionnelle par le label scolaire (comme les ingénieurs issus de différentes écoles ou, parmi les professeurs ayant passé un concours, les certifiés, les bi-admissibles et les agrégés) ; on sait enfin le rôle que les groupes de pression constitués autour de la possession du diplôme, c'est-à-dire d'un capital scolaire, font jouer au diplôme dans la lutte pour la défense des effets professionnels du diplôme. »⁵¹

Pour Baudelot et Leclercq (2005), cette dernière théorie ne rassemble toutefois pas assez de preuves empiriques pour être totalement crédible. « *Il apparaît évidemment difficile d'imaginer que cet aspect de l'éducation soit le seul présent, et d'ailleurs les autres types de références qu'un demandeur d'emploi présente à un employeur potentiel comportent généralement des éléments d'information quant à sa productivité. D'une façon générale, la conception de l'éducation comme une « référence » a suscité beaucoup moins d'intérêt que le capital humain ou le « tri par l'éducation » ; Boissière, Knight et Sabot (1985, p. 1018) la qualifient de « vague amalgame d'hypothèses » (« loose amalgam of hypotheses »)*⁵² »

Une dernière théorie, enfin, a été avancée pour expliquer le lien entre diplôme et salaire/emploi : c'est la théorie comportementale, formalisée par Bowles, *et al.* (2001). Pour ces auteurs, la part de revenu déterminée par les comportements non cognitifs, comme par exemple la « capacité à s'adapter aux déséquilibres » et l'« intensité de la force de travail », est généralement sous-estimée. Or, ces comportements seraient corrélés au niveau de diplôme. Ils estiment ainsi 80 % des rendements de l'éducation sont dus aux compétences cognitives et 20 % sont dus aux compétences non cognitives. Dans des travaux antérieurs, Bowles et Gintis (1976) avaient également montré que l'école transmet moins des compétences techniques que des attitudes qui seront ensuite valorisées dans le monde du travail :

« Dès 1976, dans leur livre *Schooling in Capitalist America*, Bowles et Gintis montraient que le système d'enseignement américain joue un rôle essentiel dans la formation des traits psychologiques et comportementaux valorisés par les employeurs sur le marché du travail. Loin de développer la faculté de juger, il tendrait en effet à faire adopter par ses élèves certains comportements, croyances et valeurs conformes aux normes du travail en entreprise, suivant le « principe de correspondance » (« *correspondence principle* ») : « *schools prepare people for adult work rules, by socializing people to function well, and without complaint, in the hierarchical structure of the modern corporation. Schools accomplish this by what we called the correspondence principle, namely,*

⁵¹ Bourdieu et Passeron, 1968, p.250.

⁵² Baudelot et Leclercq, 2005, p.102.

by structuring social interactions and individual rewards to replicate the environment of the workplace » (Bowles et Gintis, 2001, p. 1 ; souligné dans le texte) ⁵³»

Dans ces théories, l'important est donc de comprendre les qualités que signalent pour les employeurs le diplôme des personnes, et si ces qualités sont « sociales » (le diplôme serait alors une approximation de la classe sociale d'origine) ou bien « scolaires » (car inculquées par l'institution scolaire). Dans tous les cas, un pouvoir immense est donné aux employeurs dans la détermination du mérite (ainsi que le soulignent Breen et Goldthorpe (2001) ou Goldthorpe (1996)). Si les allocations des postes par rapport aux qualifications sont essentiellement décidées par les employeurs, ce sont leurs représentations qui permettent de mieux saisir la valeur de chaque diplôme⁵⁴. Les théories exposées ci-dessus manquent toutefois d'étayage empirique plus « microsocial », afin de cerner les composantes de ce que recherchent les employeurs comme mérite et de ce sur quoi ils s'appuient pour déterminer les compétences futures du salarié, connaissant son niveau de diplôme...

Dans son étude qualitative sur ce que les employeurs définissent comme des critères pertinents à prendre en compte au moment de l'embauche, Jackson (2001a) note que les employeurs recherchent généralement des qualités sociales chez leurs futurs salariés, plus que des capacités intellectuelles⁵⁵. Les pratiques tendraient donc vers une utilisation dévoyée du mérite scolaire : celui-ci est utilisé par les employeurs comme une variable *proxy* de la compétence sociale, comme le notait déjà Passeron (1982) :

« Si la sous-sélection scolaire des catégories favorisées ne suffit pas à abaisser relativement leurs chances sur le marché de l'emploi à diplôme équivalent, c'est que les « capacités non-filtrées » par l'École et qui sont probablement de l'ordre du « capital social » pèsent fort lourd et fort longtemps sur un marché des « qualifications » qui se révèle ainsi fonctionner comme un marché des relations sociales. Une constatation annexe renforce cette interprétation : la disparité des salaires selon l'origine sociale (à diplôme équivalent) ne semble pas renvoyer à des qualités naturelles ou à des compétences productives, puisqu'elle ne se maintient pas à niveau constant tout au long de la vie active, révélant ainsi à l'embauche une préférence des employeurs qui se guide sur des signaux sociaux de connivence culturelle ou de proximité sociale ⁵⁶»

⁵³ *Ibid.*, p.71.

⁵⁴ « For most of the economically active population, the rewards they obtain from their work do indeed reflect judgments made about their merits by employers or their agents, rather than being determined directly and impersonally by the working of the market » (Goldthorpe, 1996, p. 277).

⁵⁵ « Moreover, good evidence exists of a yet further range of circumstances in which merit in the eyes of the management is conceived in terms of attitudinal and behavioural attributes to which education bears little relation at all, whether as determinant or indicator. Thus, for example, is recruiting to many subordinates jobs in most manufacturing industry and services, employers appear far less concerned with skills, actual or potential, than with workers characteristics such as « discipline », « steadiness », and « responsibility » » (*Ibid.*, p.276).

⁵⁶ Passeron, 1982, p.573.

Il reste à savoir ce que perçoivent effectivement les individus de cette relation, et s'ils la considèrent comme légitime, ce qui constitue une partie de l'objectif que s'est fixé cette recherche. Mais avant d'entrer dans le domaine des représentations, nous pouvons déjà nous interroger sur la légitimité philosophique et politique d'une telle relation.

La correspondance diplôme/emploi est-elle légitime ?

Le lien entre diplôme et emploi ou salaire, entre classement scolaire et classement social, s'il paraît plus souhaitable qu'une adéquation entre naissance et destinée sociale, n'est pas obligatoirement plus juste ou plus souhaitable dans la société. D'une part, parce que, comme on l'a vu, les qualités signalées par le diplôme et les qualités requises dans le monde du travail ne sont pas parfaitement superposables. Certes, préparer les individus à travailler plus tard n'est pas l'unique mission de l'école : elle assure aussi la transmission d'une certaine culture⁵⁷. Néanmoins, compte tenu de la corrélation entre diplôme obtenu et statut professionnel, il peut sembler illégitime que ce qui est enseigné à l'école ne soit pas directement utilisable dans la vie professionnelle.

D'autre part, la légitimité de ce lien peut être remise en cause parce que le diplôme, acquis au début de la vie, aurait un impact trop grand sur les destinées sociales des individus. Dubet (2004), s'appuyant sur les travaux de Walzer (1983), remet en question de l'entremêlement des niveaux de justice entre eux. Il ne faudrait pas selon lui que les classements scolaires aient autant d'impact sur la vie de chacun, afin que les « vaincus », malgré leurs échecs, puissent quand même se construire comme individus. Le problème est que les vainqueurs du système scolaire cumulent tous les avantages.

« Les écoles ne peuvent pas éviter de faire de la sélection parmi leurs étudiants, en faisant avancer certains et en en rejetant d'autres ; mais les différences qu'ils découvrent et imposent devraient être intrinsèques au travail lui-même, pas au statut du travail en question. Elles devraient avoir à faire avec les résultats obtenus, et pas avec les gratifications économiques et politiques associées à ces résultats. Elles devraient être circonscrites à l'établissement scolaire, et être affaire de louanges et de fierté à l'intérieur de l'école, et ensuite dans les professions, mais ne procurer qu'un statut incertain dans le monde environnant. Ce statut ne peut qu'être incertain, car la réussite scolaire peut toujours s'accompagner, avec un peu de chance, non pas de richesse et de pouvoir, mais d'autorité et de prestige⁵⁸. »

Le diplôme pourrait donc être critiqué pour son caractère daté et sa capacité à refléter néanmoins, à tout moment et pour toute une vie, les qualités professionnelles

⁵⁷ Si ce rôle de l'école est premier, il n'est alors pas juste qu'il y ait une quelconque correspondance entre hiérarchie scolaire et hiérarchie sociale.

⁵⁸ Walzer, 1983.

d'une personne. Rien ne garantit en effet qu'une fois le diplôme en poche et le contrat de travail décroché, le salarié ne soit tenté de fournir l'effort minimal (c'est la thèse de l'« aléa moral » décrite par l'économie des contrats). Dans le même ordre d'idée, on est en droit de se demander s'il est juste que le diplôme influe autant sur la progression professionnelle de toute une vie. Est-il possible que le diplôme permette de prédire la productivité du travailleur sur plusieurs dizaines d'années ? Il n'y a pas d'unanimité parmi les chercheurs sur ce point.

Certains travaux, comme ceux de Bowen (1983), cité par Baudelot et Leclercq (2005) montrent que le différentiel de compétences se maintient vingt ans après l'entrée dans la vie professionnelle : « *Très peu d'études ont tenté d'évaluer la persistance de cet effet positif sur le long terme. Mettre en évidence un effet du niveau d'éducation sur le degré de compétence à long terme n'est pas chose aisée méthodologiquement. En effet, de nombreux facteurs peuvent intervenir. Toutefois, les données rapportées par Bowen (1983) suggèrent assez clairement que le niveau d'éducation affecte le degré de compétence des individus même 20 ans après leur sortie de l'université*⁵⁹ ». Toutefois, d'autres études montrent que la plupart des compétences professionnelles sont apprises « sur le tas » ou sont principalement utiles pour le premier emploi⁶⁰. Dans ce cas, il n'est peut-être pas juste que la formation initiale pèse tant sur le parcours professionnel de toute une vie. Or, le poids de la formation initiale est particulièrement important en France (Marchal et Rieucou, 2004), ou du moins il est ressenti comme tel par les jeunes Français (Van de Velde (2008)) – ce point sera discuté plus en détails dans le chapitre 4. Cette situation paraît d'autant plus injuste que la formation initiale advient à un âge où l'influence du milieu familial est encore grande, et où les inégalités liées à l'origine sociale sont sans doute spécialement prononcées.

Comme le résumait Bauer et Bertin-Mourot, la méritocratie scolaire n'est pas nécessairement une méritocratie, pour plusieurs raisons :

« Ce poids déterminant du diplôme initial se nourrit d'une argumentation méritocratique qui peut convaincre, tant les hommes et les femmes ainsi sélectionnés ont souvent de grandes qualités d'intelligence et une très forte capacité de travail. Cette argumentation suppose que trois conditions soient réalisées :

- Première condition : le système d'enseignement français fonctionne parfaitement comme instrument de classement des enfants d'une génération : les « meilleurs » sont vraiment les meilleurs et sortent donc parmi les premiers des écoles les plus prestigieuses
- Deuxième condition : la hiérarchie des mérites ainsi révélée pendant l'enfance et l'adolescence vaudra toute la vie durant
- Troisième condition : cette hiérarchie des mérites a été produite en tenant compte des compétences singulières qu'il faut manifester dans une entreprise et notamment sur ses hauteurs.

Il est évident que si la première condition est assez bien réalisée, les deux suivantes ne le sont guère et la troisième le sera d'autant moins que les transformations déjà soulignées du

⁵⁹ Baudelot et Leclercq, 2005, p.41.

⁶⁰ cf. par exemple Dumartin, 1997.

système économique dans lequel doivent fonctionner les grandes entreprises françaises s'approfondiront. »⁶¹

La méritocratie scolaire, qui devient alors une « tyrannie du diplôme initial », peut même avoir des effets pervers sur la méritocratie réelle, comme le mentionnent les deux auteurs plus loin : « *Cette tyrannie du diplôme initial entraîne de multiples effets pervers : dévalorisation de la formation permanente et de l'évaluation en entreprise qui ne peuvent déplacer la hiérarchie des diplômes initiaux ; rigidité dans les carrières et démotivation de nombreux acteurs, puisque les jeux sont faits à l'entrée ; fonctionnement caractérisé par le conformisme, le cloisonnement et la distance hiérarchique ; éloignement du marché et préférence pour le développement externe au lieu du développement interne* ».

L'état de l'art présenté dans cette partie ne nous révèle en rien le sentiment des personnes sur la légitimité des qualités qui sont généralement valorisées dans le monde professionnel ; mais c'est justement l'objet que nous nous donnons à étudier. Quelques travaux sur ce point montrent que la plupart des personnes sont conscientes qu'elles utilisent d'autres compétences dans la vie professionnelle que des compétences purement scolaires⁶².

V. CONCLUSION : LE MÉRITE, UN PRINCIPE À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Le mérite est finalement un terme relativement difficile à cerner, avec un sens qui fluctue en fonction des situations et des époques. De même, cette notion mêle inné et acquis et n'éclaire pas la relation qui lie ces deux composantes.

Si nous persistons malgré tout à retenir cette notion pour construire notre problématique de recherche, c'est parce que le mérite est légitime aux yeux des individus quand bien même la notion paraît floue. D'ailleurs le caractère fuyant, insaisissable de la notion, n'est sans doute pas étranger à l'attrait qu'elle exerce sur les individus. L'important est pour nous de savoir quelle dimension du mérite est légitime aux yeux des individus, et comment ils perçoivent la société actuelle par rapport à cette norme qu'ils se sont construite.

Si on comprend pourquoi le chercheur en sociologie souhaite conserver une notion qui « parle » aux individus, il est plus délicat de comprendre pourquoi ceux-ci

⁶¹ Bauer et Bertin-Mourot, 1995, p.52.

⁶² Le rapport d'une recherche européenne, menée par le groupe REFLEX (Research into employment and professional flexibility), intitulé *The flexible professional in the knowledge society* (Jim Allen, Rolf Van der Velden), montre par exemple que 25 % des diplômés du supérieur en France estiment qu'ils n'utilisent pas dans leur travail, cinq ans après leur entrée dans le monde du travail, les compétences qu'ils ont apprises à l'école.

demeurent attachés à défendre un principe dont la définition paraît si problématique. L'objectif est en effet dans cette étude moins de définir avec précision le mérite, qui a suscité une littérature très importante, que de comprendre pourquoi il est légitime : cela passe autant par une appréhension de sa définition que par une découverte de ses fonctions au sein de la société et pour les individus. Pourquoi les personnes adhèrent-elles au mérite ? Toutes les composantes du mérite sont-elles susceptibles d'apparaître aussi légitimes aux yeux des individus ? Telles sont les questions théoriques que nous nous poserons dans la partie suivante (avant de les aborder empiriquement). Nous chercherons en particulier à savoir si le mérite est une croyance partagée, avant de voir quelles sont les sources de variation de l'adhésion à la méritocratie dans le chapitre 3.

CHAPITRE 2 :

LA FORCE DE L'IDÉOLOGIE

MÉRITOCRATIQUE

Le mérite comme principe de justice sociale peut être plus ou moins bien intériorisé par les acteurs sociaux. Deux raisons rendent cependant plus probable une intériorisation forte de la méritocratie par les individus. D'une part, les fonctions psychologique et sociale essentielles que remplit la croyance au mérite : sans adopter nécessairement une perspective fonctionnaliste⁶³, nous commencerons par présenter ces différentes fonctions telles qu'elles ont été pensées par les théories sociologiques et psychologiques. Ces fonctions peuvent nous aider à comprendre pourquoi la méritocratie est une théorie particulièrement séduisante pour les acteurs sociaux – malgré les mises en garde de Young sur les dérives de la méritocratie –, et ce qui peut les pousser à y adhérer.

La fonction idéologique de la méritocratie – et sa force – tient, d'autre part, au caractère particulier de l'idée de mérite : la plasticité de la notion et la difficulté d'évaluer sa réalisation effective permettent à la méritocratie, à moindre frais, de s'appliquer dans un grand nombre de situations et d'emporter l'adhésion du plus grand nombre.

⁶³ Le mérite a en effet été analysé en premier lieu par les sociologues fonctionnalistes comme Parsons (1959), qui montre que l'« adhésion de tous à l'idéologie du mérite individuel et la croyance à l'égalité des chances permettent (...) de contenir la frustration des « perdants » dans des limites supportables. Ces valeurs et ces croyances « méritocratiques » sont bien entendu diffusées par l'école elle-même, dont elles sous-tendent le fonctionnement ordinaire. » (Forquin, 1997, p.13).

I. LES FONCTIONS COGNITIVES ET PSYCHOLOGIQUES DU MÉRITE : LE MÉRITE, UNE « FICTION NÉCESSAIRE » (F. DUBET)

L'idée de mérite et sa signification sociale ont été étudiées au niveau individuel par les psychologues et plus récemment par les sociologues (notamment Dubet (2006)). La psychologie sociale, dont l'approche est parfois assez similaire à celle de la sociologie (voir encadré ci-dessous), a pu mettre en évidence l'existence de biais cognitifs en faveur des explications de type méritocratique. Ces biais répondent, pour les psychologues sociaux, tant à un besoin ou du moins à un confort psychologique, qu'à une norme socialement valorisée dans les sociétés libérales. C'est pourquoi l'approche psychosociale peut s'avérer particulièrement féconde pour le sujet qui nous intéresse.

Encadré 5 : Sociologie et psychologie sociale : quelles convergences ?

La psychosociologie ou psychologie sociale présente parfois d'intéressantes similitudes avec la sociologie, avec laquelle elle partage le désir d'expliquer « ces événements psychologiques fondamentaux que sont les *comportements, les jugements, les affects et les performances* des êtres humains en tant que *ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales* (en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances à des positions⁶⁴ ». Les deux domaines diffèrent davantage par la méthode employée, l'expérimentation pour la première et les enquêtes (qualitatives ou quantitatives) pour la seconde. Pour une étude sur les déterminants sociaux des représentations, il paraît donc naturel, voire indispensable de mobiliser les résultats de travaux dans les deux domaines, qui tous deux renseignent sur les « raisons » qui poussent les acteurs sociaux à intérioriser la norme de mérite. Chercher les déterminants sociaux des processus d'attribution rend en particulier possible la mobilisation d'un nombre très important de résultats d'études psychologiques⁶⁵.

I.1. « L'erreur fondamentale d'attribution »

La distinction interne/externe et sa pertinence pour étudier la légitimité perçue des inégalités sociales

Depuis Heider (1958), la psychologie sociale, et notamment les théories de l'attribution, ont coutume de distinguer deux grands types d'explication auxquelles il

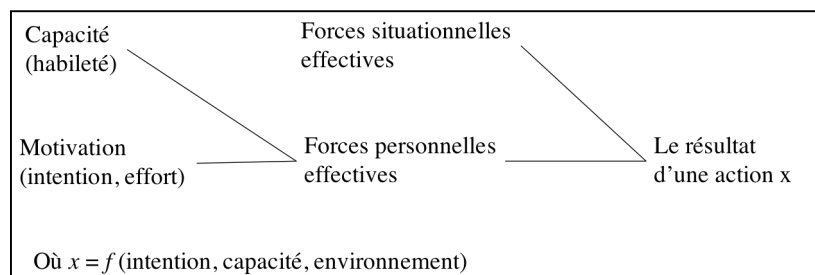
⁶⁴ Conclusion générale proposée par Beauvois in Beauvois, *et al.*, 1999 (p. 311).

⁶⁵ C'est en outre, comme le soulignent Guimond, et al., 1989 un mode de raisonnement peu courant en sociologie : « Hewstone and Jaspard (1982 ; 1984) have argued repeatedly in favour of a more social approach to attribution processes. Nevertheless, there is still very little research showing the extent to which attributions may be shaped by social and cultural factors » (Guimond, et al., 1989 : 126).

est possible d'avoir recours pour expliquer son propre comportement ou celui d'autrui : les explications dites « internes » et les explications dites « externes ». Par « interne », est désigné tout ce qui dépend des personnes, c'est-à-dire leurs capacités, leur intention ou encore leurs efforts (soit autant d'éléments que recouvre la notion de « mérite »), tandis que les explications « externes » sont celles qui dépendent du contexte de l'action.

La distinction entre causes internes et causes externes est essentielle, parce qu'elle permet de rendre opératoire le concept de légitimité (perçue) concernant la position des différents groupes sociaux : « Comme le notent Gurin, Miller et Gurin (1980), on peut opérationnaliser le concept de la perception de légitimité/illégitimité des inégalités entre deux groupes en mesurant les attributions causales que les individus peuvent faire à propos de ces inégalités. Sous cette perspective, attribuer les inégalités sociales à des causes internes telles que le manque d'efforts ou de motivation des individus équivaut à postuler la légitimité de ces inégalités »⁶⁶. Alors que les explications internes légitiment la position des individus ou des groupes, les explications externes inviteraient à les contester : attribuer les notes des élèves au hasard est considéré comme une explication injuste, tandis qu'attribuer ces notes aux compétences ou au travail renforce la légitimité des hiérarchies scolaires. Guimond et Palmer (1996) montrent par exemple que les personnes qui ont tendance à expliquer davantage les inégalités sociales par des facteurs externes, situationnels, sont davantage portées à participer à des actions collectives (par exemple la signature de pétitions) pour protester contre ces inégalités, et sont plus favorables à l'action gouvernementale visant à la réduction de ces inégalités. Il existe donc bien un lien entre le type d'explication proposé (interne/externe) pour analyser la situation d'un groupe social et la légitimité perçue de la position de ce groupe.

Nous reproduisons ci-dessous le schéma proposé par Heider (1958) et cité par Bressoux et Pansu (2003) sur la distinction entre causes internes et causes externes.



Encadré 6 : L'analyse naïve de l'action : Les forces personnes et situationnelles (Bressoux et Pansu (2003), p. 33 ; d'après Heider (1958), p. 83)

⁶⁶ Guimond, 1998, p.186.

L'erreur fondamentale d'attribution : un recours plus fréquent aux explications internes

Depuis plusieurs années, les recherches de psychologie sociale pointent cette « bizarrerie » du comportement humain, à savoir le recours plus systématique des individus aux explications internes (ou personnelles) qu'aux explications externes (ou situationnelles) pour expliquer ce qu'ils observent. Ce phénomène est connu sous le nom d'« erreur fondamentale d'attribution » : « Parmi les recherches réalisées en matière d'attribution, nombreuses sont celles qui soulignent l'existence de biais cognitifs qui fausseraient l'objectivité de nos attributions de causalité. Elles rendent compte, notamment, du fait que l'homme de la rue a une regrettable tendance à surestimer les facteurs dispositionnels (i.e. de causalité interne) au détriment de facteurs situationnels (i.e. de causalité externe), tels que les contraintes imposées aux personnes, elles-mêmes très souvent liées à la place que ces personnes occupent dans un contexte déterminé. C'est ce qu'il est convenu d'appeler, à la suite de Ross (1977), l'« erreur fondamentale d'attribution »⁶⁷. Les individus seraient ainsi portés à expliquer la pauvreté, la réussite sociale ou l'échec scolaire par des différences de mérite (entendu, au sens de Young, comme la somme des efforts et des capacités), plutôt que par des différences contextuelles d'origine sociale, par exemple. La méritocratie constituerait donc, selon cette théorie, un cadre de pensée quasiment intuitif pour les individus.

Quelles sont les raisons d'une telle erreur ? Pourquoi les explications internes sont-elles préférentiellement choisies aux explications externes ? Trois théories de psychologie sociales permettent d'éclairer ce point. (cf. pour une très bonne synthèse Bressoux et Pansu (2003)). Une première interprétation est d'ordre cognitif : le recours aux explications internes serait plus facile pour les individus, parce qu'il nécessiterait moins d'efforts intellectuels ; la deuxième est d'ordre motivationnel : le recours aux explications internes donnerait aux individus le sentiment de mieux contrôler leur environnement. La dernière est d'ordre social : pour les théoriciens de la norme d'internalité, le recours aux explications internes ferait l'objet d'une désirabilité sociale dans les sociétés libérales. Ces trois théories seront présentées tour à tour dans les paragraphes suivants.

I.2. Le recours aux explications internes : une facilité cognitive

Plusieurs travaux (cités notamment par Bressoux et Pansu, 2003) soulignent que, contrairement aux explications externes, les explications internes nécessitent moins d'efforts cognitifs de la part des individus : elles seraient donc particulièrement prisées par les acteurs sociaux, qui fonctionnent selon un principe d'« économie cognitive » : « Les attributions internes relèveraient d'un processus nécessitant peu d'efforts cognitifs et seraient quasi automatiques, alors que les explications externes relèveraient de processus plus

⁶⁷ Bressoux et Pansu, 2003, p.36.

coûteux et nécessiteraient la mobilisation de plus de ressources cognitives (Gilbert et al., cités par Beauvois, 1994 ; voir aussi Somat, 1994). Selon ce point de vue, l'erreur fondamentale serait due à un mauvais traitement des explications externes, dont la fonction devrait être de corriger l'encodage premier qui est automatique (i.e. celui des explications internes) pour arriver à un arrangement explicatif plus juste. Dans cette optique, l'individu est perçu comme un avare cognitif qui, par économie, va accentuer le poids de l'acteur au détriment de la prise en compte des facteurs environnementaux. »⁶⁸

Penser qu'un élève est en échec scolaire parce qu'il n'est pas doué ou parce qu'il n'a pas travaillé nécessiterait ainsi moins d'efforts intellectuels que d'imputer son absence de réussite à son milieu social : il faut, pour affirmer cela, prendre en compte plus de paramètres – il est par exemple nécessaire de consulter des statistiques sur la réussite en fonction de l'origine sociale –, que lorsque l'échec est mis sur le compte de l'attitude ou des capacités propres de l'élève.

I.3. Le recours aux explications internes répond à un besoin de contrôle pour les individus

Les psychologues sociaux du « Locus of control » (LOC) et de la « Croyance en un monde juste » (CMJ) ont avancé un deuxième type d'explication à l'erreur fondamentale d'attribution, d'ordre motivationnel cette fois. Conformément à ces théories, les individus ressentiraient le besoin de croire que le monde est juste, c'est-à-dire qu'ils obtiennent ce qu'ils méritent et qu'ils méritent ce qui leur arrive : « *people have the need to believe in a just world in which all people, including themselves, get what they deserve and deserve what they get*⁶⁹ ». Ainsi, ils peuvent s'impliquer davantage dans leurs activités, parce qu'ils ont l'impression de mieux contrôler leur environnement et sont confortés dans l'idée que leurs efforts seront récompensés. Les contes pour enfants, les paraboles religieuses, voire les films américains traditionnels avec leur *happy ending*, dans lesquels le Bien triomphe et le Mal est vaincu contribuent, dans nos sociétés, à véhiculer de telles croyances.

Cette croyance en un monde juste constitue un des apprentissages fondamentaux que les individus acquièrent au fur et à mesure de leur croissance. C'est pourquoi les psychologues parlent souvent d'« internalisation » plutôt que de « socialisation », pour évoquer le développement psychologique du jeune enfant⁷⁰. Si tout agissement est supposé être récompensé, tout effort devrait finir par payer. On voit bien dès lors l'importance d'une telle théorie pour expliquer l'inclinaison des individus pour la notion de mérite. Une telle croyance ne s'applique pas uniquement à l'individu lui-

⁶⁸ *Ibid.*, p.38.

⁶⁹ Dalbert et Maes, 2002, p.365.

⁷⁰ Cf. travaux de Lerner (1974), Piaget (1965), Kohlberg (1963), cités par Dubois (1994).

même, mais aussi à toutes les personnes qu'il côtoie. Des « tares » comme la laideur, la maladie ou le handicap ont ainsi tendance à être attribués à des personnalités viciées, tandis que la beauté serait attribuée à une grandeur d'âme. Ces résultats sont aussi mis en évidence par des sociologues comme Goffman (1963).

Les théories de la « croyance en un monde juste » contribuent donc également à expliquer pourquoi les individus devraient être tentés de recourir au mérite pour expliquer la réussite ou l'échec social. Si les travaux sur la croyance en un monde juste (*CMJ – Belief in a just world (BJW)*) nous semblent en outre particulièrement pertinents, c'est d'une part parce que l'échelle de mesure a été récemment adaptée à l'univers scolaire. La question qui se pose alors à des chercheurs comme Dalbert et Maes (2002) ou Lannegrand-Willems (2004) est de savoir quels sont les déterminants de la croyance en un monde juste – autrement dit, si l'école est à même de reconnaître les mérites de chacun –, ce qui constitue une partie de notre interrogation (Encadré 3). Ces travaux seront mobilisés dans le troisième chapitre. D'autre part, des travaux récents se sont efforcés de construire une échelle spécifique d'adhésion au mérite (dont les items sont reproduits dans l'encadré ci-après), pour conclure qu'elle n'était pas significativement corrélée à l'échelle de *CMJ* (voir travaux de Davey, *et al.* (1999)).

L'absence de corrélation entre les deux échelles est à première vue assez décevante, mais elle est à attribuer, d'après les auteurs, au mode de construction de l'échelle : l'échelle de *CMJ* mesure la réalité telle qu'elle est, alors que la *PMP* mesure la réalité telle qu'elle devrait être⁷¹, comme le signalent les auteurs eux-mêmes⁷². Or, tout porte à croire au contraire que ces deux échelles, si elles portaient toutes deux sur la situation *réelle*, devraient être corrélées – même si elles ne sont pas tout à fait superposables. Il reste donc pertinent de mobiliser les travaux sur la croyance en un monde juste, qui ont donné lieu à une abondante littérature en psychologie sociale, pour notre problématique de recherche.

⁷¹ Nous verrons en effet plus loin dans l'analyse que les deux domaines (la justice perçue et la justice souhaitée) ne sont pas nécessairement corrélés et n'ont pas les mêmes déterminants.

⁷² « A key difference between the BJW and the PMP Scales has to do with the nature of the construct being assessed. Whereas the BJW Scale measures people's perceptions of *reality* – that is, that the world is currently just – the PMP Scale measures people's *preference* for the merit principle – that is, that merit ought to be used in allocation outcomes. To illustrate, consider an item from the BJW scale, such as “In almost any business or profession, people who do their job well rise to the top”, versus what would be the parallel PMP item: “In almost any business or profession, people who do their job well *ought to* rise to the top.” It is quite conceivable that an individual would answer “no” to the first item and “yes” to the second item. Although people's perceptions of reality, or the way things are currently, and their preferences for the way things ought to be may be positively related in some conditions, overall the concepts tapped by the scales are distinct theoretically. (...) Because these tools measure different constructs, we expect them to be independent at the empirical level ». (Davey, *et al.*, 1999, p.226.)

Encadré 7 : Les échelles de « Croyance en un monde juste » et de « Préférence pour le principe de mérite »

Les 7 items de l'échelle de croyance en un monde juste

C. Dalbert (1999) :

1. *I believe that, by and large, I deserve what happens to me*
2. *I am usually treated fairly*
3. *I believe that I usually get what I deserve*
4. *Overall, events in my life are just*
5. *In my life injustice is the exception rather than the rule*
6. *I believe that most of the things that happen in my life are just*
7. *I think that important decisions that are made concerning me are just*

Les 15 items de l'échelle de préférence pour le principe de mérite (*Preference for the merit principle*)

Davey, Bobocel, Son Hing et Zanna (1999)

1. *In work organizations, each employee ought to be employee of the month at least once, even if he or she is not deserving*
2. *In organizations, people who do their jobs well ought to rise to the top*
3. *It is wrong for an employee to give a job to someone they know without advertising the job to other candidates*
4. *In life, people ought to get what they deserve*
5. *The effort a worker put in a job ought to be reflected in the size of a raise he or she receives.*
6. *When students are working on a group project, each member of the group ought to receive the same grade regardless of the amount of effort each team member put into their job*
7. *Promotion decisions ought to take into account the effort workers put into their job*
8. *Members of a work team ought to receive different pay depending on the amount each person contributed*
9. *Sometimes it is appropriate to give a raise to the worker who most needs it, even if he or she is not the most hard working*
10. *Qualifications ought to be given more weight than seniority when making promotion decisions*
11. *Between two equally smart students applying for the same job, the one who is the harder worker ought to always get the job*
12. *When a bonus is given to a work team for good performance, the money ought to always be divided equally among the group members*
13. *It is never appropriate to choose which student to hire by how the student needs the job*
14. *People ought to be able to get away with poor quality work under some circumstances*
15. *If every person in an office has the same abilities, the promotion should always be given to the person who puts in the most effort*

Le caractère psychologiquement fonctionnel de la croyance au mérite n'est pas non plus absente des travaux des sociologues. Dubet (2004) décrit par exemple le mérite, dans sa dimension acquise plutôt que dans sa dimension innée, comme une « fiction nécessaire ». Fiction parce que la société demeure objectivement inégalitaire. Et fiction nécessaire, parce qu'elle rend les inégalités acceptables pour les individus : ils demeurent de la sorte convaincus d'être égaux dans leur liberté individuelle de réussir ou d'échouer.

« Les élèves sont placés au cœur d'une contradiction fondamentale : ils sont tous considérés comme fondamentalement égaux tout en étant engagés dans une série d'épreuves dont la finalité est de les rendre inégaux. Alors, comment rester l'égal de tous, tout en ayant des performances et des résultats inégaux ? Pour sortir de cette impasse qui est la contradiction

fondamentale des sociétés démocratiques libérales, il faut inventer une **fiction crédible** faisant de l'inégale performance des élèves le produit de leur mérite conçu comme la manifestation de leur liberté et donc de leur égalité. En effet, si les acteurs s'expliquaient leurs inégalités de performance par leur naissance et par leurs talents naturels, le principe d'égalité présidant à la compétition scolaire serait invalidé et la méritocratie deviendrait une farce. La fiction la plus efficace et la plus banale consiste à faire comme si les résultats scolaires des élèves étaient la conséquence directe de leur travail, de leur courage, bref, de tout ce qu'ils engagent librement dans leur travail scolaire. « Manque de travail », « manque d'attention », « manque de sérieux », sont les explications les plus banales des inégales performances des élèves, en tout cas, celles que l'on donne aux élèves eux-mêmes. Explications qui affirment sans cesse que « si on veut, on peut ». Ainsi, l'élève qui échoue apparaît comme le responsable de son propre échec et, en même temps, son égalité fondamentale est préservée puisque tout se passe comme s'il avait décidé « librement » de ses performances scolaires en travaillant plus ou moins. (...) Évidemment, tout ceci constitue un ensemble de fictions auxquelles ni les élèves, ni les enseignants ne croient véritablement. Mais ce sont des *fictions nécessaires* parce qu'elles permettent aux individus de se percevoir comme libres et égaux en dépit de la formation continue d'inégalités scolaires.⁷³ ».

Toutes les raisons évoquées ci-dessous font du mérite un principe auquel chaque individu individuellement est poussé à adhérer. Pour autant, l'adhésion au principe méritocratique ne relève pas que du confort psychologique ; elle peut aussi, dans certaines situations, faire souffrir les individus.

I.4. Les limites du confort psychologique : le mérite, une norme cruelle

Si sociologues et psychologues sont nombreux à insister sur le caractère fonctionnel de la norme d'internalité, certains ne manquent de souligner le caractère également « cruel » d'une telle norme pour ceux qui échouent. Si le principe de mérite permet de maintenir un consensus social pour les sociétés inégalitaires, il peut être aussi à l'origine de véritables souffrances au niveau individuel. En effet, si les personnes croient au mérite, elles ne peuvent que s'attribuer la faute de leur propre échec. C'est notamment vrai pour les élèves qui échouent à l'école, comme le rappellent Dubet et Duru-Bellat (2004) : « *Supposons que l'égalité des chances méritocratique soit possible, la cruauté de cette norme de justice reste entière. En effet, dans l'idéal de compétition juste et formellement pure, les « vaincus », les élèves en échec (et tous le sont de manière relative), ne sont plus perçus comme les victimes d'une injustice sociale, mais comme les responsables de leurs échecs puisque l'école leur a donné, a priori, toutes les chances de réussir (...). Ils deviennent en quelque sorte des « exclus de l'intérieur » qui ne peuvent même plus se consoler en invoquant les inégalités sociales dont ils seraient directement les victimes* »⁷⁴.

Attribuer son échec à un manque de travail est dur à accepter, attribuer son échec à un manque de capacités l'est tout autant : « *Ce système devient extrêmement cruel quand la*

⁷³ Dubet, 2004, p.28-29.

⁷⁴ Dubet et Duru-Bellat, 2004, p.107.

fiction ne fonctionne plus, quand l'élève travaille et échoue, travaille beaucoup et ne réussit guère, et quand il ne peut s'expliquer cette situation sans finir par admettre qu'il est, en réalité, inégal, moins doué, moins courageux, moins efficace... à terme, cet élève ne peut trouver d'explication crédible à son échec en dehors de lui-même puisqu'il a toujours été traité de manière rigoureusement égale et objective. Les vaincus ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes, ils ne peuvent que s'attribuer la cause de leur échec⁷⁵ ». Dans sa fiction, Young (1958) présente la société parfaitement méritocratique comme une société infernale, puisque les individus n'ont plus de raisons à présenter pour se révolter contre la hiérarchie existante, déterminée dès leur plus jeune âge en fonction des capacités de chacun. L'auteur se plaît ainsi à imaginer ce que pouvait penser une personne de basse classe au « temps béni » où la méritocratie n'avait pas encore frappé la société et où l'inégalité des chances était invoquée par ceux qui occupaient le bas de la hiérarchie sociale pour justifier leur position :

“An even more important consequence of the conflict in values was that the workers could altogether dissociate their own judgements of themselves from the judgement of society. Subjective and objective status were often pole apart. The worker said to himself : ‘Here I am, a workman. Why am I a workman? Am I fit for nothing else? Of course not. Had I had a proper chance I would have shown the world. A doctor? A brewer? A minister? I could have done anything. I never had the chance. And so I am a worker. But don't think that at bottom I am worse than anyone else. I'm better.’ Educational injustice enabled people to preserve their illusions, inequality of opportunity fostered the myth of human equality. Myth we know it to be; not so our ancestors.”⁷⁶

La méritocratie est donc reconfortante quand les individus y croient suffisamment pour que cette conviction stimule des aspirations plus élevées et encourage le plus grand nombre à fournir des efforts ; elle est en revanche décourageante pour ceux qui y croient mais ne réussissent pas. Un « dosage » est donc nécessaire entre trop et trop peu de méritocratie (Dupuy (1994)), car un tel modèle de justice sociale poussé à son terme peut faire « souffrir » les individus « de façon intolérable ».

« L'obstacle le plus grave est qu'une société de part en part méritocratique serait en fait invivable. La valeur personnelle des individus s'y lirait à leur condition, faite de leurs réussites et de leurs échecs, sans aucune circonstance atténuante, sans appel possible à une hypothétique inégalité des chances. Toutes les enquêtes sociologiques le montrent : les Français ne veulent pas jouer jusqu'au bout le jeu méritocratique. S'efforçant de le truquer en permanence, ils sont bien placés pour savoir qu'on ne peut faire confiance à la valeur de ses résultats. Ils ne croient pas que les vainqueurs sont les meilleurs. Ils méprisent ceux qui gagnent de l'argent et respectent ceux qui en héritent, se scandalisent beaucoup moins des inégalités de revenu. Ce tableau conduit à formuler une hypothèse, qui échappe totalement aux champions naïfs de la méritocratie sans entraves. Si l'individu de la société moderne refuse de s'y livrer et se satisfait des résurgences hiérarchiques et holistes de la société d'ordres, ce n'est ni qu'il est lui-même archaïque, ni qu'il est aliéné à une idéologie de l'immobilisme social : c'est qu'au-delà de certains seuils le jeu concurrentiel le fait souffrir – de façon intolérable.⁷⁷ »

⁷⁵ Dubet, 2004, p.29.

⁷⁶ Young, 1958, p.96.

⁷⁷ Dupuy, 1994, p.128.

Ces dérives de la croyance méritocratique ne suffisent pourtant pas pour que les personnes n'y adhèrent pas. Le besoin psychologique de se sentir « acteur » et non « agi » par des forces sociales extérieures à soi, et de ne pas se considérer comme une victime de son propre destin paraît plus fort. Les individus ont donc de « bonnes raisons » psychologiques d'adhérer à la méritocratie. Ces « bonnes raisons » sont également sociales ; en effet, si chaque individu estime occuper la position sociale qu'ils méritent, et notamment si les perdants du système s'attribuent la faute de leur échec, les inégalités sociales peuvent perdurer sans menacer la stabilité du système.

Encadré 8 : Quelles sont les différences entre justice pour soi et justice pour autrui ? Les niveaux d'analyse en psychologie sociale et leur articulation

Guimond (1995), reprenant Hewstone (1989) et Doise (1982), distingue quatre types de travaux sur les attributions selon le « niveau d'analyse » considéré :

- (1) les recherches qui étudient les explications au niveau personnel
- (2) les recherches qui étudient les explications au niveau interpersonnel
- (3) les recherches qui étudient les explications au niveau de « l'interprétation des rapports entre groupes sociaux »
- (4) les recherches qui étudient les explications au niveau sociétal, c'est-à-dire au niveau de l'« explication des faits économiques ou sociaux tels que la pauvreté, le chômage ou les révoltes sociales ».

Alors que les recherches de psychologie sociale se sont principalement concentrées sur les explications de niveau 1 et 2, peu de recherches ont été menées sur les explications de niveau 3 et 4 (les deux niveaux qui nous intéressent tout particulièrement dans cette recherche). Or, toute la question est de savoir comment s'articulent ces différents niveaux d'explication entre eux : peut-on déduire des processus d'attribution que les individus font pour eux-mêmes leurs attitudes concernant la justice pour autrui ?

Si les recherches sur la norme d'internalité postulent que les acteurs sociaux ont, au niveau individuel, une préférence pour les explications internes, ce résultat est moins que confirmé au niveau sociétal. Il semblerait même que les individus aient plus volontiers recours pour ce niveau aux explications de type situationnelles, ainsi que le note Guimond (1995) « *malgré certaines exceptions (i.e. Feagin, 1972), les recherches montrent qu'il existe en Angleterre (Furnham, 1982), au Québec (Lamarche et Tougas, 1979), en France (Guimond, Dubé, et Abbondanza, 1984), à la Barbade (Payne et Furnham, 1990), en Nouvelle Zélande (Furnham et Heskeith, 1988) ou en Côte d'Ivoire (Beugré, 1989), une préférence pour l'explication du chômage ou de la pauvreté en termes de causes structurales externes. Comme le souligne Moscovici (1988) : « Nous vivons un âge économique et sociologique. (...) La pente naturelle est d'expliquer les phénomènes à partir de l'économie et de la sociologie. Jusqu'à l'absurde s'il le faut. » (p.9) Moscovici montre non seulement à quel point cette règle est répandue par les spécialistes des sciences humaines mais à la fois à quel point ceux-ci se trouvent contraints de ne pas la suivre dès qu'ils cherchent à développer une théorie. » (Guimond, 1995, p.31). Cette non-correspondance entre niveaux d'analyse (soulignée aussi notamment par Kluegel et Smith (1986), ou Hochschild (1981) ou Brickman *et al.* (1981) – voir pour une bonne synthèse de ces travaux Kellerhals *et al.* (1988)) pourrait remettre en cause la mobilisation des théories sur la norme d'internalité pour expliquer, dans notre recherche, les sentiments vis-à-vis de la méritocratie.*

Pourtant, ces résultats ne semblent pas confirmés par les analyses de Guimond (1998) lui-même. Dans son étude portant sur 116 étudiants en début ou fin de cursus universitaire, il trouve que si les explications internes dominent pour l'explication des faits personnels, il n'y a pas de différences entre l'emploi d'explications externes et l'emploi d'explications internes en ce qui concerne l'analyse que font les primo entrants à l'université de la société. Les différences se manifestent chez les « finissants » en sciences sociales, conformément à l'hypothèse d'un impact particulier des contenus scolaires (voir pour cela chapitre 3). Enfin, pour les « finissants », Guimond (1995) trouve une corrélation positive

entre le recours de ces étudiants aux explications internes pour caractériser leur propre situation, et le recours aux explications externes pour analyser la pauvreté ou le chômage. Les deux niveaux ne seraient donc pas totalement déconnectés... Une telle corrélation n'est toutefois pas observée pour les débutants à l'Université. Peut-être faut-il y voir une recherche de la cohérence dans les réponses plus forte pour les étudiants plus avancés que pour les débutants : « ce type de résultats a des parallèles importants dans d'autres recherches telles que la démonstration classique de Converse (1964) selon laquelle le système de croyance des élites intellectuelles a plus de cohérence que celui du public en général ou les données longitudinales de Finney (1974) indiquant que la formation universitaire est reliée à une argumentation de ce type de cohérence idéologique : les positions prises par les étudiants face à différents thèmes deviennent au cours du temps plus fortement liées les unes aux autres » (Guimond, 1995, p.47).

En outre, les théories de la norme d'internalité portent, on l'a vu, tant sur l'explication de sa propre situation, que sur l'explication de la situation d'autrui (ne serait-ce, par exemple, que la croyance en un monde juste). Des liens devraient donc exister entre ce niveau d'explication et le niveau d'explication sociétal.

Enfin, travaillant spécifiquement sur les attributions en matière sociétale, sur la « justification des systèmes » (parmi lesquels est explicitement citée la méritocratie) Jost et Hunyady (2005) montrent spécifiquement que les individus tirent un bénéfice personnel à considérer que le système qui les entoure est juste : « There is evidence that, at the individual level, system-justifying beliefs and ideologies serve the palliative function of decreasing negative affect and increasing positive affect and satisfaction with one's situation (Jost, Pelham, et al., 2003; Kluegel & Smith, 1986). Studies by Wakslak, Jost, Tyler, and Chen (2005) further demonstrate that endorsement of system justification is associated with reductions in moral outrage, guilt (especially but not exclusively among the advantaged), and frustration (especially but not exclusively among the disadvantaged) » (Jost et Hunyady, 2005, p.262).

II. LA FONCTION SOCIALE DU MÉRITE : UN PRINCIPE SOCIALEMENT VALORISÉ DE LÉGITIMATION DES INÉGALITÉS

La croyance au mérite ne relève pas seulement d'un confort, voire d'un besoin psychologique. Elle fait également l'objet d'une certaine désirabilité sociale, ainsi que l'ont mis en évidence les recherches en psychologie sur la norme d'internalité. La raison en est que le mérite permet de légitimer les inégalités sociales, voire leur reproduction à l'identique.

II.1. L'internalité, une norme socialement valorisée dans les sociétés libérales

Le recours aux explications internes est d'autant plus fréquent dans nos sociétés qu'il s'appuie sur la norme d'internalité, caractéristique des sociétés occidentales individualistes⁷⁸, et définie comme « la valorisation socialement apprise des explications des événements psychologiques qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal »⁷⁹. C'est le troisième type d'explication, plus sociétal, de l'« erreur fondamentale ». Pour bien

⁷⁸ Dans d'autres sociétés, l'internalité n'est pas aussi valorisée : certains travaux montrent en effet que si les Américains, avec l'âge, mobilisent de plus en plus des explications internes, les Indiens ont, au cours de leur vie, de plus en plus recours à des explications externes (Miller, 1984).

⁷⁹ Dubois, 1994, p.20.

comprendre le sens de cette notion, il convient d'avoir à l'esprit la définition de la norme telle que la rappellent Bressoux et Pansu (2003) citant Dubois (1994) :

« Selon Dubois, parmi les critères qui caractérisent une norme sociale, cinq au moins se révèlent essentiels.

Primo, une norme sociale est toujours l'expression d'un collectif social (d'une société donnée, d'un groupe de personnes : amis, collègues de travail, etc.).

Secundo, une norme sociale fait toujours l'objet d'une transmission sociale (*i.e.* d'un apprentissage social) et ne dépend ni de lois psychophysiologiques ni d'un quelconque processus de maturation de la nature humaine.

Tertio, contrairement aux réglementations institutionnelles (loi, code, etc.), une norme sociale n'est jamais réalisée sous l'emprise d'une contrainte institutionnalisée : la non-conformité à la norme, contrairement aux lois et règlements, ne conduit à aucune sanction institutionnelle immédiate.

Quarto, une norme sociale fonde toujours une attribution de valeur et définit ce qui est jugé bon et désirable par le collectif (*versus* ce qui est jugé mauvais et peu désirable par le collectif).

Quinto, l'attribution de valeur sur laquelle repose la norme sociale est indépendante de tout critère de vérité. Les événements normatifs « considérés comme bons, désirables, ne doivent pas leur évaluation positive au fait qu'ils sont plus vrais que ceux qui sont estimés comme moins bons, moins désirables : estimer qu'un bac scientifique est meilleur qu'un bac littéraire ne traduit pas plus la vérité que l'inverse » (Dubois, 1994, p. 29). Ainsi, si, tout petit, Léo a vite appris qu'il valait mieux dire « j'ai prêté ma gomme parce que je suis sympa » que « j'ai prêté ma gomme parce que le maître m'a dit qu'il fallait que je prête mes affaires », ce n'est bien évidemment pas parce que la première explication est mieux que la deuxième. »⁸⁰

L'exagération du rôle causal de l'acteur pour expliquer les événements observés ne répondrait donc pas seulement à un besoin cognitif ou motivationnel des individus, mais constituerait également une norme socialement valorisée. Citant des résultats d'expériences, Bressoux et Pansu (2003) mettent en évidence quatre familles de travaux (*cf.* Bressoux et Pansu (2003) p. 48-49 pour les références) tendant à prouver que l'internalité est une attitude désirable dans nos sociétés. Une première série de travaux montre que les explications causales internes sont préférentiellement choisies par les individus des groupes sociaux favorisés. Les individus en position socialement dominante (par exemple les cadres) auraient donc davantage recours aux explications internes que les individus en position dominée (par exemple les exécutants). Une deuxième série de travaux montre que les explications internes sont davantage choisies lorsqu'il est demandé aux individus de donner une bonne image d'eux-mêmes, alors que les explications externes sont le plus souvent choisies dans la configuration opposée. Une troisième série de travaux a pu mettre en évidence également que la norme d'internalité faisait l'objet d'un apprentissage social, puisque plus les individus fréquentent les institutions de socialisation (notamment l'école), et plus elles sont internes. Enfin, une telle norme a pu être mise en évidence par ce qu'il est coutume d'appeler le « paradigme des juges » : « *Il a été montré, à maintes reprises, qu'une personne placée en position de juger autrui tend à lui attribuer plus de valeur que lorsque celui-ci est connu pour avoir donné, indépendamment de la valence des événements concernés, des explications internes plutôt qu'externes ou mixtes* ».

⁸⁰ Bressoux et Pansu, 2003, p.45-46.

Ces divers éléments empiriques tendent à confirmer l'idée que le recours aux explications internes est bien une norme des sociétés libérales : il est socialement valorisé pour les individus d'avoir recours au mérite pour expliquer leur réussite (ou leur échec) social, et pour expliquer la réussite (ou l'échec social) des personnes qui les entourent. Par conséquent, les individus seraient encouragés (à des fins d'(auto)valorisation, par exemple) à considérer que chacun mérite la place que la société lui réserve, autrement dit à adopter une posture méritocratique. La valorisation de l'internalité (donc, indirectement de la méritocratie) dans les sociétés libérales pourrait provenir de la capacité du mérite à légitimer les inégalités sociales, fonction depuis longtemps soulignée par les sociologues.

II.2. La légitimation des inégalités sociales par le mérite

Toute société dans laquelle il existe des rapports de domination ou du moins des inégalités, a besoin, pour perdurer, de construire une légitimité à l'ordre social, et de la faire intérioriser à ses membres (Weber, 1921) : « (...) *Coutume ou intérêts ne peuvent, pas plus que des motifs d'alliance strictement rationnels en valeur, établir les fondements sûrs d'une domination. un facteur décisif plus large s'y ajoute normalement : la croyance en la légitimité. L'expérience montre qu'aucune domination ne se contente de bon gré de fonder sa pérennité sur des motifs ou strictement matériels, ou strictement affectuels, ou strictement rationnels en valeur. Au contraire, toutes les dominations cherchent à éveiller et à entretenir la croyance en leur « légitimité ».*⁸¹ Le principe méritocratique, en habillant de légitimité les inégalités sociales, en les recouvrant d'un « *moral gloss* », pour reprendre l'expression consacrée de Goldthorpe (1996), offrirait ainsi la possibilité pour les sociétés démocratiques modernes de concilier l'égalité des droits et l'inégalité sociale issue de la division du travail. « *L'égalité des chances et la valorisation du mérite sont consubstantielles aux sociétés démocratiques parce qu'elles permettent de concilier deux principes fondamentaux ; d'une part, celui de l'égalité entre les individus, de l'autre, celui de la division du travail nécessaire à toutes les sociétés modernes. Pour le dire autrement, alors que les inégalités tenant à la naissance et à l'héritage sont injustes, l'égalité des chances établit des inégalités justes en ouvrant à tous la compétition pour les diplômes et les positions sociales* »⁸². L'idée de mérite servirait notamment la cause des classes dominantes, en leur donnant des arguments pour justifier leur position sociale favorisée (après la volonté divine, comme à l'époque de l'Ancien Régime, selon Bisseret (1974)).

Bourdieu et Passeron (1970) vont plus loin. Pour les auteurs de *La Reproduction*, la méritocratie n'est autre qu'une idéologie secrétée et inculquée par l'école pour faire accepter aux classes dominées non seulement les inégalités sociales, mais aussi la reproduction des inégalités : « *Ainsi le système scolaire, avec les idéologies et les effets*

⁸¹ Weber, 1921, p.286.

⁸² Dubet, 2004, p.13.

qu'engendre son autonomie relative, est à la société bourgeoise en sa phase actuelle, ce que d'autres formes de la légitimation de l'ordre social et de la transmission héréditaire des privilèges ont été à des formations sociales qui différaient tant par la forme spécifique des rapports des et antagonismes entre les classes que par la nature du privilège transmis »⁸³. En fréquentant l'école et en intériorisant l'« idéologie du don », les individus deviendraient aveugles au caractère social des inégalités scolaires, et les accepteraient. La méritocratie scolaire ne serait donc qu'une « théodicée » inventée par les dominants pour justifier leur position favorisée. Bourdieu (1984) parle même d'un « racisme de l'intelligence » pour montrer l'arbitraire du mérite scolaire, du moins son caractère social, et il le définit comme « ce par quoi les dominants visent à produire une "théodicée de leur propre privilège", comme dit Weber, c'est-à-dire une justification de l'ordre social qu'ils dominent. Il est ce qui fait que les dominants se sentent d'une essence supérieure. ».

Il est à noter toutefois que Bourdieu et Passeron ont plus critiqué la méritocratie dans son application que dans son principe même. Selon Derouet (1992) en effet, c'est au nom de l'égalité des chances que les deux chercheurs s'insurgent, dans les années 1960, sur la présence d'inégalités sociales à l'école. Celles-ci sont pour eux la preuve que le mérite est soit socialement situé, soit non récompensé, et que l'égalité des chances n'est pas réelle. Ils ne suggèrent pas cependant que la méritocratie ne soit pas un principe légitime ou qu'elle doive se faire autrement que par l'école (à condition que l'école récompense des qualités réellement méritoires, et non des qualités sociales). Pourtant, malgré ces attaques répétées que constituent les travaux sur les inégalités sociales à l'école, la croyance en la méritocratie ne paraît guère ébranlée. Cela n'a pas empêché en tout cas l'allongement des scolarités, dans un système scolaire resté pratiquement identique.

Une des raisons pour laquelle la logique méritocratique n'est pas pleinement respectée est que son application sans réserve n'est pas socialement acceptable. Trop de méritocratie en effet est invivable, non seulement d'un point de vue psychologique, comme l'a révélé dans la partie précédente, mais également d'un point de vue social. Dans son article « *Would perfect mobility be perfect?* », Swift (2004) s'interroge sur les conséquences sociales d'une logique méritocratique poussée à son extrême. Il se demande notamment s'il est légitime de ne souhaiter aucun lien entre l'origine familiale et le devenir des enfants – ce qui est toujours dénoncé par les sociologues pour prouver que la méritocratie – n'existe pas (le même argument est avancé par Boudon (1995)⁸⁴). En effet, puisque une grande partie de l'inégalité des

⁸³ Bourdieu et Passeron, 1970, p.250-251.

⁸⁴ « [Rawls] s'attarde à répondre aux objections qui ont été adressées à A Theory of Justice, mais il ne répond guère aux plus sérieuses d'entre elles. Comment par exemple concilier le principe de l'égalité des chances, l'un des piliers de la théorie de la justice-équité, avec le « coût » insupportable qu'impliquerait son application rigoureuse ? Sans doute l'égalité des chances est-elle un idéal respectable : elle traduit, elle aussi, la dignité de l'homme. Mais les sciences sociales ont démontré que la cause principale de l'inégalité des chances est à rechercher du côté de la famille. C'est surtout

chances provient de la famille, une société méritocratique viserait à abolir par exemple tout ce qui peut favoriser les enfants : c'est la proposition de Platon d'arracher les enfants à leur famille pour les élever à part. Si la lecture de contes le soir peut favoriser les enfants de cadres, faut-il pour autant bannir cette pratique ? Il n'est pas certain que même les plus ardents défenseurs de l'égalité soient prêts à promouvoir de telles mesures. La parfaite égalité des chances est donc un « mythe », « celui d'une école capable de refonder la société à chaque génération, de prendre les enfants comme à l'état de nature ⁸⁵ » (Meuret, 1999).

Le maintien du *statu quo* en matière de méritocratie est aussi à mettre sur le compte de la plasticité de la notion même de mérite, et de son caractère « virtuellement suffisant ». La force sociale de l'idéologie méritocratique proviendrait ainsi de sa capacité à s'accommoder d'une situation de reproduction sociale comme d'une situation de mobilité sociale.

III. UN PRINCIPE « PASSE-PARTOUT »

Tant le caractère composite du mérite que son caractère virtuellement acceptable en font un principe capable de s'appliquer à un grand nombre de configurations sociales. C'est ce qui fait la force de ce principe.

III.1. Le mérite, une notion suffisamment plastique pour être mobilisée de manière idéologique

Les nombreuses recherches menées jusqu'à présent pour prouver que les sociétés actuelles ne sont pas méritocratiques se sont attachées à démontrer que le diplôme ou la destinée sociale sont liés à l'origine sociale des individus. Le postulat de ces recherches étant généralement que l'absence de lien entre intelligence et réussite, et l'impact important de l'origine sociale sur les destins (scolaires et sociaux) de chacun, suffisent à prouver que les sociétés étudiées ne sont pas méritocratiques. Il n'est pas certain cependant que de tels résultats puissent ébranler la croyance à la

parce que la famille nourrit normalement pour l'enfant des ambitions congruentes avec sa propre position sociale qu'on observe des phénomènes d'héritage social, ou, dans le vocabulaire marxiste, de « reproduction ». Il s'ensuit que, si l'on voulait vraiment extirper l'inégalité des chances, il faudrait supprimer l'institution familiale ou du moins en réduire l'influence sur l'enfant à sa plus simple expression. C'est ce qu'ont compris les États totalitaires. Les communistes staliniens ont bien vu qu'il importait de soustraire l'enfant à l'influence de sa famille, si l'on voulait réaliser l'« égalité des chances ». Heureusement, la théorie de la justice-équité exige que les libertés fondamentales dominent l'impératif de l'égalité des chances. Aussi trancherait-elle sur ce point contre le totalitarisme. Mais c'est alors accepter que l'idéal de l'égalité des chances soit au mieux un simple point de fuite situé à l'extérieur de l'action politique, en tout cas qu'il doive être traité de manière prudente et pragmatique. » (Boudon, 1995, p.420-421).

⁸⁵ Meuret, 1999, p.52-53.

méritocratie⁸⁶. Le caractère composite de la notion de mérite « protège » en effet la méritocratie de la plupart de ces attaques, comme ne manque de le souligner Savidan (2007) :

« La notion de « mérite » semble d'autant plus présente dans nos débats sociaux et politiques qu'elle reste obstinément indéterminée. Comment ne pas s'en inquiéter, lorsqu'on observe son incroyable plasticité et le formidable usage que l'on en fait. (...) Dans une telle perspective, le mérite peut être, doit être, l'alpha et l'oméga de la justice sociale, un producteur formidable de légitimité ; il peut trôner sur les autels de nos rationalisations sociales embarrassées fragile et fort de cette fragilité même, face à la vigueur dissimulée des innombrables passe-droits, des népotismes industriels, des raccourcis à l'intégration, des coups de pouce à l'embauche, des préférences indues, de la mécanique bien huilée des réseaux immatériels qui nous font héritiers des relations et du milieu de nos parents. Le mérite nous met sur la voie de la seule justice distributive qui semble avoir grâce à nos yeux : la justice sociale capacitaire.⁸⁷ »

Deux arguments rendent le principe méritocratique compatible avec une situation de reproduction sociale ; le **premier** est que les capacités, l'intelligence peuvent s'hériter de génération en génération. Cette objection est assez difficile à invalider totalement, à moins de trouver le gène ou la combinaison de gènes qui codent l'intelligence, et de montrer que les positions sociales sont ou ne sont pas corrélées à celle-ci⁸⁸. Les premiers travaux sur la mobilité sociale consistaient d'ailleurs à prouver que l'intelligence était héréditaire, comme le rappelle Derouet (1992), et la thèse d'un fondement biologique aux inégalités sociales est défendue jusqu'à une période (très) récente :

« Les premiers tableaux de mobilité sociale ont d'ailleurs été fabriqués pour montrer l'hérédité de l'intelligence (Thévenot, 1987). Là où Bourdieu et Passeron voient un héritage social, l'eugénisme voit un héritage biologique : le fils retrouve la position du père parce qu'il a hérité de ses dons. C'est aux Etats-Unis que se développe le plus fortement cette forme moderne de l'eugénisme qu'est la socio-biologie. Elle s'impose en France au travers des traductions de Konrad Lorentz puis avec les travaux de Rémy Chauvin. Pour la question de la sélection scolaire, c'est le docteur Debray-Ritzen qui relance la polémique. Spécialiste reconnu de la rééducation des enfants qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, il dénonce violemment toutes les théories qui, en ce domaine, vont chercher leurs raisons trop loin de la réalité biologique, en particulier la sociologie : « Une question est évoquée avec indignation : pourquoi y a-t-il si peu d'enfants d'ouvriers qui entrent à l'université ? Cette question est trop souvent posée par des gens qui ignorent ou veulent ignorer les inégalités intellectuelles. Aussi considèrent-ils cette maigre proportion comme le seul fait de la condition sociale. De la sorte ils faussent le problème. En dépit du retour à la moyenne envisagée ci-dessus, le caractère héréditaire des facultés intellectuelles joue son rôle. Et il est naturel que dans une classe sociale où la moyenne des QI se situe au-dessous de 100, le nombre des enfants répondant aux exigences de l'université soit relativement peu élevé. Il faut regarder cette réalité en face. La déplorer n'y change rien. Et grossir idéologiquement la part du handicap dit socioculturel, non plus. » (Debray-Ritzen, 1978). »⁸⁹

⁸⁶ Également parce que la plupart de ces critiques s'appuient sur des définitions psychométriques de l'intelligence, qui ont été largement contestées.

⁸⁷ Savidan, 2007, p.28-29.

⁸⁸ McNamee et Miller, 2004 citent une étude de Cawley, *et al.*, 1999, et Fischer, *et al.*, 1996, qui estiment qu'au mieux, l'intelligence compterait pour moins de 10 % dans les revenus finaux.

⁸⁹ Derouet, 1992, p.58.

Évidemment, d'importantes réserves peuvent être émises vis-à-vis d'une telle théorie. Premièrement, les tests d'intelligence mesurent une qualité unidimensionnelle, alors qu'il paraît difficile de croire que l'intelligence humaine puisse être assimilée à une seule dimension⁹⁰ – voir notamment la critique de Sternberg (2007). En outre, dès leur création, les tests de QI ont montré une supériorité du groupe auquel appartenaient les personnes mêmes qui avaient créé ces tests. Comment alors ne pas taxer ces tests d'« ethnocentrisme », à la manière de Bisseret (1974)⁹¹ ? Les tests de QI mesureraient alors des valeurs « dominantes », rien de plus (voir aussi Bril (2007)). Une autre critique est que l'enchevêtrement entre inné et acquis dès le plus jeune âge des acteurs sociaux rend très difficile l'appréhension de la part d'inné pour expliquer les inégalités sociales.

Toutefois, et c'est là toute la force de l'idéologie méritocratique, l'intelligence n'est pas le seul facteur capable de légitimer les inégalités sociales existantes. Le travail, les efforts fournis par chacun – autant, voire plus difficiles à évaluer empiriquement que l'intelligence⁹² –, peuvent également les justifier. Si les personnes qui réussissent ne sont pas les plus intelligentes, peut-être sont-elles les plus travailleuses. Ce doute gêne davantage l'expression d'un jugement sur la justice de la hiérarchie sociale.

Certes, un député gagne plus qu'un ouvrier, pour un travail moins usant physiquement, mais n'a-t-il pas démontré plus de capacités et plus de pugnacité en obtenant un diplôme plus élevé ? Et même s'il est issu d'une famille favorisée, n'a-t-il pas *mérité*, par les longues études qu'il a effectuées, d'occuper son poste ? Il n'est pas certain que ce soient les personnes les plus intelligentes qui obtiennent les meilleurs postes ou les meilleurs concours, mais ne sont-elles pas celles qui se sont le plus obstinées, indépendamment des facilités qui leur ont été données ? Même le hasard peut être rationalisé : il est possible de considérer qu'une personne est d'autant moins sujette aux aléas des concours ou de la conjoncture qu'elle a anticipé ces fluctuations et s'est orientée dans la bonne direction : « *the harder I work, the luckier I become*⁹³ », pour reprendre une des critiques citées par McNamee et Miller (2004). Le travail permettrait donc d'« aider la chance ».

⁹⁰ En particulier, s'est posé rapidement la question de tests additionnels de personnalité pour compléter le recrutement à l'université et avoir des individus plus aptes à réussir (car bonne volonté, courage... on retrouve la dimension de l'attitude juste à adopter pour réussir).

⁹¹ « L'ethnocentrisme culturel, qui se marque dans la croyance en l'existence d'aptitudes « humaines » en général, se double d'un ethnocentrisme relatif à leur statut de dominants dans leur propre société : ceux qui ne possèdent pas leurs qualités ne se définissent que par un manque, ils ne sauraient posséder que l'absence d'aptitudes complexes et supérieures » Bisseret, 1974, p.34.

⁹² Breen et Goldthorpe, 2001 ont ainsi des difficultés à mesurer les efforts scolaires des élèves : ils utilisent une mesure ponctuelle, par autodéclaration des adolescents, mais il n'est pas sûr que cette mesure parvienne à capter toutes les dimensions du travail, de l'effort.

⁹³ McNamee et Miller, 2004, p.133.

La délicate alchimie entre composantes acquises et innées (potentiellement héréditaires) fait donc de la méritocratie un idéal vers lequel peuvent tendre les sociétés à moindre frais. La critique la plus récente de la méritocratie est formulée dans le livre *The meritocracy myth* de McNamee et Miller (2004). Les auteurs s'efforcent de donner systématiquement des arguments théoriques et empiriques pour prouver que la méritocratie n'existe pas réellement. Certes, chaque composante du mérite (l'intelligence, le travail, l'attitude) est critiquée pour le faible rôle qu'elle joue dans l'allocation des positions sociales. Néanmoins, le mérite en tant que somme de ces différentes parties n'est pas critiqué dans son ensemble, et le mythe n'en est donc pas anéanti. (pour autant que chaque composante du mérite soit également légitime, voir encadré 9 ci-après).

La méritocratie serait par conséquent une idéologie « idéale » – c'est-à-dire durable et efficace – , dans la mesure où elle est infalsifiable. Il ne sera jamais possible de montrer que les personnes qui sont en haut de l'échelle sociale ne l'ont pas vraiment « mérité ». *« An important aspect of ideologies of inequality is that they do not have to be objectively « true » to persuade those who have less to accept less (...). From the point of view of those in power, however, an ideal ideology is one that cannot be proven true or false, such as « reincarnation » or « the divine right of kings ». As long as people believe an ideology to be « true », then it is « true » for them in its consequences. People do not act on the world as it is but as they perceive and make sense of it. For ideologies of inequality to « legitimize » particular social arrangements, it is not necessary that the ideology be objectively true or even falsifiable, what matters is what people accept and act on it.⁹⁴ ».*

Le **deuxième** argument pour justifier la compatibilité entre reproduction sociale et méritocratie – argument qui se confond avec le précédent si la notion de mérite englobe aussi l'attitude, la volonté, la détermination des individus – est que les individus font des choix (de carrière, d'éducation) différents parce que leurs goûts, leurs *préférences* sont différents (Swift (2004)). *« It matters whether the empirical factors and probabilities to which choices may adapt are accurate or not. A society in which less advantaged children accurately perceive that social ascent would be an uphill struggle is surely worse than one in which they mistakenly perceive to be so (...) An the policy implications are different. To the extent that misperception is the problem, the solution is better information. If they really are struggling against the odds, other measures are needed⁹⁵ ».* Cette hypothèse renvoie, entre autres, au débat sur les valeurs de classes en sociologie (analysé plus loin, dans le paragraphe III.1. du chapitre 3) : si les enfants d'ouvriers ne réussissent pas, c'est peut être parce que leurs préférences les portent moins à la compétition scolaire. L'argument est aussi invérifiable empiriquement que les précédents, car il est difficile de mesurer les préférences individuelles « pures » et inconditionnelles – les individus pourraient par exemple adapter leurs préférences à la situation vécue.

⁹⁴ *Ibid.*, p.3-4.

⁹⁵ Swift, 2004, p.5.

Encadré 9 : Conceptions philosophiques du mérite et modèles de justice sociale : les composantes du mérite sont-elles toutes aussi légitimes ?

Bien que la nature composite de la notion de mérite rende celle-ci facile à utiliser en toute circonstance, toutes les dimensions ne sont pas susceptibles d'emporter la même adhésion de la part des acteurs sociaux. Selon une conception philosophique traditionnelle, seuls les éléments qui dépendent de l'individu, donc liés à sa liberté, sont des éléments légitimes du mérite. Ainsi, le travail, l'effort, la volonté, seraient des critères de répartition légitimes. À l'inverse, les capacités, les talents, toutes les caractéristiques héritées de Dame Nature, dont l'individu n'est pas véritablement responsable, sont des éléments moins justes à prendre en compte. C'est donc pour cela que la société de Young ne tient pas debout : à force de sélectionner de plus en plus tôt les jeunes enfants, pour prévoir leur place dans la société future, c'est la partie innée du mérite, sa « part maudite » (Dubet et Duru-Bellat (2007)) qui devient le seul critère, et de moins en moins la part acquise, légitime.

Cette distinction faite, les *luck egalitarians*, comme Ronald Dworkin (1981), proposent un système de justice fondé sur l'égalisation des conditions qui ne dépendent pas de l'individu, et sur l'équité – système aux enchères – pour tout ce qui dépend de l'individu (principalement ce que Dworkin appelle l'« envie »). Kymlicka (2003) résume ainsi la théorie de Dworkin : « *avant les enchères, nous distribuons aux personnes défavorisées une quantité de biens sociaux suffisante pour compenser l'inégalité dont elles sont victimes en matière d'atouts naturels. Une fois cette distribution effectuée, nous attribuons à chacun une part égale des ressources restantes, qu'il pourra utiliser conformément à ses choix au cours des enchères. Le résultat de ces enchères passera désormais le test de l'envie*⁹⁶ ». Dans ce modèle, l'équité repose principalement sur des différences d'aspirations, et non sur des différences d'efforts, bien que les deux soient sans doute liés (l'individu fera d'autant plus d'efforts que ses aspirations sont élevées).

Toutefois, cette différenciation en apparence assez simple entre goûts, efforts et talents, inné et acquis, illégitime et légitime, est en fait complexe, en raison de l'interaction entre ces deux niveaux⁹⁷. Les capacités existent-elles *ex nihilo*, ou bien sont-elles développées par les efforts et le travail ? Mozart ne serait certainement pas devenu un grand musicien si son père ne lui avait pas enseigné le piano pendant sa tendre enfance. À l'inverse, pourquoi ne pas considérer les efforts comme une qualité inscrite dans les gènes de l'individu, du moins comme une qualité héritée plus que développée ? Rawls (1971), parmi d'autres, s'est beaucoup intéressé aux problèmes philosophiques que posait le caractère inégalement légitime des composantes du mérite : « *Il n'est pas correct de dire que les individus qui ont davantage de dons naturels et un caractère supérieur ayant rendu possible leur développement ont droit à un système de coopération qui les rende capables d'obtenir encore plus d'avantages, d'une façon qui ne profite en rien aux autres. Nous ne méritons pas notre place dans la répartition des dons à la naissance, pas plus que nous ne méritons notre point de départ initial dans la société. Avons-nous un mérite du fait qu'un caractère supérieur nous a rendus capables de l'effort pour cultiver nos dons ? Ceci aussi est problématique ; car un tel caractère dépend, en bonne partie, d'un milieu familial heureux et des circonstances sociales de l'enfance que nous ne pouvons mettre à notre actif. La notion de mérite ne s'applique pas ici. Bien sûr, les plus favorisés ont droit à leurs dons naturels, comme tout le monde ; ce droit correspond au premier principe, à savoir la liberté de base protégeant l'intégrité de la personne. Ainsi les plus favorisés ont droit à tout ce qu'ils peuvent acquérir conformément aux règles d'un système équitable de coopération sociale. Notre problème concerne la construction de ce système, de la structure de base de la société*⁹⁸ »

Dans cette perspective, répartir les biens en fonctions du mérite individuel n'est pas plus juste que de les répartir en fonction de la classe sociale à la naissance. Le principal argument en faveur d'une telle distribution en fonction des talents est cependant qu'elle est bénéfique pour la société, parce que l'allocation des richesses encourage les meilleurs à travailler plus. Pour sa part, Walzer (1983) souligne également que cette division entre talents et travail est assez artificielle, mais au lieu d'en conclure, comme Rawls, qu'il faudrait limiter l'impact des talents comme des efforts – qui pourraient tous deux

⁹⁶ Kymlicka, 2003, p.93.

⁹⁷ Voir par exemple critique faire par Roemer et présentée dans Meuret, 1999, p.85-86.

⁹⁸ Rawls, 1971, p.134.

être le fruit du hasard –, il trouve légitime que les différences interindividuelles soient reconnues, pour ne pas nier toute identité aux individus.

« Les partisans de l'égalité [Rawls] se sont souvent sentis contraints de nier la réalité du mérite. Les gens que nous appelons méritants, soutiennent-ils, sont simplement chanceux. Nés avec certaines capacités, élevés avec des parents affectueux qui les poussent ou les stimulent, ils se trouvent vivre, tout à fait par hasard, en un lieu et à une époque où les capacités particulières, si soigneusement cultivées, se trouvent également être valorisées. Aucune de ces capacités ne les autorise à en tirer un quelconque crédit ; au sens le plus profond, ils ne sont pas responsables de leurs réussites. Même l'effort qu'ils déploient, le dur apprentissage qu'ils subissent ne prouve rien quand à leur mérite personnel ; car la capacité à faire un effort ou à subir une souffrance est, comme toutes leurs autres capacités, seulement le don arbitraire de la nature ou de l'éducation. Mais c'est là un argument bizarre, car, bien que son objectif soit de nous mettre en face d'individus dotés de droits égaux, il est difficile de voir en quoi il nous met en face de gens qui soient simplement des personnes. Comment faut-il considérer tous ces hommes et toutes ces femmes à partir du moment où nous sommes conduits à considérer leurs capacités et leurs réussites comme des accessoires accidentels, comme les chapeaux et les manteaux qu'ils se retrouvent simplement être en train de porter ? Comment en fait sont-ils supposés se considérer eux-mêmes ? Les formes réfléchies de la reconnaissance, l'estime de soi et le respect de soi, nos biens les plus importants, dont je ne parlerai qu'à la fin de ce chapitre, doivent sembler dénués de sens à des individus dont les qualités se réduisent au fait qu'ils ont tiré par chance le bon numéro. (...) Nous ne rencontrons pas les autres comme s'ils étaient des places vides sur le plan moral et psychologique, des porteurs neutres de qualités accidentelles. Ce n'est pas comme s'il y avait d'un côté X et de l'autre les qualités de X, en sorte que l'on puisse réagir séparément à l'un et aux autres. Le problème que pose la justice est précisément de distribuer des biens à une quantité X de manière à ce qu'ils correspondent à leurs identités concrètes, cohérentes. La justice, en d'autres termes, commence avec les personnes. Qui plus est, elle commence avec des personnes-dans-le-monde-social, avec des biens possédés en esprit autant que possédés concrètement. »⁹⁹ »

Les différentes conceptions du mérite ne suivent pas seulement les progrès de la génétique et de la philosophie. Des différences d'ordre culturel ont pu être également relevées, par exemple, entre les conceptions américaines et anglaises du mérite, dans deux sociétés traditionnellement « méritocratiques ». Turner (1960) oppose un système scolaire fondé sur la compétition (le système américain) à un système fondé sur le parrainage (le système anglais). De ces deux « idéaux-types » de mobilité sociale découlent des représentations différentes du mérite individuel. Ainsi, dans le modèle américain, le mérite sera d'autant plus valorisé que la situation initiale était peu favorable : le mérite dépend de l'effort, et du chemin parcouru entre le point de départ et l'arrivée. Dans le modèle anglais, caractérisé par une « mobilité de parrainage », le mérite est davantage lié aux qualités propres des individus, qualités plutôt innées et appréciées par l'élite : *« La mobilité de parrainage est comme une manifestation sportive où de nombreux concurrents se disputent des prix rares. On considère que la compétition est juste seulement si tous les joueurs y participent sur un pied d'égalité. On ne doit remporter la victoire que par ses propres forces. Le résultat le plus satisfaisant n'est pas obligatoirement la victoire du plus capable, mais celle du plus méritant. La tortue qui bat le lièvre est l'archétype populaire du sportif méritant. Ce sont d'admirables qualités que l'esprit d'entreprise, l'initiative, la persévérance et l'adresse, si elles permettent de triompher à celui qui était désavantagé au départ. On peut même admirer une habile manipulation des règles, si elle aide à gagner le concurrent qui serait plus petit, moins musclé et plus rapide. Appliquée à la mobilité, la norme de compétition signifie qu'on apprécie davantage la victoire d'une personne moyennement intelligente obtenue grâce au bon sens, à l'habileté, à l'esprit d'entreprise, à l'audace, et à l'heureuse prise de risque, que celle du plus intelligent ou du plus instruit. De son côté, la mobilité de parrainage rejette le modèle compétitif et le remplace par un processus de sélection contrôlée, par lequel l'élite, ou ses agents les mieux qualifiés pour juger du mérite, appellent au statut élitaire des individus qui ont les qualités voulues. Les individus ne gagnent pas le statut élitaire, ne s'en emparent pas : la mobilité est plutôt un processus d'accès parrainé à l'élite à la suite de la sélection »* (Turner, 1960).

Des études empiriques montrent cependant que chacune des composantes du mérite apparaît légitime aux yeux des individus : contrairement aux assertions des égalitaristes comme Hayek, les différences d'intelligence ne paraissent pas plus injustes aux individus que des facteurs internes comme le travail, la volonté... c'est notamment ce que mettent en lumière les travaux de Marshall, *et al.* (1999) à partir des enquêtes internationales, et c'est ce que nous chercherons à confirmer par notre enquête.

⁹⁹ Walzer, 1983, p. 364-365.

III.2. La méritocratie comme égalité des chances de réussite : une virtualité jamais prise en défaut

La force de l'idée de méritocratie tient non seulement à sa plasticité, mais également au caractère virtuel du mérite. Une société méritocratique est en effet une société où chacun doit avoir la *possibilité, l'opportunité, la chance* de s'élever par son seul mérite. Or, Koubi (2000) montre que l'égalité des chances est un principe qui repose sur un concept tellement peu contraignant juridiquement – celui de « chances » – que même dans une situation très inégalitaire, il est possible de croire qu'elle existe : « *L'égalité des chances s'analyse comme une égalité dans la prétention à bénéficier, profiter de droits, de biens, de services non comptabilisés ; il ne s'agit plus, pour le discours juridique, de garantir une égalité en droits, ni une égalité des droits. La transmutation des droits en chances conduit à présenter les droits non comme des pouvoirs, des prérogatives voire des facultés, des capacités, mais comme des possibilités.* »¹⁰⁰. En effet, il est presque impossible d'arbitrer entre « *ceux qui saisissent leur chance, ceux qui sont aptes à la saisir, ceux qui ne l'ont pas saisie alors qu'ils étaient capables de le faire, ceux qui ne pouvaient pas même la saisir*¹⁰¹ ».

Par conséquent, la sous-représentation des enfants d'ouvriers dans les Grandes Écoles n'est pas forcément le signe d'une méritocratie en panne. À la limite, cette situation peut être attribuée au fait qu'ils n'ont pas su saisir leur chance, fournir les efforts nécessaires pour y parvenir ; ou bien qu'ils n'ont pas souhaité participer à cette compétition scolaire. Il n'est donc à la rigueur pas nécessaire que tous aient véritablement accès à l'enseignement pour que la méritocratie soit effective, ni que tous aient la même réussite. L'essentiel est que les « chances » d'accès et de réussite soient identiques pour tous les élèves, ou du moins que tout le monde pense simplement que ces chances sont identiques. Les représentations comptent donc presque autant que la réalité : il est pratiquement aussi important que soient effectivement réalisées l'égalité d'accès ou l'égalité de réussite que tout le monde croie que les chances d'accès ou les chances de réussite sont les mêmes pour tout le monde.

IV. CONCLUSION : DE L'INTÉRÊT D'Étudier LES REPRÉSENTATIONS DE LA MÉRITOCRATIE

En matière d'égalité des chances ou de méritocratie, les représentations jouent un rôle essentiel ; c'est moins la méritocratie en tant que telle que l'adhésion des individus à ce principe qui sert de ciment aux sociétés inégalitaires et libérales. Or, le mérite jouirait d'une popularité – pour les raisons que nous avons pu présenter dans ce chapitre – qui dépasse sa justification philosophique : « *Nous ne savons pas justifier*

¹⁰⁰ Koubi, 2000, p.84.

¹⁰¹ *Ibid.*, p.84.

*philosophiquement le mérite mais il l'est néanmoins de facto par les usages que nous en faisons.*¹⁰² ». Il n'est donc pas seulement une grille de lecture que l'on impose de l'extérieur aux personnes pour analyser leur situation. « *Le mérite est peut être une chimère, mais il est une fiction nécessaire aux dimensions morales de l'action. Le mérite tire moins sa force de la philosophie que de la sociologie : du point de vue théorique, sa définition reste problématique et flottante, cependant chacun de nous mobilise cette norme dès qu'il s'interroge sur la juste rétribution de son travail*¹⁰³. »

Il est donc nécessaire de se rapprocher des individus pour comprendre la force de l'idéologie méritocratique, et d'interroger les acteurs sociaux sur le mérite. Ceci sera fait non pas nécessairement dans le but d'en déduire une théorie de la justice robuste et philosophiquement stable, mais afin de rendre compte des représentations sociales attachées à ce principe de justice. La seule difficulté, pour un terme aussi ambivalent, est de s'assurer que chercheurs et acteurs s'entendent sur la définition de ce terme.

Après avoir, dans ce chapitre, rendu compte des raisons qui poussent les individus, en général, à adopter une lecture méritocratique de la société, une question demeure : la force de l'idéologie méritocratique est-elle répartie de manière homogène au sein de la population ? Comment expliquer les différences interindividuelles si elles existent ? Selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école est la principale voie par laquelle est véhiculée l'idéologie méritocratique. Mais quel rôle joue précisément l'école ? L'intériorisation se fait-elle de la même manière pour tous les groupes d'individus qui la fréquentent ?

¹⁰² Savidan, 2007, p.215.

¹⁰³ Dubet, 2006, p.127.

CHAPITRE 3 :

L'ÉCOLE ET SES EFFETS SUR LA DIFFUSION DE LA MÉRITOCRATIE

L'adhésion de la société à l'idée de méritocratie n'exclut en aucun cas que cette croyance soit inégalement distribuée socialement. Tous les individus croient-ils avec la même conviction en la méritocratie ? Si non, comment expliquer les différences d'adhésion ? Si, de façon générale, le système scolaire joue un rôle important dans la diffusion des idéologies, comme l'assurent Guimond, Begin et Palmer (1989) « *Sociological research shows that the educational system, particularly the university, plays a major role in the development of ideologies* »¹⁰⁴, quel rôle joue-t-il précisément dans la diffusion d'une idéologie particulière : la méritocratie ? L'enjeu de cette question est de taille, car si l'école ne parvient à faire intérioriser la méritocratie qu'aux gagnants du système, cette situation peut provoquer une exacerbation des tensions sociales. Au contraire, si seuls les perdants y croient, ou si tout le monde y croit, cela peut favoriser la permanence d'un tel modèle.

L'école est susceptible d'influencer les représentations attachées au mérite et à la méritocratie à plusieurs niveaux. D'abord, parce qu'elle est l'une des premières institutions où se forme l'idée d'équité. Les élèves sont donc amenés à penser que les notes qu'ils reçoivent, et par extension les diplômes, sont proportionnels à leurs efforts et leurs capacités. Ensuite, parce que les notes qu'elle attribue et les diplômes qu'elle délivre dotent les individus de statuts et de positions sociales, qui peuvent biaiser leurs représentations de la société. Enfin, parce que l'école transmet aux individus des outils cognitifs pour penser les inégalités sociales. Les différences dans la croyance au mérite peuvent donc être liées à l'école pour des raisons institutionnelles, psychologiques, sociales, *etc.* Nous les passerons en revue dans ce chapitre.

¹⁰⁴ Guimond, *et al.*, 1989, p.127.

I. L'ÉCOLE ET LA SOCIALISATION AU MÉRITE

I.1. L'école familiarise les élèves à une hiérarchie fondée sur le mérite

L'école est traditionnellement considérée comme une instance de socialisation (Durkheim (1938)), car les enfants fréquentent cette institution dès leur plus jeune âge, et y apprennent la plupart des règles de la vie en société. Mais l'école est aussi une instance d'internalisation. C'est notamment à l'école que les enfants apprennent l'idée de mérite¹⁰⁵ (Lannegrand-Willems (2004)) et intériorisent la norme d'internalité (Dubois (1994)) :

« Nous avons montré que la norme d'internalité fait l'objet d'un apprentissage et que cet apprentissage transite principalement par les dispositifs psycho-socio-éducatifs : l'école, évidemment et en premier lieu, mais aussi les foyers d'action sociale, les stages d'insertion professionnelle, les sessions de formation pour adultes... Dans tous les cas, il est apparu que la fréquentation des enseignants, des éducateurs, des formateurs par les élèves, les inadaptés sociaux, les stagiaires, les travailleurs avait pour conséquence d'opérer chez ces derniers des modifications au niveau des explications causales qu'ils sélectionnent des conduites et des renforcements. Ces modifications témoignent toujours d'un glissement vers plus d'internalité, même si ce glissement peut n'apparaître que dans des registres assez excentrés par rapport aux objectifs affirmés de la formation. »¹⁰⁶

À l'école, les enfants sont aussi pour la première fois confrontés à des hiérarchies présentées comme légitimes – parce que censées découler du mérite de chacun –, et qui leur sont imposées (Perrenoud (1995)) : « *Les organisations ont le pouvoir de construire une représentation de la réalité et de l'imposer à leurs membres et à leurs usagers comme la définition légitime de la réalité. À aucun moment le jugement de l'école ne se donne comme un point de vue sur l'élève parmi d'autres possibles. Dans le champ couvert par les normes d'excellence, l'école prétend attribuer à chacun son vrai niveau d'excellence et de fonder sur cette évaluation des décisions sans appel.*¹⁰⁷ ».

Ces « normes d'excellence » apprises à l'école se poursuivent ensuite bien au-delà du cadre scolaire : « *L'école n'a pas inventé les hiérarchies d'excellence, elle n'en a pas le monopole. Toutes celles qui ont cours dans la société n'ont pas leur équivalent à l'école, mais les hiérarchies scolaires ne constituent pas un monde à part, ne portent pas sur des disciplines intellectuelles, manuelles, artistiques ou sportives qu'on ne pratiquerait qu'à l'école (...) les classements scolaires ne sont en ce sens que la préfiguration des hiérarchies qui ont cours dans la société globale, en vertu de modèles d'excellence suffisamment valorisés pour trouver place dans le curriculum.* »¹⁰⁸

¹⁰⁵ Certes, cette idée est déjà inculquée par la famille, puisque les parents dans certaines circonstances peuvent être amenés à récompenser les enfants proportionnellement à leur mérite – cf. Kellerhals, Coenen-Huther et Modak (1988) ou Kellerhals, Modak et Perrenoud (1997).

¹⁰⁶ Dubois, 1994, p.151.

¹⁰⁷ Perrenoud, 1995, p.17.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.12-13.

Les enseignants jouent un rôle indiscutable dans la diffusion de cette croyance. Quels sont les moyens par lesquels ces derniers propagent l'idée que l'école puis la société récompensent chacun selon ses mérites ?



Figure 1 : Témoignage de satisfaction distribué dans les écoles communales de filles à Paris, dans les années 1960.

Ce témoignage de satisfaction, « mérité par l'élève » (cf. inscription en bas à gauche), illustre la prégnance du mérite dans l'univers scolaire.

I.2. Le rôle des enseignants

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans la diffusion de l'idée que l'école sait « reconnaître les siens » – ceux qui le méritent. Par les notes ou par les appréciations qu'ils attribuent, ils érigent le profil idéal de l'élève doué et travailleur qui réussit. Analysant les évaluations des professeurs sur les bulletins scolaires, Sarrazy (2001) constate que la majorité des appréciations se réfèrent au travail et aux résultats des élèves. Il émerge de la classification proposée par l'auteur que les appréciations, notamment pour les élèves faibles, sont pratiquement toutes des appréciations portant sur le travail fourni et sur la mauvaise volonté de l'élève : « ne fait pas d'effort » « trop passif », « ne travaille pas assez ». Les capacités, sujet plus tabou, ne sont presque jamais évoquées, sans doute parce qu'il est plus difficile d'agir sur elles. Les élèves sont donc incités à expliquer de manière interne l'échec scolaire.

De même, en soutenant que les jugements professoraux, qui renvoient à la bonne volonté de l'élève, sont en fait des jugements sociaux cachés, Bourdieu et de Saint Martin (1975) défendent l'idée que ces jugements encouragent l'internalisation par les élèves de leur échec ou réussite scolaire : le verdict social, transmué en verdict scolaire, est ainsi renvoyé à la responsabilité individuelle de chaque élève. « *La transmutation de la vérité sociale en vérité scolaire (de « vous êtes un petit bourgeois » en « vous êtes travailleur mais pas brillant ») n'est pas un simple jeu d'écriture sans conséquence mais une opération d'alchimie sociale qui confère aux mots leur efficacité symbolique, leur pouvoir d'agir durablement sur les pratiques. Une proposition qui, sous sa forme non transformée (« vous êtes un*

fil d'ouvrier») ou même à un degré de transformation supérieur (« vous êtes vulgaire ») serait dépourvu de toute efficacité symbolique et qui serait même propre à susciter la révolte contre l'institution et ses desservants (si tant est qu'elle soit, comme on dit, « concevable dans la bouche d'un professeur ») devient acceptable et acceptée, admise et intériorisée, sous la forme méconnaissable que lui impose la censure spécifique du champ scolaire (« je ne suis pas doué pour la philo »). La taxinomie scolaire des qualités scolaires (proposée comme table de l'excellence humaine) s'interpose entre chaque agent et sa « vocation ». C'est elle qui commande par exemple l'orientation vers telle discipline ou telle section, d'avance indiquée dans le verdict scolaire (« j'aime beaucoup la géo »). »¹⁰⁹

Ces évaluations renvoient en partie aux représentations que les enseignants ont eux-mêmes de la réussite ou de l'échec scolaire. Une étude de Bourgeois (1983) mettait en évidence que les enseignants interrogés au milieu des années 1970 privilégiaient les explications individuelles de l'échec scolaire aux explications sociales. Une autre enquête de Léger (1983) sur des enseignants du secondaire dans la région parisienne à la fin des années 1970, trouve également des explications fréquentes en termes de motivation des élèves, voire de dons, présentés de manière plus politiquement correcte comme « intelligence », « moyens », « capacités d'abstractions ». Les enseignants commettraient donc eux aussi l'« erreur fondamentale d'attribution ». La diffusion des travaux de sociologie a légèrement changé ces représentations, avec un poids croissant accordé par les enseignants au « handicap socio-culturel » pour expliquer les différences de réussite entre les élèves (Alluin et Meuret (1998)).

Néanmoins, si les jugements professoraux encouragent l'internalité, c'est aussi parce que l'évaluation scolaire n'a pas pour seul objectif de révéler le niveau réel des élèves : elle remplit également d'autres fonctions (Bressoux et Pansu (2003)), en particulier des fonctions sociales (Bourdieu et de Saint Martin (1975)) et des fonctions didactiques (Sarrazy (2001), Merle (1998)). Selon la fonction qui est mise en avant, soit les qualités innées, soit les qualités acquises des élèves seront mises en avant. En effet, pour que la reproduction sociale soit acceptée, il est souhaitable que les élèves intériorisent l'idée que leurs résultats dépendent de qualités acquises hors l'école, par exemple leurs capacités (à travers la diffusion de l'« idéologie du don »). Ceci trahit d'ailleurs, selon Bourdieu et Passeron (1964), la dépendance de l'école à l'égard des rapports de classe. Dans une perspective didactique, au contraire, il est nécessaire que les élèves pensent que leurs efforts d'apprentissage peuvent être récompensés.

Du coup, quand le travail fourni et les notes ne se correspondent pas, un hiatus se crée dans l'évaluation scolaire, comme le souligne Merle (1996) : « Le « manque de travail » constitue [...] un des principes usuels d'explication de l'échec scolaire. Et cette antienne professorale du « manque de travail » de l'élève produit les conditions de la contestation lycéenne puisque l'allongement de la durée du travail par l'élève ne lui assure pas forcément, loin s'en faut,

¹⁰⁹ Bourdieu et de Saint Martin, 1975, p.80-81.

une reconnaissance scolaire supérieure. Le désir professoral d'une évaluation perçue comme juste par les élèves est finalement quelque peu inaccessible puisque les évaluations que le maître réalise ne sont pas fonction du temps de travail de l'élève, et sont en partie en contradiction avec les explications données de la mauvaise note.¹¹⁰ ». Ce hiatus, observe Pierre Merle, est particulièrement manifeste au moment du conseil de classe, lorsque les professeurs ont à apprécier le travail et les résultats des élèves¹¹¹. Un « jeu de dupes » se déroule donc entre enseignants et élèves, chacun feignant de croire que la réussite – légitime – tient au travail fourni, tout en sachant bien que les notes ne sont pas la mesure du temps passé à faire le devoir, mais du résultat.

I.3. Diffusion auprès des élèves

Ces normes sont bien intériorisées par les élèves. Dubet et Martucelli (1996) observent que ceux-ci se réapproprient ces verdicts scolaires, et ce d'autant plus qu'ils sont jeunes.

« La continuité implicite entre l'image de la personne et le jugement scolaire est apparue encore plus clairement quand nous avons demandé aux élèves, dans un jeu d'association libre, les adjectifs attachés au « bon » et au « mauvais » élève. Le mauvais élève est « idiot », « paresseux », « nul », « malhonnête », « méchant », « voleur »... Quant au bon élève, il est défini dans le vocabulaire même des instituteurs, « persévérant », « travailleur », « attentif », voire avec le langage du bulletin scolaire, « résultats satisfaisants ». D'ailleurs, bien des « caractères » sont dessinés à l'aide des catégories du jugement scolaire : « tête à claques », « paresseux », « travailleur », les « bons », les « andouilles », les « hypocrites », les « bagarreurs »... les traits de la personnalité sont soumis à des définitions scolaires, comme si les élèves se jugeaient, en tant qu'enfants, avec les yeux du maître. La même observation se dégage des divers jeux de rôles auxquels ont été invités les élèves : rencontre entre les parents et la maîtresse autour d'un bulletin médiocre, scène familiale autour du même bulletin... Le mauvais élève, qui est aussi un mauvais enfant, a de surcroît de mauvais parents. (...) Ainsi, le travail personnel en classe est fortement valorisé par les écoliers parce que, « si on travaille bien en classe, on a rien à faire chez nous le soir. ¹¹² »

L'échec scolaire, qui est attribué par les élèves à des qualités morales ou intellectuelles, semble donc bien internalisé. Et même si, plus tard dans leur scolarité, les élèves paraissent à même de développer d'autres stratégies que le travail scolaire pour réussir¹¹³, la norme d'« équivalent travail » demeure très présente au collège et au lycée. Barrère (1997) désigne par cette expression la croyance lycéenne au fait que

¹¹⁰ Merle, 1996, p.129-130.

¹¹¹ « Le flou des critères professoraux a finalement pour pendant l'incomplétude des critères d'appréciation réglementaires : il n'est pas prévu, par exemple, dans les instructions relatives à l'attribution des avis, le cas de l'élève qui aurait l'incongruité évidente de cumuler travail scolaire, assiduité en cours et ... « résultats médiocres ». La concomitance du « travail » et de la « médiocrité » scolaire relève manifestement de l'impensable dans les directives ministérielles ! » (Ibid., p.167).

¹¹² Dubet et Martucelli, 1996, p.76-77.

¹¹³ « Les collégiens savent que leur attitude face à un enseignant peut infléchir un verdict scolaire « parce qu'il n'y a pas que les notes qui comptent, il y a aussi les appréciations ». « Il faut se faire bien voir, montrer au prof que même si on y arrive pas, on travaille quoi. » (Ibid., p.149).

tout travail doit normalement s'accompagner d'une récompense en termes de résultats (voir aussi Dubet, 1997 et 1999). La proximité avec la croyance en un monde juste est ici frappante.

L'auteur constate qu'aux dires des élèves, le manque de travail serait à l'origine des mauvaises notes. Sont ensuite mentionnés, dans l'ordre : l'organisation du travail, le don, les conditions de travail, et le suivi des parents et des enseignants. Elle note pourtant que deux tiers des élèves qu'elle a interrogés auraient vécu au cours de leur scolarité une « *dérégulation du lien entre travail et évaluation*¹¹⁴ », car très peu de lycéens qu'elle a interrogés ne travaillent pas – d'où l'irréparable fossé entre travail et résultats. Elle propose alors une typologie des lycéens en fonction de la relation travail/résultat, et distingue quatre idéaux-types : le bosseur, le fumiste, le touriste et le forçat. Les deux premiers sont ceux pour qui la relation travail/résultats n'est pas rompue : il y a donc pour ces deux figures d'élèves « cohérence du vécu ».

(a) Le **bosseur** désigne l'élève qui travaille et dont les efforts sont récompensés.

(b) Le **fumiste** est, quant à lui, l'élève qui ne réussit pas mais ne travaille pas beaucoup non plus. Malgré ses échecs, il demeure donc le « véritable garant du système méritocratique » puisqu'il est persuadé qu'« *il lui suffit de se remettre à travailler pour réussir, même si, évidemment, sa remise au travail est constamment différée (s'il est un vrai fumiste)*¹¹⁵ ». Cette attitude permet au fumiste de protéger son amour-propre des blessures que pourraient lui causer ses mauvais résultats : « *Sur le fond, le fumiste est protégé (par son absence même de travail) des blessures liées au travail scolaire : c'est parce qu'il est paresseux (qualificatif qu'il se donne sans aucun complexe) qu'il ne réussira pas, ce qui lui permet à la fois d'intérioriser son échec (c'est « sa faute »), et de n'être pas jugé en tant que personne. Aussi livre-t-il au système une évaluation brute de ses capacités, sans travail : comme subjectivement il ne s'en sort pas trop mal, il ressent évidemment une grande fierté (quels que soient ses résultats scolaires) et peut se montrer désagréable à l'égard des autres et, quoi qu'il en soit, « disqualifie » ses camarades qui ont travaillé plus que lui. Au fond, ce type de lycéens « hors jeu » est, en un sens, tout à fait conforme au discours de l'institution sur elle-même et c'est bien ce qui rend intéressants ces « déviants ».*¹¹⁶ »

Suivent deux images de lycéens qui vivent la « désadéquation » – dissonance¹¹⁷ diraient les psychologues – entre travail et réussite.

¹¹⁴ Barrère, 2001, p.8.

¹¹⁵ *Ibid.*, p.9.

¹¹⁶ *Ibid.*, p.9.

¹¹⁷ La théorie de la « dissonance cognitive » est issue des travaux de Festinger (*cf.* notamment Festinger, Leon. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.) : les individus éprouvent une dissonance cognitive lorsque leurs cognitions (croyances, opinions), entrent en contradiction les unes avec les autres. Pour remédier à cela, plusieurs stratégies de « réduction de la dissonance » sont possibles, comme par exemple l'adaptation des croyances aux

(c) Le **touriste** désigne l'élève qui réussit sans travailler : il représente la face positive de la désadéquation entre travail et résultats. Anne Barrère distingue deux types d'élèves « touristes ». Les touristes dits de « *première classe* », qui pourraient être assimilés aux « héritiers » de Bourdieu et Passeron (1964), sont les élèves qui peuvent se permettre une attitude désinvolte en classe, et réussir sans s'astreindre à être trop scolaires, étant donné que leur capital culturel et social leur rend les épreuves scolaires plus naturelles. Le **touriste** dit de « *deuxième classe* » est quant à lui l'élève moyen qui vit sur ses acquis – par exemple parce qu'il se retrouve dans une mauvaise classe.

(d) Le **forçat**, enfin, est la plus « tragique » des quatre figures lycéennes¹¹⁸. C'est l'élève qui s'investit, qui travaille, mais qui ne réussit pas. Bien qu'il se perçoive comme un bon élève, comme un élève sérieux, sa réussite objective n'est pas à la hauteur de cette image. Cette figure représente plus de la moitié des élèves de lycées en milieu populaire interrogés. « *Le forçat conjugue l'acharnement au travail et l'écrasement subjectif face à ses mauvais résultats, et s'engage sans arrêt plus loin dans cette contradiction qu'il pense toujours pouvoir retourner à son profit : à force de travailler, il est sûr qu'il réussira, qu'il écrasera l'échec scolaire (ou la médiocrité scolaire) sous une masse de travail*¹¹⁹ ».

Le tableau suivant résume les figures de lycéens, en croisant la quantité de travail fournie (le volume) à la réussite.

Volume \ Réussite	Fort	Moyen	Faible
Forte	<i>Bosseur</i>	<i>Touriste</i>	<i>Touriste</i>
Moyenne	<i>Forçat</i>	<i>Moyen</i>	<i>Touriste</i>
Faible	<i>Forçat</i>	<i>Forçat</i>	<i>Fumiste</i>

Tableau 1 : Figures des lycéens au travail (d'après Barrère (1997))

Les cellules grisées représentent les cas où il y a désadéquation entre travail fourni et résultats

nouvelles connaissances acquises en contradiction avec celles-ci, ou bien en ignorant ces nouvelles connaissances.

¹¹⁸ Dubet et Martucelli, 1996, parviennent à la même conclusion, en constatant que la rupture du lien entre travail fourni et résultat est vécue difficilement et elle très souvent perçue comme une injustice « *Une des injustices les plus blessantes, pour les écoliers, tient aux fausses appréciations des maîtres. « Ce que j'aime pas des fois, c'est quand on a mis le soir au moins 2 heures à réviser et puis quand le matin, quand on est pas arrivé à avoir une très très bonne note, on a une réflexion du genre : je ne sais pas, j'ai pas trop révisé ou des choses comme ça. » D'autres expriment leur désarroi : « Si y en a qui ne travaillent pas et qui ont une mauvaise note, ça se comprend parce qu'il connaît quand même le caractère des élèves, mais ceux qui ont travaillé le soir, pendant très longtemps même, et qu'on leur dit tu n'as pas travaillé, c'est faux, alors qu'on a travaillé, on a mal réussi, c'est très vexant, on est presque triste. » Pourtant cette fille n'osera pas dire au maître qu'elle a travaillé. « Enfin je lui dis rien mais je pense que c'est faux. » » (Dubet et Martucelli, 1996, p.83-84).*

¹¹⁹ Barrère, 2001, p.10.

Cette étude met donc bien en évidence la prégnance de la croyance en l'« équivalent travail » au lycée, conformément à l'hypothèse d'une socialisation à la norme d'internalité à l'école. (Dubois (1994)). Elle montre aussi la détresse des élèves quand le modèle d'équivalence ne fonctionne plus. Ces expériences de la réussite ou de l'échec scolaire, en fonction du travail fourni en amont, ne peuvent qu'affecter la perception que les élèves ont de la légitimité des notes et des diplômes, et par voie de conséquence, leur perception de la méritocratie. Il se pourrait en effet que les « forçats » perdent peu à peu leur foi dans la récompense des efforts, et finissent par remettre en question les titres délivrés par l'institution. Pour Barrère (1997), les lycéens affectés par la dissonance entre travail et résultats – « touristes » comme « forçats » – se résoudraient *in fine* à rétablir le lien entre les deux. Les forçats en particulier finiraient vraisemblablement par cesser leurs efforts pour épargner leur amour-propre. Les lycéens seraient donc prêts à adapter leur attitude à leurs résultats pour ne pas détruire cette croyance (fonctionnelle) en l'équivalent travail.

L'auteur ne dit rien en revanche quant à une éventuelle remise en cause plus profonde du système par ces élèves. Tout se passe comme si les élèves cherchaient simplement à se protéger des attaques que leur a fait subir l'institution scolaire, sans questionner le système en lui-même. Or, il est tout à fait probable au contraire que les élèves les plus faibles, donc les plus susceptibles d'avoir fourni un travail non récompensé, soient les plus désillusionnés sur le système méritocratique, ne serait-ce que parce qu'eux-mêmes ont fait l'expérience de la distorsion du lien entre travail et résultat. Il existerait donc des représentations différentes – de la méritocratie « pour soi » comme de la méritocratie « en général »¹²⁰ –, en fonction de la position scolaire, contrairement à l'idée de la représentation uniforme suggérée par la théorie de la norme d'internalité. Cependant, si les effets de l'école sur l'intériorisation de la méritocratie ne sont pas si univoques qu'il y paraît, sur quel cadre théorique s'appuyer pour mieux penser ces effets ?

II. UNE DIFFUSION HOMOGÈNE DE LA MÉRITOCRATIE PAR L'ÉCOLE ?

II.1. Six hypothèses théoriques pour penser le rôle de l'école

Les sociologues canadiens Baer et Lambert (1982) proposent quatre hypothèses pour expliquer le lien entre le niveau scolaire des individus et leur adhésion à l'idéologie dominante – celle qui rend les inégalités justes aux yeux des individus. Bien que ces hypothèses s'appliquent à leur étude sur la représentation et la légitimation des

¹²⁰ Évidemment, des appréciations plus larges et plus impersonnelles sur le système dans son ensemble devraient être moins sensibles à la position individuelle ; ce n'est pas parce que les individus trouvent une manière de rétablir une justice *à leur niveau*, pour eux-mêmes, qu'ils vont pour autant remettre tout le système en question.

inégalités économiques, elles constituent également un bon cadre réflexif initial pour expliquer l'intériorisation de la méritocratie.

La première hypothèse, dite de l'« **instruction** », prédit une relation négative entre le niveau scolaire et l'adhésion à la méritocratie. Plus les individus fréquentent l'institution scolaire, et moins ils devraient croire que la société est méritocratique. Cet effet a pu être appelé également effet « libérateur » de l'éducation (voir par exemple Baudelot et Leclercq (2005)). L'école engendrerait par exemple moins de préjugés sociaux de la part des personnes les plus instruites à l'égard des membres des groupes défavorisés, parce qu'elle leur transmet des connaissances permettant d'expliquer de manière externe la situation de ces derniers¹²¹.

La deuxième hypothèse, dite de la « **socialisation** », prédit au contraire une relation positive entre le niveau scolaire et l'adhésion à la méritocratie. Plus les individus fréquentent l'institution scolaire, et plus ils devraient adhérer à l'idéologie dominante que diffuse l'univers scolaire. Trois raisons sont avancées : soit parce que les valeurs transmises vont dans le sens d'une internalisation croissante (imprégnation culturelle) ; soit parce que les « dominants » rationalisent ainsi de leur position scolaire (et donc potentiellement sociale) ; soit encore parce que les personnes plus instruites, plus susceptibles d'occuper une position sociale dominante, sont plus familières d'une certaine culture évaluative, qui nécessite d'adhérer à la norme d'internalité¹²².

Dans les deux autres cas envisagés dans l'article, le lien entre niveau d'instruction devrait être nul, ou du moins indéterminé. Dans le cas de la « **reproduction** », le système scolaire fait ainsi intérioriser à tous, quel que soit le niveau d'instruction atteint, l'idée que les positions sociales héritées sont liées au mérite individuel. Dans une telle configuration, tous les individus devraient donc croire au mérite, indépendamment de leur niveau scolaire. Cette hypothèse, inspirée principalement des travaux de Bourdieu et Passeron (1970), laisse à penser que les deux auteurs postulent que l'école fait *uniformément* intérioriser aux individus l'idéologie dominante. En réalité, elle caricature un peu la position des auteurs, dont les écrits s'avèrent plutôt assez flous en ce qui concerne l'effet du niveau sur les représentations associées à la méritocratie : par exemple, s'ils insistent par endroits sur la « docilité » et la « résignation » des élèves des filières courtes d'enseignement face aux hiérarchies

¹²¹ Cet effet libérateur de l'éducation pourrait n'être qu'un artefact : Baudelot et Leclercq, 2005, signalent à ce titre qu'il pourrait y avoir un biais de désirabilité sociale dans les sondages : des travaux montrent au contraire que les personnes les plus instruites manifestent moins de préjugés à l'encontre des groupes moins favorisés uniquement quand ces derniers ne constituent pas une menace pour eux : comme le signalent Guimond et Dambrun (2003) : « Les gens instruits se montreraient bienveillants et tolérants face aux minorités ethniques afin de les maintenir dans un état de subordination mais ils pourraient réagir beaucoup plus négativement face à des groupes raciaux menaçant leurs intérêts » (cité dans Baudelot et Leclercq, 2005, p.58).

¹²² Ces trois hypothèses, proposées par Dubois, 1994, sont détaillées davantage en fin de chapitre.

scolaires, on peut lire aussi par ailleurs que l'« *adhésion que les individus accordent aux hiérarchies scolaires (...) ne sont jamais sans lien avec le rang que l'école leur accorde dans ses hiérarchies* »¹²³.

Le dernier cas, celui de l'« **investissement** », prédit que l'adhésion à l'idéologie dominante est liée non pas au niveau d'instruction, mais à la manière dont l'individu vit la rentabilité de son investissement éducatif. S'il est déçu par le rapport position sociale/investissement scolaire, il aura tendance à moins adhérer à l'idéologie dominante, à l'inverse de ce que l'on devrait observer si l'individu est satisfait de ce rapport. Le tableau suivant résume les quatre hypothèses émises, avec les références théoriques mentionnées dans l'article :

Théorie	Impact de l'éducation	Références
<i>Instruction</i>	Négatif	Ladd 1978 Murphy 1979
<i>Socialisation</i>	Positif	Lambert et Curtis, 1976, 1979 Pratt, 1975
<i>Reproduction</i>	Aucun (adhésion à l'idéologie dominante quel que soit le niveau d'éducation)	Bourdieu et Passeron, 1970 Bowles et Gintis, 1976
<i>Investissement</i>	Négatif pour ceux qui sont déclassés, positif pour les autres	Lambert et Curtis, 1979 Lipset, 1960

Tableau 2 : Les quatre hypothèses de l'impact possible de l'éducation sur l'intériorisation de la méritocratie – Réalisé d'après Baer et Lambert (1982)

Les auteurs, qui s'appuient pour tester ces hypothèses sur les opinions canadiennes en matière d'inégalités économiques¹²⁴, trouvent une relation positive entre le niveau d'éducation des personnes interrogées et leur adhésion à l'idéologie dominante. Ce résultat paraît conforter l'hypothèse de socialisation, contre l'hypothèse de reproduction ou d'instruction. Baer et Lambert (1982) notent en outre que plus les répondants sont déçus par les rendements de leur éducation, moins ils justifient les inégalités, ce qui semble aussi confirmer l'hypothèse de l'investissement. Les chercheurs constatent enfin qu'il semble particulièrement difficile d'expliquer les croyances des personnes les plus éduquées¹²⁵.

¹²³ Bourdieu et Passeron, 1970, p.176.

¹²⁴ Les questions mobilisées sont les suivantes ; elles sont issues des données du sondage « Quality of Life » mené au Canada en 1977 : (1) "There is too much of a difference between rich and poor in this country" (2) "People with high incomes should pay a greater share of the social taxes than they do now" (3) "The government should provide jobs for Canadians who want to work but cannot find a job" (4) "We would like to know how much effort you think government should put into a number of activities. Please choose the answer on this card which come closest to your opinion about the effort that should be made in each area. Remember that putting more effort into one of these areas would require a shift of money from other areas or an increase in taxes. How much effort should be put into : health and medical care, etc."

¹²⁵ "While the direction of the relationship between felt rewardedness and the RICHPOOR and GOVT measures is as predicted, there is some indication that disappointed people at this educational level

À ces quatre hypothèses, deux autres peuvent être ajoutées, nous semble-t-il, pour cerner avec plus de précision l'impact de la socialisation scolaire sur l'intériorisation de la méritocratie. Alors que Baer et Lambert (1982) étudient principalement l'éducation sous son aspect « verticalement différenciateur », il pourrait être fructueux de tenir compte également de la « différenciation horizontale » entre les différentes formations scolaires. Il se peut en effet que l'éducation n'ait pas le même effet selon de la filière choisie, et ce pour deux raisons : soit les modalités de sélection pour l'entrée dans la filière diffèrent d'une formation à l'autre, soit les contenus scolaires ne sont pas identiques. Le schéma suivant résume les six hypothèses (les quatre hypothèses proposées par Baer et Lambert, et deux que nous rajoutons) concernant les effets de la socialisation scolaire sur l'adhésion à la méritocratie :

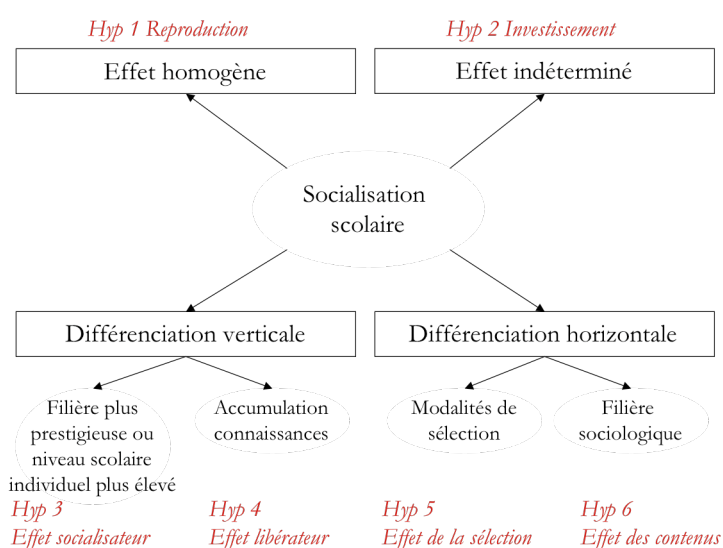


Schéma 5 : Six hypothèses pour comprendre les effets de la socialisation scolaire sur la croyance en la méritocratie.

Nous analyserons en priorité dans la suite de ce chapitre l'effet de la sélection et des contenus scolaires différenciés sur les représentations de la méritocratie, compte tenu qu'il s'agit des deux hypothèses que nous avons ajoutées au modèle de Baer et Lambert. Quel est donc, pour commencer, l'impact attendu de la sélection (faible ou forte) sur les représentations de la méritocratie ?

are even more attached to dominant ideology on the JOBS and TAXRICH measures. The anomalous pattern for the latter two variables contradicts the directions predicted by the interaction version of the investment hypothesis. Perhaps all we can conclude on this point is that the University educated are more complex on their reactions than we originally supposed. Further research on this strategic minority is clearly in order." (Baer et Lambert, 1982, p.187).

II.2. La sélection vécue et son impact

La position scolaire des élèves n'est pas uniquement déterminée par le rendement social de la filière qu'ils fréquentent, ou par leur position au sein de leur filière, leur classe ou leur promotion. Elle peut également être liée, à la limite indépendamment de la position occupée par la suite ou du moins anticipée, à la sélection telle qu'elle est organisée et vécue par les élèves. Les parcours scolaires sont en effet jalonnés d'épreuves qui sont autant de procédures de sélection chargées d'orienter les élèves vers des voies plus ou moins valorisées de l'enseignement. La sélection peut revêtir des formes très variées : concours, examen écrit, entretien, demande d'orientation en fin d'année soumise à l'approbation du conseil de classe, examen de dossiers pour l'entrée dans une école, contrôle en classe...

Or la sélection peut affecter la manière dont chacun perçoit la légitimité de sa position et, par voie de conséquence, les représentations que chacun a de la méritocratie, tant pour soi que pour autrui (voir graphique ci-après). Nous aborderons ici l'impact de la sélection selon deux angles : l'impact de l'issue objective de la sélection et l'impact de la justice perçue de la sélection sur les représentations de la méritocratie.

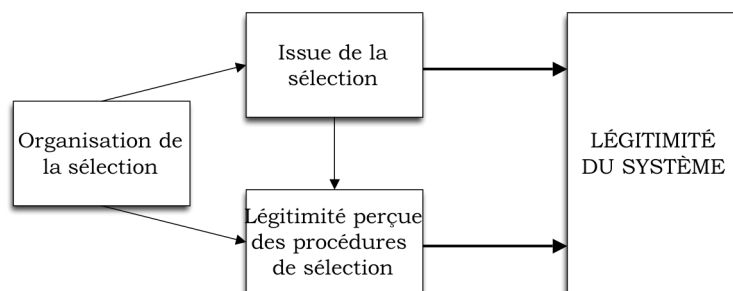


Schéma 6 : Impact de la sélection sur la perception de la méritocratie

Nous évoquerons davantage ici la sélection ponctuelle, vécue à des paliers d'orientation déterminants (pour l'entrée par exemple dans les différentes filières du supérieur), que la sélection vécue au quotidien dans les institutions scolaires (contrôles, exercices notés...) : même si les modalités d'organisation de cette dernière ne sont certainement pas sans influencer sur le vécu des élèves, ses effets sur les représentations sont plus difficiles à analyser, parce que plus diffus.

L'impact d'une sélection explicite vs. pas de sélection

L'existence même d'une sélection explicite pourrait suffire à donner aux étudiants confiance dans la légitimité de leur position. Dans son étude sur les étudiants en IUT, Demazières-Berlie (1999) relève ainsi qu'une sélectivité, même nulle *de facto*, suffit, si elle est explicite, à donner aux étudiants le sentiment d'occuper une place légitime et à les mettre en confiance sur la qualité de leur formation. L'auteur montre ainsi que les représentations et le sentiment d'avoir été sélectionné sont plus importants que la réalité même de cette sélection : « *La sélection agit également sur le rapport aux études en donnant aux étudiants le sentiment d'être à leur place et en mesure d'obtenir le diplôme au prix d'un effort a priori raisonnable, compte tenu de normes de travail connues pour être moyennement élevées. Le fait même d'avoir été sélectionnés procure aux étudiants une certaine sécurité car l'organisation pédagogique est tournée vers la réussite du plus grand nombre et la sélection revêt donc un caractère quasiment définitif*¹²⁶ ».

Évidemment, il faut que la sélectivité soit « raisonnable ». Une sélectivité trop sévère peut être perçue comme trop aléatoire, et générer une certaine anxiété (par exemple pour les élèves de classes préparatoires), tandis qu'une absence de sélection devrait rendre les étudiants moins assurés de la qualité de leur formation, dans un univers scolaire et social compétitif. Au contraire, une faible sélectivité peut avoir un effet tout à fait positif sur la confiance en soi et plus généralement la confiance dans le système d'enseignement. « *Le contraste est net entre la relative confiance des étudiants d'IUT dans leurs chances de succès et la profonde incertitude des étudiants de premier cycle ou le rapport tendu des étudiants de classes préparatoires à leurs études*¹²⁷ ».

Pour Bourdieu et Passeron (1964,1968) également, la sélection telle qu'elle est mise en scène lors des examens ou des concours permet de légitimer (aux yeux d'autrui et pour les acteurs eux-mêmes) les positions scolaires puis sociales de chacun. En effet le concours représente un véritable « rite de passage », à l'issue duquel « le privilège est converti en mérite »¹²⁸ : « *L'égalité formelle qu'assure le concours ne fait que transformer le privilège en mérite puisqu'il permet à l'action de l'origine sociale de continuer à s'exercer, mais par des voies plus secrètes.* »¹²⁹ On lit plus loin : « *si le système scolaire réussit à la fois à conserver le privilège culturel et à le consacrer en dissimulant qu'il le conserve, rien n'est mieux fait que l'examen pour procurer aux agents l'illusion de la responsabilité en conduisant ceux qui s'éliminent à s'assimiler à ceux qui échouent et en permettant à ceux qui sont élus parmi un petit nombre d'éligibles de voir dans leur élection l'attestation d'un mérite ou d'un « don » qui les aurait fait*

¹²⁶ Demazières-Berlie, 1999, p.574.

¹²⁷ *Ibid.*, p.575.

¹²⁸ Bourdieu et Passeron, 1964.

¹²⁹ *Ibid.*, p.112.

préférer à tous les autres»¹³⁰. La prise en compte des procédures de sélection est donc capitale pour comprendre la légitimité perçue des verdicts scolaires. L'effet des procédures de sélection sur les jugements en matière de justice a également été théorisée de manière très complète par les psychologues sociaux, dont les différents modèles sont présentés dans la partie suivante.

Perception des procédures de sélection et jugement sur la méritocratie : l'approche psychosociale

Pour bien saisir l'apport des théories psychosociales dans ce domaine, il convient avant tout de bien faire la distinction entre ce qui relève de la *justice distributive*, c'est-à-dire la justice de la répartition des biens, et ce qui concerne la *justice procédurale* – la justice des procédures d'allocation des biens. Ces deux formes de justice sont souvent dissociées dans les recherches, car toutes deux concernent des champs de justice spécifiques. Par exemple, l'issue d'un concours – et plus généralement le système scolaire dans son ensemble – peut être considérée comme juste pour deux raisons : soit parce que la hiérarchie finale traduit bien les différences de compétences entre les personnes (perspective distributive) ; soit parce que la sélection qui a été faite a paru juste (perspective procédurale). Tout le problème consiste à comprendre le lien entre les deux types de justice.

Proposant une synthèse des travaux sur la question, Steiner (1999) présente trois modèles pour penser le lien entre justice distributive et justice procédurale. Le premier modèle, dit le « **modèle en deux facteurs** », postule que les deux justices sont relativement indépendantes. Ce modèle est proposé notamment par Greenberg (1990). « *La justice distributive influencerait surtout la satisfaction que l'on éprouve concernant les rétributions. La justice procédurale aurait des conséquences sur les attitudes pertinentes à l'égard du système plus large, comme l'organisation.* (Greenberg, 1990)¹³¹ ». Selon ce modèle, un élève qui estime qu'il a été traité injustement par un enseignant, modifie davantage sa perception de la justice de l'école que s'il a une mauvaise note. Dans ce dernier cas, il sera juste mécontent de sa note.

Le deuxième modèle est celui dit de l'« **interaction entre les deux justices** ». D'après ce modèle, il existerait un lien entre les deux justices, mais « *l'importance des procédures sur les réactions augmente d'autant plus que les distributions sont mauvaises*¹³² ». Autrement dit, à partir du moment où les élèves ont des bonnes notes, ils ne chercheraient pas à remettre en cause le système. En revanche, s'ils ont des mauvaises notes, ils se retourneraient contre la justice les procédures de sélection

¹³⁰ Bourdieu et Passeron, 1968, p.247.

¹³¹ Steiner, 1999, p.97.

¹³² *Ibid.*, p.97.

(c'est-à-dire, dans notre exemple, la justice de la notation par l'enseignant, la pertinence de l'exercice proposé pour mesurer les compétences scolaires, etc.).

Le troisième modèle, celui de l'« **heuristique de justice** » (*fairness heuristic theory*), montre que non seulement les deux types de justice sont liés, mais aussi que les procédures seraient même plus importantes que les distributions pour guider notre sentiment de justice pour trois raisons principalement : (a) Les procédures sont plus riches en information concernant l'estime que l'autorité a pour nous. (b) Nos impressions de ce qui est juste dépendent plus des premières informations que nous avons dans une interaction ; or, souvent, ce sont des informations sur les procédures qui précèdent la connaissance d'une rétribution. (c) Il est souvent plus facile d'interpréter la justice d'une procédure que la justesse d'une rétribution.

Quel que soit le lien entre les deux types de justice, ces trois modèles montrent l'importance de prendre en compte la justice procédurale perçue pour expliquer les sentiments de justice, tant en ce qui concerne la justice systémique (celle de l'école ou de la société en général) que la justice personnelle (celle qui concerne la situation de l'individu). La justice procédurale – par exemple le vécu de la sélection dans l'univers scolaire – pourrait même être plus importante que la justice distributive pour expliquer les sentiments de justice. Il ne paraît donc pas absurde, au vu de ces théories, de prendre en compte les modalités de sélection *scolaires* pour expliquer les représentations du mérite. Or, ces modalités sont très différentes d'une filière à l'autre et il paraît délicat de parler « des » modalités de sélection en général. C'est pourquoi nous souhaiterions nous attarder dans la partie suivante sur les effets escomptés des diverses formes de sélection sur la légitimité perçue de ces formes de sélection – et donc indirectement du système méritocratique en général.

L'impact des modalités de sélection sur la perception de la justice de ces procédures

L'organisation même de la sélection n'est pas neutre. Tout laisse à penser, au contraire, que la manière dont sont administrées les épreuves scolaires influe sur la perception que les acteurs en auront. Plusieurs déterminants peuvent influencer sur les représentations de la justice procédurale (Steiner (1999)). Ils sont de deux ordres principalement : les déterminants structureaux, d'une part, qui concernent « *comment définir les procédures pour qu'elles soient vues comme justes*¹³³ », et les déterminants sociaux. Parmi les déterminants structureaux, Leventhal (1976, 1980) a répertorié six critères d'évaluation Les procédures justes ainsi considérées comme justes quand : (a) elles sont appliquées de la même façon à tout le monde (b) aucun recours n'est fait à des préjugés ou des biais personnels (c) des informations exactes sont disponibles avant

¹³³ *Ibid.*, p.94.

de prendre des décisions (d) la décision peut être modifiée ou corrigée en fonction de nouvelles informations (e) tous les critères considérés comme pertinents sont pris en compte (f) les procédures sont fondées sur l'éthique actuelle de la société. Les travaux de Greenberg (1990) permettent d'ajouter un septième critère : il a en effet montré qu'« on trouve plus juste des procédures qui donnent une « voix » aux personnes concernées¹³⁴ ». Parmi les déterminants sociaux, Cropanzano et Greenberg (1997) ont révélé que les verdicts d'une sélection étaient d'autant mieux acceptés que l'individu était traité avec respect (ce que les auteurs appellent la « sensibilité sociale » des procédures de sélection) et qu'il était informé des raisons du résultat de la sélection.

L'effet des modalités de la sélection sur le sentiment de justice a aussi été analysé dans des travaux de sociologie de l'éducation ou de sociologie du travail. Pour Felouzis (1997), la sélection universitaire n'apparaît ainsi comme juste qu'à deux conditions : d'une part, « la sélection ne peut paraître juste que dans la mesure où les critères de sélection sont explicites », d'autre part, « la sélection n'est bonne que si elle s'applique aux autres ». Godechot et Gurgand (2000) mettent eux l'accent sur l'importance de la sélection et de ses modalités (avec des préférences différentes pour les hommes ou pour les femmes) pour s'estimer satisfait de son salaire : « L'incorporation de la nécessité d'une part et l'évaluation éthique d'autre part, exercent conjointement leurs effets sur les réponses des enquêtés, voire se suscitent l'un l'autre. En un sens, la satisfaction plus grande vis-à-vis de leur salaire qu'éprouvent les individus lorsqu'ils sont évalués, les hommes sur un mode plus quantitatif et plus impersonnel (notations, critères mesurables), les femmes sur un mode plus personnel (entretiens), montre bien que ce type d'attente salariale a partie liée avec une conception de la justice. Parce que l'évaluation rapporte une quantité de travail à un ordre de grandeur, elle a la forme de la justice. Même si les individus ne s'accordent pas sur la grandeur légitime, ils semblent s'accorder sur le caractère juste de l'évaluation et préfèrent, pour se déclarer satisfaits, une évaluation à son absence. ¹³⁵ ».

Afin de rendre plus concrets les modèles théoriques mobilisés dans cette partie, nous souhaiterions proposer une typologie des différentes filières du supérieur en France, en fonction de la sélection qui y est opérée.

Proposition de typologie des filières de l'enseignement supérieur en fonction de la sélection pratiquée

Une distinction classique est couramment opérée entre les filières en fonction de l'existence d'une sélection à l'entrée et/ou d'une sélection à la sortie. Cette distinction nous paraît cependant peu opératoire. Souhaitant affiner cette typologie en fonction

¹³⁴ *Ibid.*, p.94.

¹³⁵ Godechot et Gurgand, 2000, p.16-17.

des hypothèses théoriques précédentes, nous proposons dans le tableau suivant une autre typologie en fonction de quatre critères :

- (1) La sélectivité implicite à l'entrée : les étudiants explicitement sélectionnés devraient avoir le sentiment de « mériter » leur place plus que les autres.
- (2) Le degré auquel s'opère cette sélection : plus la sélectivité est forte¹³⁶, plus les étudiants devraient avoir également le sentiment de « mériter » leur place plus que les autres.
- (3) La participation à la sélection : les étudiants qui ont eu l'impression que la sélection franchie à l'entrée de leur filière leur a laissé la possibilité de se « défendre » (lors d'un entretien par exemple) devraient avoir le sentiment de mériter leur place plus que les autres.
- (4) Le type de sélection à la sortie : les concours étant réputés plus « difficiles » que les examens, les étudiants qui achèvent leur cursus d'enseignement supérieur par un concours devraient avoir le sentiment de mériter leur place plus que les autres.

Il est donc attendu, d'après le tableau suivant, que l'appartenance à ces différentes filières, du simple fait du type de sélection franchie, influe sur les représentations que les étudiants ont de leur propre légitimité et, par extension, de la méritocratie.

	<i>Sélection explicite à l'entrée</i>	<i>Degré de sélectivité (à l'entrée)</i>	<i>Participation à la sélection (voix)</i>	<i>Sélection à la sortie</i>
<i>Classes préparatoires</i>	oui	fort – dépend	non	Concours
<i>Grandes Écoles</i>	oui	fort – dépend	oui (oral, entretien)	Examen
<i>Prépas intégrées</i>	oui	moyen	oui (entretien)	Examen
<i>Licence 1 (non sélectif)</i>	non	--	non	Examen
<i>Licence 1 (médecine, pharma)</i>	non	--	non	Concours
<i>IUT</i>	oui	moyen – dépend	dépend (L.M. ou entretien)	Examen
<i>BTS</i>	oui	moyen – dépend	dépend (L.M. ou entretien)	Examen

Tableau 3 : Les filières du système d'enseignement français selon le type de sélection.

(Les facteurs qui accentuent la légitimité perçue ont été grisés)

(LM : « lettre de motivation »).

¹³⁶ Sans que la sélection soit trop forte malgré tout : s'il y a une place pour 100 000 candidats, on peut faire l'hypothèse (qu'il serait intéressant de vérifier) que le sentiment de « chance » l'emporte sur celui de mérite.

Les étudiants de classes préparatoires, en raison de l'importante sélectivité à l'entrée de leur filière et des concours qu'ils s'appêtent à passer, devraient cautionner davantage le système scolaire et les inégalités sociales qui en découlent, même si leur absence de participation à la sélection en amont pourraient les rendre plus critiques quant à la légitimité des procédures de sélection et plus généralement de l'école. Ce dernier effet pourrait néanmoins être atténué, et concerner en premier lieu les étudiants qui ont échoué à rentrer en classes préparatoires (conformément au modèle d'interaction entre les deux justices). Les étudiants à l'Université (ceux des filières non sélectives) paraissent, pour leur part, n'avoir aucune « bonne raison » – en terme de type de sélection franchie – d'adhérer à la méritocratie.

L'impact de l'issue de la sélection

Évidemment, l'organisation des procédures de sélection n'est pas le seul facteur qui influe sur les représentations. L'issue même de la sélection affecte de manière cruciale les jugements individuels sur la justice des procédures et du système. Felouzis (1997) montre par exemple qu'à l'Université, « ceux qui ont réussi tendent à penser l'examen comme juste et équitable, résultat de leur mérite et de leur travail personnel ». Pour ceux qui échouent, « l'examen apparaît plus aléatoire, plus proche du "jeu de hasard" que de l'exercice rationnel évaluant les compétences réelles du candidat ».

Ces résultats font écho aux théories de psychologie sociale qui montrent, notamment par la théorie du *biais d'autocomplaisance*, que lorsque les personnes sortent « victorieuses » d'une épreuve, elles sont souvent plus tentées de considérer la sélection comme juste et efficace que celles que ces mêmes critères de sélection ont évincées (on parle alors de *rationalisation ex post*). Le biais d'*autocomplaisance* indique en effet « la tendance que les individus ont à rendre compte **1**) des succès et des comportements socialement valorisés qu'ils effectuent par des explications causales internes et **2**) de leurs échecs et de leurs comportements socialement dévalorisés par des explications causales externes¹³⁷ ».

A l'inverse, d'autres travaux comme ceux de Dumora et Lannegrand-Willems (1999), établissent que l'individu « victime » d'un processus de sélection (c'est-à-dire ayant à subir une orientation qu'il n'aurait pas initialement choisie), peut être tenté de légitimer ce processus : « Nous avons montré que les représentations qu'ont les jeunes adolescents des formations professionnelles, négatives voire très négatives loin en amont des étapes de l'orientation – plus précisément de la 6^e à la 4^e –, se transforment au fur et à mesure de l'approche des échéances de l'orientation de 3^e et s'amendent chez certains jusqu'à devenir des appréciations

¹³⁷ Dubois, 1994, p.69.

positives des orientations rejetées mais maintenant librement acceptées »¹³⁸. Les élèves écartés de la compétition scolaire intérioriseraient donc (peut-être même davantage) la méritocratie : « *on peut en effet s'interroger (...) sur les effets de la conformation des projets d'orientation des jeunes : si elle permet "une certaine pacification de la vie scolaire", son revers est peut-être la légitimation de la sélection scolaire et "l'aliénation d'une partie de la jeunesse" par le renoncement aux voies nobles du système scolaire. On voit l'importance de cette interrogation, d'autant plus que viennent l'amplifier les échos d'autres théories. Car ici, on peut évoquer le processus de conformation des choix des lycéens et des lycéennes qu'étudie Duru-Bellat et qu'elle appelle, reprenant un titre d'article de Bourdieu, la "causalité du probable" (1995)*¹³⁹ ».

Ces travaux s'inscrivent dans la lignée des théories fonctionnalistes, qui présentent l'orientation comme un « travail de deuil » des « laissés pour compte » de la sélection¹⁴⁰ : « *Une tension majeure apparaît entre la promesse de réussite implicitement prodiguée à tous au nom de cette égalité des chances et la rareté relative des positions sociales structurellement désirables. C'est pourquoi il semble bien qu'il doive exister quelque part, à côté et en complément des dispositifs qui stimulent l'ambition, des dispositifs de "refroidissement des attentes" ou de "rabaissement des espérances" (ce que la langue anglaise exprime par les termes de cooling out ou cooling down, destinés en quelque sorte à faciliter le "travail de deuil" des "laissés pour compte" de la sélection. Une bonne partie de l'activité des institutions d'enseignement supérieur, tout ce qui relève en particulier des fonctions d'orientation et de conseil dans les premiers cycles courts américains, "junior colleges" étudiés par Burton Clark (1960) ou "community colleges" étudiés par Jerome Karabel (1972), semble ainsi relever de cette « stratégie de la dissuasion »*¹⁴¹ ». L'orientation et la sélection seraient alors des moyens au sein de l'institution scolaire pour faire accepter aux moins « doués » leur retrait de la compétition¹⁴².

L'opposition entre le modèle de l'intériorisation de l'échec et l'appréciation différenciée en fonction de l'issue de l'épreuve de sélection rappelle le débat en psychologie entre deux théories concurrentes, celle du biais d'autocomplaisance et celle de la norme d'internalité (voir Dubois (1994)). Alors que la première prédit une attribution différenciée en fonction du succès (interne) ou de l'échec (externe), la

¹³⁸ Dumora et Lannegrand-Willems, 1999, p.11 ; Les travaux auxquels il est fait référence sont ceux de Dumora, B, « La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : continuité et ruptures, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 19, No. 2, 1990, 111-127.

¹³⁹ Dumora et Lannegrand-Willems, 1999, p.12.

¹⁴⁰ Forquin, 1997, p.14.

¹⁴¹ *Ibid.*, p.14.

¹⁴² Cependant, en France, des travaux comme ceux de Baluteau, 1998, montrent que ce rôle attribué à l'orientation est relativement daté. La conception d'une orientation étatique vouée à maintenir l'ordre social et à faire accepter aux individus leur position correspond à la période des années 1950 et 1960. Les périodes plus récentes ont vu s'affirmer au contraire le rôle de la famille, qui participe davantage aux décisions d'orientation, auxquelles elle peut s'opposer par différentes procédures qui sont apparues dans les années 1970. Pour autant, il n'est pas certain que l'affirmation des familles ait pu éroder complètement la légitimité perçue des verdicts scolaires de l'orientation. Elle peut tout aussi bien l'avoir renforcée, parce que les individus auraient davantage l'impression de peser sur leur destinée.

seconde postule un recours uniforme aux attributions internes. La valorisation sociale des explications internes se manifeste dans ce cas indépendamment de la valence¹⁴³ des événements. « *Qu'il s'agisse d'expliquer une bonne ou une mauvaise conduite, un échec ou une réussite, la théorie de la norme d'internalité postule qu'en chaque cas l'explication interne demeure la plus valorisée. (...) C'est là une des originalités de la norme d'internalité : elle néglige la valeur intrinsèque des explications. Sur ce point, elle se différencie nettement des interprétations qui, en matière d'attribution de causalité, concluent en faveur d'un biais d'autocomplaisance (self-serving bias) qui traduirait la tendance qu'ont les gens à attribuer leurs succès à des causes internes et leurs échecs à des causes externes* »¹⁴⁴. Le tableau suivant illustre la divergence des deux modèles théoriques :

Théorie	Succès	Échec
<i>Norme d'internalité</i>	Attribution interne	Attribution interne
<i>Biais d'autocomplaisance</i>	Attribution interne	Attribution externe

Tableau 4 : Les attributions causales théoriques en fonction de l'issue d'une sélection : contradictions entre les théories psychologiques de la norme d'internalité et du biais d'autocomplaisance. (d'après Dubois (1994))

Ces différences d'attribution peuvent ensuite se répercuter sur l'appréciation de la justice des procédures de sélection, et par extension, sur le sentiment de justice éprouvé à l'égard du système scolaire et social tout entier. Associer son échec à des causes externes (son milieu social, les circonstances, le hasard...) devrait par exemple fragiliser le sentiment de justice des élèves (contrairement au fait d'attribuer son échec à des causes internes) et les faire douter plus généralement sur le rôle effectif du mérite dans les parcours scolaires individuels. L'éducation n'a cependant pas qu'un effet positionnel sur les représentations individuelles, elle a aussi un effet cognitif, par les savoirs qu'elle transmet. Or, ces savoirs peuvent, selon leur nature, avoir un impact différent sur l'appréciation de la méritocratie.

II.3. L'impact des contenus scolaires différenciés sur les représentations de la méritocratie

Plus les élèves avancent dans leur cursus, plus ils se spécialisent, et plus les contenus scolaires se différencient. L'enseignement supérieur, par exemple, n'est pas du tout homogène en termes de contenus. D'où l'émergence d'un champ de recherche sur l'impact spécifique des matières enseignées sur les représentations (Galland (1995) ; Francès (1980) ; Guimond, Begin et Palmer (1989)).

¹⁴³ Connotation positive ou négative des événements.

¹⁴⁴ Bressoux et Pansu, 2003, p.47.

Un impact différent selon les matières enseignées

Les matières enseignées ne fournissent pas aux individus les mêmes outils pour comprendre le monde et pour expliquer, en particulier, les inégalités sociales. Il est par exemple attendu que les étudiants de sociologie aient davantage recours aux explications externes pour expliquer les inégalités sociales que les étudiants de commerce. Ne serait-ce que parce qu'épistémologiquement, les théories sociologiques s'intéressent aux déterminants sociaux – donc externes, indépendants des acteurs – des faits qu'elles expliquent. Au contraire, les étudiants des filières commerciales, plus formés à l'« éthique protestante », devraient adhérer davantage à des explications internes. Les matières scientifiques « pures », comme les mathématiques ou les sciences de la vie et de la terre, devraient pour leur part avoir un effet neutre sur ces représentations.

“Considering the ideological effects of education may lead to certain hypotheses regarding attributions which are very different from those based on information-processing or motivational biases. In particular, it can be argued that with an increasing amount of education, people may adhere less closely to a person-blaming ideology and more closely to a system blaming ideology. This phenomenon, however, may be true only for certain fields of study, while the reverse can be true for others. In their training, for example, social science students routinely encounter theories, concepts, and propositions which stress the importance of social conditions and point out how the social world can limit human behaviour. As Washburn (1970) notes, this knowledge “may be accompanied by a lessening in the tendency to impute responsibility and to assign blame” (p.377). In other words, by the virtue of the type of education that they receive, social science students may be primed to adopt situational rather than dispositional explanations.

In contrast, business administration students are likely to be exposed to a Protestant-ethic philosophy which regards individuals and responsible for their fate and argues that anything can be accomplished through effort and perseverance. (Robbins, 1986). In this way, education in commerce may lead individuals to look mainly for internal factors in explaining social events. Still other fields, such as physics and chemistry, may be more neutral in shaping judgments of the relative importance of personal and situational determinants of behaviours.¹⁴⁵”

En France, Francès (1980) a par exemple montré que les jugements que les étudiants portent sur les institutions (ce qu'il appelle l'« idéologie ») sont surtout corrélés à l'Unité d'Enseignement et de Recherche (UER) vers laquelle ils se sont orientés (plus que par exemple le projet professionnel et sa nature, les raisons du choix de la matière ou la profession du père). Il y aurait ainsi d'un côté les UER « conservatrices ou modérées » (allemand, droit, espagnol, sciences économiques, anglais, géographie), de l'autre les UER « radicales » (histoire, lettres, psychologie, philosophie, sociologie).

¹⁴⁵ Guimond, *et al.*, 1989, p.128.

Un effet de réputation, d'orientation ou de socialisation dans la filière ?

Il n'est pas certain que les contenus aient un impact *causal* sur les opinions. Une des grandes questions est en effet de savoir si l'effet de la filière est dû aux contenus qui y sont enseignés ou bien à l'orientation des étudiants dans des filières avec lesquelles ils s'estiment en accord. Autrement dit, les étudiants de sociologie n'auraient pas plus recours aux attributions externes parce qu'ils étudient la sociologie, mais parce qu'à l'origine, ils étaient intéressés par cette matière. Dans ce cas, l'effet filière est à mettre sur le compte d'un effet social d'orientation plus que d'un effet des contenus enseignés. Il est cependant délicat de répondre à cette question, car les résultats des recherches se contredisent. Alors que certains auteurs comme Francès (1980) ne constatent pas d'exacerbation des opinions au fil de la socialisation dans la filière, d'autres au contraire la mettent en évidence (Guimond, Begin et Palmer (1989) ou Guimond (1995)).

En plus d'un effet possible de l'orientation ou de la socialisation au sein des filières, il faut évoquer un éventuel effet de réputation des différentes matières sur les conceptions des compétences ou des facilités d'apprentissage, par exemple. Ces conceptions ne sont de nouveau pas sans conséquences sur les opinions que chacun se fait de la méritocratie. Les mathématiques sont par exemple généralement perçues comme une matière plus démocratique que les matières littéraires. Il y aurait les « bons en maths » et les autres¹⁴⁶. Au contraire, les matières dites plus « littéraires » nécessiteraient, dans l'imaginaire collectif, un ratio travail/capacités plus important. Ces représentations sont véhiculées parce que partagées par les enseignants eux-mêmes. Les enseignants des disciplines littéraires ou de langues, par opposition aux enseignants scientifiques, seraient ainsi moins enclins à croire qu'ils peuvent faire progresser la majorité de leurs élèves (Maresca (1997), Périer (1996)).

Effet de position, effet de connaissance : lequel domine ?

Réalisant deux études successives, l'une auprès de 675 étudiants de différentes filières (sciences, administration et sciences sociales), et la seconde auprès de 188 étudiants en sciences sociales et 110 jeunes au chômage, Guimond, Begin et Palmer (1989) trouvent que le domaine d'étude influe sur les représentations. Les auteurs montrent même que le biais de connaissance pouvait être plus élevé que le biais de position : c'est ainsi que les chômeurs interrogés dans leur étude attribuent davantage la situation de chômage en général à des facteurs internes que les étudiants de sociologie, qui eux dénoncent le système.

¹⁴⁶ Cf. *La bosse des maths*, titre d'un livre de Stanislas Dehaene (Éd. Poche Odile Jacob, 2003).

Pourtant, dans une recherche ultérieure menée en 1998¹⁴⁷, Guimond trouve que parmi les étudiants de différentes filières, on observe une polarisation des jugements intergroupes : alors que les francophones (groupe « dominé » au Canada) pencheraient de plus en plus, au cours de leur socialisation universitaire, pour les explications externes de leur situation, les anglophones (groupe dominant au Canada) pencheraient eux de plus en plus pour les explications internes pour décrire la situation des francophones. Cette polarisation des attitudes intergroupes, indépendamment de la filière universitaire suivie, irait donc dans le sens d'un effet plus fort de la position plutôt que des connaissances. Une telle polarisation des jugements peut sembler étrange parmi des étudiants ayant potentiellement suivi le même parcours. Elle pourrait être due au fait, que chacun trouve, dans les connaissances qu'il acquiert, des arguments pour défendre son point de vue. « *On peut supposer que les étudiants deviennent, au cours de leurs études, plus et mieux informés quant à la société dans laquelle ils vivent, y compris par rapport aux inégalités qui la caractérisent. Ils sont régulièrement confrontés à des connaissances qui confirment leurs croyances mais aussi qui les contredisent (Wasbburn, 1970). Or, on dispose de données démontrant clairement que l'acquisition de certaines informations objectives loin de réduire les divergences d'opinion peuvent les accentuer. En accordant plus de poids aux données qui confirment nos théories implicites, et en discréditant plus facilement celles qui les contredisent, on en viendrait à être encore plus confiant qu'auparavant de la valeur de notre point de vue initial* »¹⁴⁸. Il y aurait donc une possible utilisation « pragmatique » des connaissances scolaires, pour servir la défense des positions sociales de chacun.

L'impact des différentes matières sur les représentations du mérite est donc complexe, et l'importance relative des effets de position et des effets de connaissances n'est pas claire. Pour citer une remarque conclusive de Baudelot et Leclercq (2005), « *Il semble que plus la recherche progresse, plus les choses se compliquent et moins nous avons de certitudes. Ce constat n'est certainement pas le propre de la recherche en psychologie sociale. Une seule chose est sûre, la réalité sociale est certainement beaucoup plus complexe que ce que prédisent la thèse de l'effet libérateur de l'éducation et la thèse de l'idéologie dominante réunies* »¹⁴⁹.

¹⁴⁷ L'enquête décrite est une enquête par questionnaire menée auprès de 163 étudiants francophones et 466 étudiants anglophones de tous niveaux (de la première à la quatrième année du premier cycle) et de différentes filières d'une université bilingue de l'Ontario. Le questionnaire proposait aux répondants six causes possibles (trois causes internes et trois causes externes) à l'explication de la situation économique moins favorable des francophones au Canada.

¹⁴⁸ S. Guimond, 1998, p.193.

¹⁴⁹ Baudelot et Leclercq, 2005, p.54.

III. CATÉGORIE SOCIALE, CONCEPTION DU MÉRITE SCOLAIRE ET ADHÉSION À LA MÉRITOCRATIE

Les caractéristiques scolaires des élèves viennent se superposer à d'autres caractéristiques sociales : comment ces dernières peuvent-elle influencer sur les conceptions de la méritocratie ?

III.1. L'impact de l'origine sociale

Les individus des classes sociales favorisées auraient davantage recours aux explications internes. Dubois (1994) propose trois explications à cette attitude : elle pourrait provenir, premièrement, de l'éducation ou du contact plus prolongé à la culture, elle-même véhiculant la norme dominante du libéralisme et de l'individualisme. Les travaux culturalistes anglo-saxons ont également montré que les valeurs inculquées par les classes supérieures les rendaient plus réceptives à la compétition scolaire. Le mérite, en particulier, pourrait rencontrer plus d'échos parmi les classes favorisées, qui valoriseraient davantage le « *goût de l'effort et de la compétition, le désir de réussite individuel, l'esprit d'ascétisme rationnel sacrifiant les satisfactions immédiates à des aspirations à plus long terme* ». Deux types de critiques ont cependant été faites à l'encontre de ces travaux (Combessie (1969)¹⁵⁰ ou Grignon et Passeron (1989)) : les chercheurs pourraient être victimes d'un « ethnocentrisme de la réussite » d'une part, et, d'autre part, la causalité pourrait en réalité être inversée : c'est peut être parce que ces personnes réussissent qu'elles intériorisent ce type de valeurs... Dubois (1994) précise elle-même que cette explication, en terme de « *processus d'imprégnation culturelle* », paraît peu probable, car on voit mal pourquoi la culture populaire véhiculerait moins l'idée d'internalité que la culture savante : « *Après tout, si les intellectuels lisent Fitzgerald, ou au moins quelques-uns, les exécutants regardent les séries télévisées américaines. Le JR de Dallas serait-il un héros moins autonome, moins individualisé, moins autosuffisant que Gatsby le Magnifique ? Comme l'écrit Beauvois (1994) qui insiste sur la force en la matière du modèle américain, « Hollywood et Dallas ont certainement eu plus d'influence que Gide quant à la conviction de monsieur Dupont qu'il doit « s'ériger tel qu'il est » ». La culture déversée sur les masses est sans doute probablement aussi individualiste que la culture des intellectuels. Aussi, si nous voulons rendre compte des variations intra-culturelles, une autre explication peut s'avérer tout aussi convaincante*¹⁵¹ ».

¹⁵⁰ « De façon plus nette encore que l'étude des aspirations, celle de l'éducation dispensée par le milieu familial peut, sous couvert d'expliquer la genèse des aspirations, se borner à absoudre l'individu de sa passivité personnelle (son éducation en est responsable) pour en reporter la responsabilité sur sa classe sociale, coupable de ne pas « vouloir ». » (Combessie, 1969, p.22).

¹⁵¹ Dubois, 1994, p.160-161.

La deuxième explication, en terme de « *rationalisation* », consiste à dire que les individus qui occupent le haut de la société ont davantage intérêt que les autres à défendre leur position par une explication légitime, donc interne : « *On comprend alors que les individus favorisés défendent une idéologie du mérite personnel (explications internes) consistant à justifier la place qu'ils occupent par leurs compétences, leur personnalité, leur volonté... et que les individus défavorisés avancent plus volontiers une idéologie de la détermination (explications externes) susceptible de justifier ou leur révolte ou leur résignation.*¹⁵² »

La dernière explication, en termes de « *processus sociocognitifs* », consiste à considérer que les individus en position dominante dans la société sont également « *plus rompus aux pratiques évaluatives auxquelles ils sont confrontés depuis plus longtemps en position d'évalués et d'évaluateurs*¹⁵³ ». Ces pratiques évaluatives, « libérales », les inciteraient à recourir davantage aux explications internes (dans un but didactique, par exemple). Et Dubois (1994) de conclure: « *Tout donne donc à penser que si aux positions les plus intéressantes sont associés les scores d'internalité les plus élevés, c'est bien parce qu'elles sont occupées par des agents sociaux qui, plus rompus que leurs partenaires aux pratiques évaluatives, manient avec plus de dextérité la personologie et le type d'activité évaluative qu'elle permet. (...) L'internalité de ceux qui manient le pouvoir et de ceux qui y sont soumis est bien plutôt le fait de pratiques qui en appellent à la nature des gens pour obtenir d'eux qu'ils fassent ce qu'ils doivent faire. On appelle cela des pratiques permissives, inductives, démocratiques, bref, des pratiques libérales*¹⁵⁴ ».

En réalité, l'opposition dominant/dominé pour analyser l'impact de la catégorie sociale sur les représentations de la méritocratie est certainement à nuancer. Pour Bourdieu et Passeron (1968), par exemple, c'est moins la classe sociale qui joue que le fait de devoir sa situation à l'école.

« Il est significatif que le système français parvienne à imposer aussi complètement sa logique du palmarès et ses normes de classement dans son fonctionnement propre : ce faisant, il concurrence d'autant plus durablement et d'autant plus profondément les autres principes de hiérarchisation dans l'esprit des individus qui lui sont confiés que ceux-ci accordent plus de valeur à la consécration scolaire, le degré de reconnaissance accordé par les sujets dépendant lui-même du degré auquel le système consacre leur valeur et de la valeur qu'ils reconnaissent au système scolaire en fonction du système de valeurs qu'ils tiennent principalement de leur classe sociale. Ce qui signifie concrètement, par exemple, que le système scolaire réussit d'autant mieux à imposer la reconnaissance de ses valeurs (dont l'entrée dans la profession enseignante est la manifestation la plus complète) qu'il agit sur des élèves appartenant à des classes (par exemple les classes moyennes) ou des catégories (comme, évidemment, les enseignants ou au sein des classes moyennes les employés et les petits fonctionnaires) qui n'ont rien à lui opposer, soit parce qu'elles sont le produit de l'institution scolaire, soit parce qu'elles en attendent leurs chances d'ascension sociale. A la différence par exemple de l'université américaine, le système français parvient à utiliser son pouvoir de hiérarchiser continûment selon des critères purement scolaires pour détourner à son profit les sujets les plus conformes à ces critères et les plus disposés à les reconnaître, les décourageant par là

¹⁵² *Ibid.*, p.161.

¹⁵³ *Ibid.*, p.163.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p.192-193.

d'aspirer à s'élever dans d'autres hiérarchies, par exemple celles de l'argent ou du pouvoir. »¹⁵⁵

Ce seraient donc les personnes qui doivent leur situation sociale à l'école, en particulier les enseignants, les employés et les petits fonctionnaires, qui seraient les moins contestataires de l'« ordre scolaire ».

III.2. Des conceptions sexuées du mérite

Les travaux de psychologie (Lorenzi-Cioldi (1988)) comme de sociologie (Duru-Bellat (1990)) se sont penchés sur les conceptions différentes du mérite entre hommes et femmes. Les travaux tendent à montrer que les femmes seraient traditionnellement plus externes que leurs homologues masculins : « Certes, il n'y a pas consensus chez les chercheurs sur l'idée de modes d'attribution radicalement différents selon les sexes, à l'œuvre dans toutes les situations. Mais de manière générale, les femmes auraient bien tendance à être plus externes que les hommes, privilégiant, pour expliquer ce qui leur arrive, des facteurs échappant à leur contrôle, à l'instar des groupes dominés ; à l'inverse, les membres des groupes dominants invoqueraient plus souvent des facteurs sous leur contrôle, se conformant ainsi davantage à ce qui constitue dans nos pays une norme, la norme d'internalité (Dubois, 1987 ; Lorenzi-Cioldi, 2002)¹⁵⁶ ».

Néanmoins, la dichotomie n'est parfois pas très nette, et dans le domaine scolaire, tout dépend de la matière (de sa réputation sociale, notamment) et de la position scolaire des uns et des autres : pour expliquer leur réussite scolaire en mathématique, par exemple, les filles auraient davantage tendance à invoquer leur travail acharné que les garçons, tandis que pour expliquer leurs échecs, elles auraient davantage recours une explication en terme de « don ». « Dans le domaine scolaire, en cas de succès en mathématiques, les filles auront tendance à l'expliquer par leur travail acharné, se comparant implicitement aux garçons dont elles pensent qu'ils réussissent avec moins d'efforts donc plus « naturellement » (Kimball, 1989). (...) Ne pouvant renvoyer [leurs difficultés] à un « manque de travail » ou plus généralement à un manque de respect des règles du jeu scolaire, puisqu'elles excellent à s'y conformer, il ne leur reste plus qu'à invoquer l'absence de don ou la trop grande difficulté des contrôles, tandis que les garçons mettent en avant massivement le manque de travail ». Tout se passe comme si les femmes reprenaient à leur compte les théories des dominants (les hommes) sur leur compte (par exemple, l'idée que les femmes réussissent moins bien en mathématiques parce qu'elles sont moins douées pour cette matière).

Plus généralement, le sexe comme la catégorie sociale ont été appréhendés en psychologie sociale par les théories du groupe dominant et du groupe dominé. Lorenzi-Cioldi et Dafflon (1999) montrent par exemple que la simple dissymétrie des

¹⁵⁵ Bourdieu et Passeron, 1968, p. 233.

¹⁵⁶ Duru-Bellat, 1990, p.77.

rapports sociaux influe sur les représentations. « L'acharnement avec lequel les dominants mettent en avant leurs caractéristiques personnelles, avec lequel ils intègrent le mérite et l'excellence dans les critères d'accession au groupe et évitent ainsi d'endosser les caractéristiques dépersonnalisantes du groupe, n'est pas sans entretenir un lien avec les stratégies de légitimation du statut social supérieur (Price, 1989). De cette manière, les privilèges qui sont attachés à une position sociale dominante semblent découler davantage des compétences individuelles que du simple fait d'appartenir à un groupe. Du côté des subordonnés, il faut néanmoins relever que la mise en avant de l'appartenance au groupe peut dans certains cas atténuer l'image négative de soi en l'attribuant à un facteur externe à la personnalité, la situation du groupe lui-même (par exemple Crocker et Major, 1989)¹⁵⁷ ». Alors que les membres des groupes « dominés » mettent en avant l'appartenance à leur groupe pour se définir (se laissant par là un moyen de minimiser leur responsabilité dans le fait d'être dominés), les membres des groupes dominants mettraient en avant leurs caractéristiques individuelles, par exemple leur « mérite », pour justifier leur réussite. Ceci explique la « perméabilité » des dominés aux idéologies dominantes.

En réalité, l'attitude des dominés vis-à-vis de l'idéologie dominante pourrait être plus complexe : des études, comme celle de Jost et Hunyady (2005), qui s'intéressent aux conséquences psychologiques différentielles (pour les dominants, d'une part, et les dominés, d'autre part), de l'adhésion à l'idéologie dominante (par exemple le sexisme ou la méritocratie), mettent en évidence la tension pour les dominés entre la justification du système et la valorisation de leur groupe d'appartenance et de leur propre situation. « *Members of disadvantaged groups are faced to a potential conflict between needs to justify the status quo and competing motives to enhance their own self-esteem and group status.*¹⁵⁸ »

III.3. Les effets de l'âge et de l'expérience individuelle d'une injustice

Il est attendu que l'expérience d'une injustice, entendue au sens large – cela peut être par exemple le vécu d'un déclassement par rapport à ce qui était anticipé au moment de l'investissement dans les études, conformément à la thèse de l'investissement de Baer et Lambert (1982) –, devrait avoir un impact négatif sur la norme d'internalité, et donc sur la croyance en la méritocratie. Rubin et Peplau (1975) montrent par exemple que le fait de vivre une injustice diminue la croyance en un monde juste par les personnes. De même, Dubet (2006) montre que pour les déclassés, l'« expérience du mérite non reconnu » affecte leurs jugements de justice et les rend plus enclins à critiquer le poids des diplômes dans la vie professionnelle par rapport à d'autres mérites qu'ils estiment non reconnus.

« Contrairement à ce qu'on pouvait imaginer, le déclassement scolaire pousse à une vision "libérale" d'une société juste, où le mérite gouvernerait les trajectoires individuelles. "Toutes

¹⁵⁷ Lorenzi-Cioldi et Dafflon, 1999, p. 144.

¹⁵⁸ Jost et Hunyady, 2005, p. 262.

choses égales par ailleurs”, les déclassés pensent plus souvent que les autres que le salaire au mérite est plus juste que le salaire à l’ancienneté. Ils sont plus susceptibles de trouver injuste que les jeunes soient moins payés. Et cette tendance à accorder davantage d’importance au mérite dans le travail les conduit même à prêcher contre leurs intérêts puisqu’ils sont plus enclins à trouver injuste que les postes à responsabilité soient réservés aux plus diplômés. Ici encore, l’expérience du mérite non reconnu accentue la critique des prérogatives statutaires qui limitent la pure reconnaissance des talents. Les déclassés sont tout aussi pragmatiques que les autres travailleurs en mobilisant des représentations du monde qui donnent un sens à leur trajectoire. En se faisant les champions du mérite, ils inscrivent leurs difficultés dans une perspective qui leur confère un statut de victimes puisque leurs mérites scolaires ne sont pas reconnus à leur juste valeur. »¹⁵⁹

L’âge aurait quant à lui un effet non linéaire sur l’intériorisation du mérite, ou du moins sur le recours aux explications internes. Dans sa revue de la littérature sur la norme d’internalité, Dubois (1994) montre ainsi que les recherches de psychologie évoquent un phénomène en « cloche » : on assisterait dans un premier temps à une internalisation croissante chez les enfants, jusqu’à l’âge charnière de 11 ans. Passé cet âge, les recherches indiquent que « *l’internalité en matière d’explication causale des renforcements a tendance à se stabiliser, voire à diminuer* », en revanche, « *l’internalité en matière d’explication des comportements a par contre tendance à augmenter légèrement, sans doute jusque vers 15-16 ans avant de se stabiliser*¹⁶⁰ ».

Ces résultats sont plutôt intuitifs : on peut imaginer que plus les personnes vieillissent, plus elles sont susceptibles d’avoir essuyé des échecs (explication en terme d’expérience ou d’investissement) ou subi des injustices, et plus elles pourraient croire d’autant moins à l’impact des facteurs internes pour expliquer les comportements d’autrui.

III.4. L’impact de la religion

Comme on l’a vu, le mérite, et plus généralement la croyance en un monde juste, comportent une dimension religieuse : croire qu’il existe un Dieu capable de donner à chacun ce qui lui est dû, en fonction de ses comportements ou de ses actions est une manière de considérer que le monde est juste, sauf que cette justice est transcendante plutôt qu’immanente. La religion, à condition d’espérer une justice terrestre tout autant que céleste, est donc susceptible de jouer un rôle sur les représentations de la méritocratie, de la même manière qu’elle est censée influencer sur la croyance en un monde juste : « *Belief in a just world may be fostered by religions such as Judaism and Christianity which teach that although just rewards may not occur immediately, they are ultimately inevitable. In the Old Testament, from the original sin to the delivery of Daniel from the lion’s den, the message that the wicked will be destroyed and the righteous will triumph is brought home over and over again. Similarly, the Protestant Ethic emphasizes the links between hard work, financial*

¹⁵⁹ Dubet, 2006, p.280.

¹⁶⁰ Dubois, 1994, p.132.

*success, and spiritual salvation. In this view, prosperity is seen as indication of virtue; diligent labor and thrift are both necessary and sufficient conditions for financial and spiritual rewards. We might also hypothesize, therefore, that children who grow up in "religious" households are likely to develop a strong belief in a just world.*¹⁶¹ ».

III.5. Le rôle des valeurs politiques

Les valeurs politiques devraient également permettre d'expliquer les attitudes vis-à-vis de la méritocratie. On s'attend en particulier à ce que les personnes votant à gauche soient plus portées à expliquer les inégalités sociales par des facteurs externes que les personnes votant à droite. Au contraire, les personnes se positionnant à droite sur l'échiquier politique seraient poussées à défendre l'internalité et donc à justifier par des facteurs internes les inégalités sociales.

Gaffié, *et al.* (1998) montrent par exemple, à partir d'une étude menée auprès de quatre-vingt-quinze étudiants, que les sujets de droite privilégient les explications psychologisantes (*i.e.* internes) pour caractériser autrui (donc, potentiellement, pour expliquer les inégalités sociales), tandis que les sujets de gauche utilisent plus volontiers des explications sociologisantes, situationnelles (*i.e.* externes).

Les variables de religion et de politique, bien qu'en apparence très pertinente pour notre problématique, ont cependant été écartées de cette recherche, et ne constituent pas nos variables d'intérêt principal. Pour des raisons pratiques, d'une part, puisqu'il paraît difficile en France de poser de telles questions dans des enquêtes d'opinion sans provoquer de réactions de la part des enquêtés¹⁶², et pour des raisons théoriques, d'autre part, parce que notre question de recherche principale demeure celle du rôle de l'école sur l'intériorisation de la méritocratie. Les autres variables sociales présentées dans cette partie ne sont mentionnées que pour « contrôler » ces variables scolaires.

¹⁶¹ Rubin et Peplau, 1975, p.73.

¹⁶² Lors de la phase de test, lorsque nous avons soumis à des étudiants une première version de notre questionnaire comportant des questions sur la religion, nous avons pu constater que celles-ci provoquaient de nombreuses réactions (souvent indignées) de la part des étudiants.

IV. RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ET PRÉSENTATION DES HYPOTHÈSES

Les recherches présentées précédemment ont donné un aperçu de l'étendue des dimensions à prendre en compte pour le sujet qui nous intéresse. Comment synthétiser à présent les résultats mobilisés ?

Révision de la problématique

Notre problématique, rappelons le, se décompose en quatre sous-questions de recherche. Pour savoir si les individus, en fréquentant l'école, sont amenés à légitimer les inégalités scolaires et les inégalités sociales qui en découlent, autrement dit pour savoir si les individus croient en la méritocratie scolaire, il est nécessaire de recueillir leurs opinions non seulement sur la justice (perçue et souhaitée) de l'école (c'est-à-dire notamment le lien entre mérite et diplôme), mais également sur la correspondance (perçue et souhaitée) entre diplôme et position sociale (problématique de l'adéquation entre le titre et le poste). Ces quatre dimensions sont représentées sur le schéma suivant :

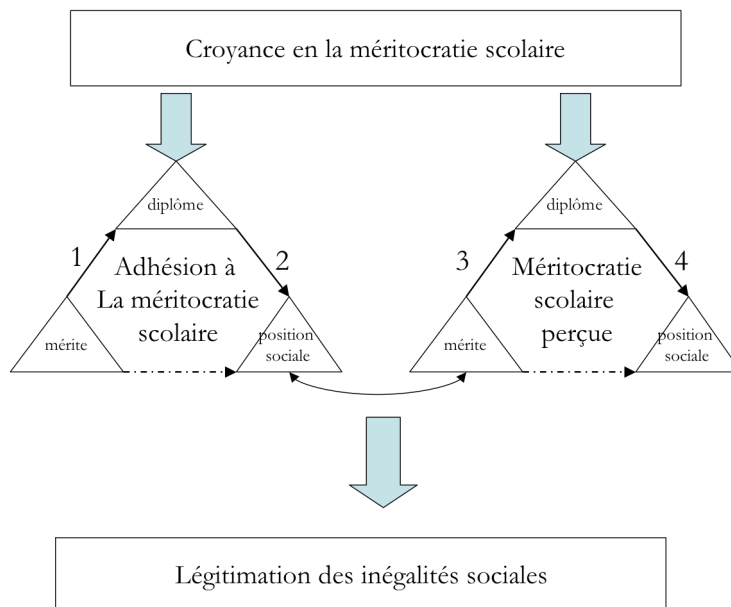


Schéma 7 : La croyance en la méritocratie décomposée en ses quatre dimensions et ses effets sur la légitimation des inégalités sociales (*i.e.* : le fait de penser que les gens occupent la position sociale qu'ils méritent)

- 1 : Il est légitime que les titres scolaires reflètent les mérites de chacun
- 2 : Les positions sociales doivent dépendre des titres de chacun
- 3 : Les diplômes reflètent effectivement les mérites de chacun
- 4 : Les positions sociales correspondent effectivement aux diplômes de chacun

La flèche qui lie la méritocratie perçue (triangle de droite) à la méritocratie souhaitée (triangle de gauche) symbolise la relation éventuelle entre valeurs et représentations : les valeurs peuvent influencer sur les représentations (et vice-versa). C'est pourquoi il est intéressant que ces deux dimensions soient présentes dans notre étude.

Résumé des hypothèses

Les travaux mobilisés dans ce dernier chapitre portent surtout sur la justice de l'école (*i.e.* le lien mérite/diplôme ou notes) et plus généralement sur la légitimation des inégalités sociales (en particulier sur le lien mérite/position sociale). Ils portent moins sur la correspondance (perçue ou souhaitée) entre « titres » et « postes ». La principale raison en est que ce deuxième domaine a été nettement moins étudié que le premier, dans les recherches sur les représentations. Il nous semble cependant que les mêmes effets de l'école peuvent être anticipés, ne serait-ce que parce que les deux niveaux (justice de l'école et adéquation titre/poste) peuvent interagir entre eux. Si on considère par exemple que les titres scolaires ne sont pas récompensés dans la vie sociale, on a moins de chance d'accorder une légitimité aux verdicts scolaires. Inversement, si on pense que les titres scolaires ne récompensent pas le mérite, on a moins de chance d'accorder une légitimité au lien entre titres et positions sociales.

Par conséquent, si les mêmes déterminants sont attendus, les élèves qui ont des connaissances sociologiques devraient être plus critiques sur le lien entre diplôme et position sociale, et les bons élèves, ceux qui ont été sélectionnés et qui ont des perspectives sociales élevées, devraient avoir davantage confiance dans la capacité du diplôme à assurer une position sociale confortable, et trouver cette situation plus légitime. D'autres déterminants, comme l'expérience du déclassement (de soi ou d'un proche) peuvent aussi affecter tout particulièrement les représentations du lien entre titres et postes.

L'école paraît avoir finalement un rôle ambigu sur les représentations individuelles des inégalités qu'elle produit, aussi bien en tant qu'organisation qui socialise les élèves aux normes et aux critères d'évaluation qu'en tant qu'institution dispensatrice d'outils cognitifs pour comprendre le monde. Sur le plan cognitif, par exemple, les connaissances scolaires sont, comme on l'a vu dans les recherches, tantôt présentées comme un relais de l'idéologie dominante, tantôt comme le moyen pour les personnes de s'extraire des contingences sociales et leur fait prendre conscience de la complexité du social.

Le schéma 8 de la page suivante résume les différents effets attendus de l'éducation et des variables sociales sur la légitimation des inégalités créées par l'école.

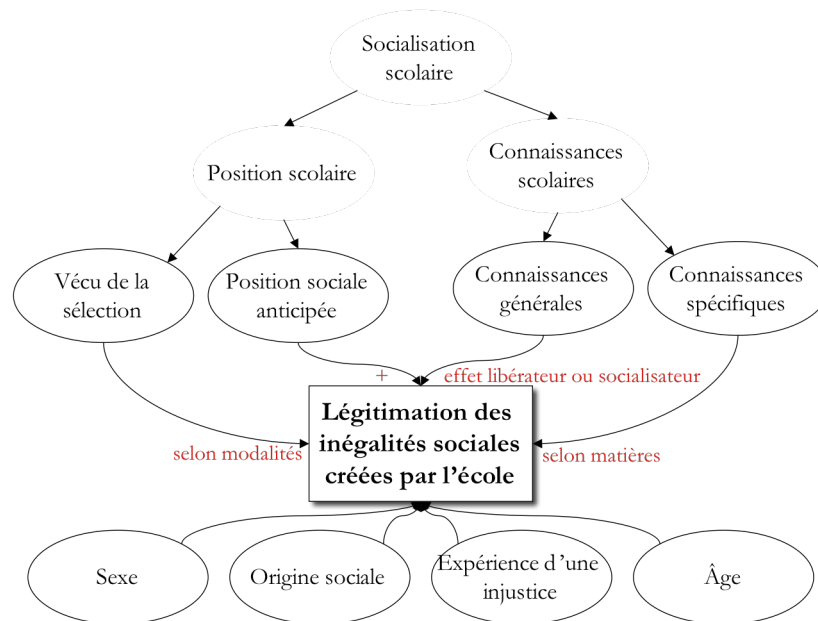


Schéma 8 : Les variables scolaires et sociales et leurs effets sur la légitimation des inégalités créées par l'école (sans la religion et les valeurs politiques)

Ces divers éléments théoriques nous permettent de supposer que l'organisation des systèmes éducatifs est très déterminante pour comprendre les différences d'attitudes sur la méritocratie : l'organisation de la sélection, le choix des contenus scolaires enseignés sont des variables essentielles. Outre des différences entre filières, des différences macro d'adhésion à la méritocratie, imputables en partie à l'organisation des systèmes éducatifs, devraient donc se manifester. Ce point sera analysé dans le cinquième chapitre.

Résumé de la partie théorique et de notre démarche de recherche :

* *
*

Après cet aperçu de la littérature sur la question de la justice, la démarche que nous adopterons dans la partie empirique sera donc la suivante :

1. Évaluer l'emprise de la méritocratie scolaire telle qu'elle est perçue.
2. Évaluer la légitimité perçue de la méritocratie scolaire.
3. Évaluer les relations entre méritocratie scolaire et méritocratie générale.
4. Explorer les déterminants possibles de l'intériorisation de la méritocratie, et analyser en particulier l'impact du diplôme.

DEUXIÈME PARTIE :

Mesurer et expliquer

la croyance en la méritocratie :

Méthodologie et résultats empiriques

Afin de comprendre comment l'école est en mesure d'affecter les représentations de la méritocratie, nous avons choisi de mêler différentes focales de l'observation : une focale très distante, internationale, dans un premier temps (Chapitre 4), afin de savoir si l'organisation des systèmes éducatifs influe sur la croyance en la méritocratie scolaire, et si les Français font preuve d'attitudes particulières en la matière. Dans le chapitre suivant (Chapitre 5), nous avons adopté une focale plus rapprochée, en nous concentrant sur les représentations d'étudiants issus de filières variées d'enseignement supérieur dans l'académie de Caen. Ce niveau d'analyse nous a permis de comparer l'impact des différentes variables de la socialisation scolaire et de mettre à jour un effet de la filière d'appartenance sur les réponses, ainsi que certaines contradictions apparentes dans les discours. Pour mieux saisir comment ces contradictions peuvent se concilier dans les discours étudiants, nous avons enfin, dans un dernier chapitre (Chapitre 6), adopté une focale très rapprochée, en réalisant une étude par entretiens auprès des élèves de première année de deux classes préparatoires parisiennes.

Les trois approches adoptées diffèrent tant par leur champ d'enquête que par les méthodologies mobilisées : nous avons utilisé aussi bien des méthodes quantitatives sur des questions fermées, pour comparer les sentiments de justice des Français à ceux des autres nationalités, que des méthodes « mixtes », en proposant des questionnaires avec questions fermées et questions ouvertes, dans le cadre de l'enquête de Caen ; et des méthodes qualitatives, enfin, en réalisant des entretiens auprès des élèves en formation d'élite. Ces différentes démarches se sont révélées très complémentaires, et leurs apports respectifs nous ont donné un meilleur aperçu des déterminants scolaires de la croyance en la méritocratie. Les choix méthodologiques, spécialement importants quand il s'agit de mesurer les sentiments de justice, seront présentés au début de chaque chapitre, et l'apport de la combinaison des trois méthodes sera discuté dans la dernière partie de cette recherche.

CHAPITRE 4 :

L'INTÉRIORISATION DE LA MÉRITOCRATIE SCOLAIRE : UNE PARTICULARITÉ FRANÇAISE ?

Plusieurs études le soulignent : les Français se distinguent par leur attachement particulièrement fort aux diplômes et à la méritocratie scolaire. Les titres scolaires exerceraient même une véritable « tyrannie »¹⁶³, dans les faits comme sur les mentalités. Ce *credo* méritocratique, autour duquel s'est construit le modèle républicain français, prend racine dans un contexte historique et politique spécifique particulier : la construction du système éducatif et son organisation, notamment, pourraient être étroitement liés à ces représentations (Prost (1992) ou Bourdieu et Passeron (1968)¹⁶⁴).

Toutefois, le rôle macrosocial de l'école sur la perception française de la méritocratie scolaire a été jusqu'à présent davantage supposé que véritablement testé. Or, au-delà des particularismes nationaux, est-il possible de déterminer quelles modalités du système éducatif français expliquent sa prétendue facilité à diffuser l'idéologie méritocratique ? Peut-on déceler un rôle plus général de l'éducation sur la

¹⁶³ Expression tirée de Bauer et Bertin-Mouroit, 1995.

¹⁶⁴ Cf. par exemple Bourdieu et Passeron, 1968 ; « il suffit de noter que, à l'exception de l'Italie et de l'Espagne, les autres Universités européennes se sont plus complètement affranchies de leur passé médiéval que l'Université française pour saisir le rôle joué par les collèges du XVIII^e siècle : en dotant l'institution scolaire de moyens particulièrement efficaces pour imposer le culte scolaire de la hiérarchie et, par là, les hiérarchies scolaires, et en mettant ces moyens au service de l'autonomisation de la vie scolaire, dotée d'une culture complète et complètement coupée de la vie, l'invention pédagogique des Jésuites a permis à cette institution de spécifier sa tendance générique à l'autonomisation dans le primat conféré à la fonction d'auto-perpétuation. En outre, se conjuguant avec l'idéologie de l'égalité des chances qui revêtait en France la forme d'une intolérance proclamée à toute espèce de favoritisme, la centralisation napoléonienne des bureaucraties étatiques et, du même coup, de l'Université, appelait la multiplication des examens et concours nationaux, externes et anonymes qui offraient à l'institution scolaire la meilleure occasion d'imposer ses hiérarchies en même temps que l'attestation la plus indiscutable de la validité de ses procédés de hiérarchisation et, par là, de la valeur de ces hiérarchies. » (p.235).

méritocratie scolaire ? L'emprise du système éducatif sur la vie sociale explique-t-il, par exemple, dans les différents pays, l'intériorisation de la méritocratie par ses membres ? Quelles autres caractéristiques des systèmes éducatifs expliquent le recours au principe de mérite pour expliquer et légitimer les inégalités sociales ?

A ces effets macro, structurels de l'éducation viennent certainement s'ajouter des effets micro, individuels, qui sont généralement absents des travaux sur le culte français de la méritocratie. Ces effets sont relativement incertains, et potentiellement différents d'un pays à l'autre : le système scolaire français est-il particulièrement « consécuteur » pour ceux qui occupent le haut de la hiérarchie scolaire ? Comment la socialisation scolaire de chacun influe-t-elle, selon les pays, sur les représentations que les individus se font de la méritocratie dans leur société ? Qui des plus diplômés ou des moins diplômés acceptent davantage les hiérarchies sociales ?

La méritocratie scolaire est enfin très rarement (voire jamais) appréhendée dans sa dimension normative. Les Français trouvent-ils légitime que le diplôme joue ce rôle déterminant qu'ils perçoivent ? Certes, la méritocratie (entendue de manière très générale comme le fait que chacun doit occuper la position qu'il mérite), en tant que modèle prégnant dans les sociétés occidentales modernes, individualistes et libérales, n'est pas supposée varier selon les pays¹⁶⁵. Il n'en est pas de même pour la méritocratie *scolaire* souhaitée, c'est-à-dire quant au rôle que devraient jouer les diplômés dans l'allocation des positions sociales. Il y a tout lieu en effet de penser que la confiance que les individus accordent au diplôme dépende de l'organisation du système éducatif et du vécu scolaire des individus. Dans un pays où les inégalités sociales sont criantes, par exemple, ou dans lequel le diplôme jouit d'une faible crédibilité auprès des employeurs ou n'est pas associé à un mérite particulier, il est peu probable que les personnes, si elles sont conscientes de ces phénomènes, valorisent autant une hiérarchie sociale fondée sur le diplôme que dans un pays où l'école se constitue en véritable « ascenseur social ». L'école est donc susceptible d'exercer un effet tant micro (relatif) que macro (absolu) sur la légitimité perçue de la méritocratie scolaire.

Ce chapitre visera donc à démêler les deux impacts micro et macro de l'éducation sur la méritocratie telle que *perçue* et *souhaitée* par les individus, en France et dans les autres pays. L'objectif sera de comprendre et d'expliquer la spécificité française de foi dans la formation initiale, maintes fois soulignée. L'approche comparative adoptée, qui seule permet de percevoir la spécificité d'une situation nationale en autorisant une véritable « distanciation » du chercheur avec son objet d'étude¹⁶⁶ (Vigour (2005)), est

¹⁶⁵ Il n'en est pas de même pour la méritocratie *perçue*, qui devrait – au moins en partie – être influencée par la situation objective du pays.

¹⁶⁶ « La comparaison, en introduisant un décalage temporel et/ou spatial, suscite l'étonnement qui permet de prêter attention à ce qui paraît naturel, évident. Dès lors, le comparatiste observe un phénomène caractéristique de l'opération scientifique, la « distanciation » (Vigour, 2005, 101).

rendue possible par le développement récent de grandes enquêtes internationales, sur le modèle des enquêtes Valeurs (*European Values Surveys – EVS*)¹⁶⁷ et de l'*International Social Survey Program* (ISSP)¹⁶⁸. Ces enquêtes constituent le terreau principal des études comparatives à grande échelle sur des questions touchant à des problématiques sociologiques variées, notamment la justice sociale. L'exploitation de ces enquêtes ne peut être que très féconde pour une étude sur les représentations de la méritocratie, puisqu'un grand nombre de questions permettent de mesurer et de comparer entre elles les opinions des Européens et de leurs voisins sur la place réelle et souhaitée du mérite dans nos sociétés.

La démarche suivie dans ce chapitre se décompose en six temps : la première partie, plus théorique, présentera la spécificité française soulignée par la littérature, ainsi que les résultats d'études précédentes concernant l'impact du diplôme sur les représentations des inégalités sociales et de la méritocratie ; des éléments théoriques seront également rappelés. La deuxième partie questionnera la pertinence des enquêtes internationales pour mesurer les représentations de la méritocratie, tandis que la partie suivante (troisième partie) introduira et commentera les variables des enquêtes ISSP et EVS utilisées pour l'analyse. Dans la quatrième partie, l'accent sera mis sur la spécificité des réponses françaises telle qu'elle se profile à travers l'enquête ISSP, et l'impact de l'éducation sur les réponses (au niveau individuel comme au niveau des États) sera évalué dans les deux parties suivantes. Enfin, la dernière – et septième – partie consistera en une discussion des résultats présentés.

I. DES FRANÇAIS ATYPIQUES ?

Il serait probablement impossible, tant la tâche serait ardue et laborieuse, de caractériser avec minutie la situation scolaire et sociale de chaque pays du panel que nous comparerons à la France pour cette partie internationale¹⁶⁹. Les autres pays des enquêtes internationales seront ici davantage utilisés comme points de comparaison pour situer l'attitude des Français par rapport aux opinions qui ont cours ailleurs, dans des pays plus ou moins proches (culturellement, socialement et en matière d'éducation) de l'Hexagone. Pour cela, les travaux comparatifs déjà réalisés sur le sujet seront particulièrement mobilisés.

¹⁶⁷ Les *European Values Surveys* explorent les valeurs des Européens sur un échantillon de pays européens, de 15 pays dans la première vague d'enquête en 1981 à 33 en 1999.

¹⁶⁸ L'*International Social Survey Program* est un programme de recherche impliquant plus de 40 pays, qui conduit depuis 1985 des enquêtes comparatives internationales : trois enquêtes ont ainsi été menées sur la perception des inégalités sociales successivement en 1987 (10 pays), 1992 (17 pays) et 1999 (27 pays).

¹⁶⁹ Ceci pourra bien entendu faire l'objet de travaux ultérieurs spécifiques.

I.1. La « foi » française dans la formation initiale

Dans la littérature comparative, tout porte à croire que les Français ont des attitudes atypiques en ce qui concerne leur perception du mérite scolaire : nombreux sont en effet les travaux qui, bien que parfois assez peu étayés empiriquement sur cette question précise, soulignent l'importance de la formation dans la perception hexagonale. À partir d'un travail empirique approfondi de comparaison entre les représentations de la jeunesse en Angleterre, Espagne, Danemark et en France, Van de Velde (2008) montre ainsi que les jeunes Français perçoivent la formation initiale comme particulièrement déterminante dans la vie sociale : celle-ci serait perçue comme un « train » à prendre, une voie sur rails qu'il est ensuite difficile de quitter.

« D'emblée, les jeunes Français, en particulier ceux issus des classes moyennes, se sont distingués par la gravité avec laquelle ils envisageaient le choix des études au moment de l'entrée dans le cycle supérieur : celui-ci était codé comme le moment de « choisir sa voie », figeant l'ensemble de l'itinéraire professionnel à venir. Ce poids de la formation initiale ne semblait pas revêtir le même enjeu pour les jeunes Danois ou pour les jeunes Britanniques, les premiers ayant tendance à « butiner » de domaine d'études en domaine d'études jusqu'à un âge potentiellement tardif, et les seconds entretenant, tout au long de leur courte scolarité, une certaine indétermination quant à leur spécialisation future, indétermination inscrite dans le système universitaire lui-même. Pour la majorité des jeunes Français au contraire, l'entrée dans les études supérieures a revêtu les traits d'un « tournant » susceptible de marquer durablement l'avenir professionnel : le choix de la filière apparaît scellé par l'absence de droit à l'erreur. (...) Comme le reflètent les quelques témoignages (...), nombreux ont été les jeunes Français interrogés à avoir l'impression, au début de leurs études, de s'engager dans un « couloir » professionnel fixant « pour la vie » l'identité social, et duquel il serait difficile de s'échapper. La métaphore employée par l'une d'entre eux, d'un « train » que l'on doit prendre en connaissant d'emblée toutes les gares « jusqu'à la retraite » est à cet égard particulièrement caractéristique. Si cette représentation d'un définitif est apparue moins forte parmi les individus interrogés suivant des filières d'élites, dont certains justifient le choix par la volonté d'échapper à cette logique précoce de détermination, la conscience d'une « étiquette » qui leur serait désormais attribuée tout au long de leur vie et marquant profondément leur identité sociale future, s'est révélée également très présente dans leurs discours »¹⁷⁰.

Cette gravité avec laquelle les études sont abordées en France contraste par exemple avec la logique du « cheminement » intériorisée par les jeunes Danois, qui font des aller-retour fréquents entre les études et le monde du travail, ou encore avec les « transitions accélérées vers l'emploi » des jeunes Anglais, dont la trajectoire adulte apparaît abordée de manière plus « positive », en tout cas « *dépourvue de cette peur d'un « définitif » irréversible plus caractéristique des représentations françaises en la matière* »¹⁷¹.

La France serait donc bien cette société de « titres » que décrit Iribarne (1989), « *la patrie de l'honneur, des rangs, de l'opposition du noble et du vil, des ordres, des corps, des états, qui se distinguent autant par l'étendue de leurs devoirs que par celle de leurs privilèges* »¹⁷², dans

¹⁷⁰ Van de Velde, 2004, p.205.

¹⁷¹ Van de Velde, 2008, p.99.

¹⁷² Iribarne, 1989, p.258.

laquelle le diplôme ne peut qu'avoir une résonance toute particulière¹⁷³ (voir aussi Suleiman (1995)). C'est aussi ce que souligne Dubet (2004), s'appuyant sur les travaux d'Iribarne : « *L'attachement à ce modèle [d'égalité des chances] est si fort en France que l'on pense souvent que les promotions sociales liées aux études sont beaucoup plus légitimes que celles qui résultent de l'activité économique; la vertu du boursier s'oppose à la vulgarité du parvenu; il est plus honorable de réussir ses études que de « s'enrichir » par le commerce et l'industrie* »¹⁷⁴. Ce résultat est confirmé par les travaux de Lamont (2002) : une comparaison des représentations des travailleurs français et américains lui permet de noter que dans ces deux pays réputés méritocratiques, les inégalités sociales ne sont pas synonymes de la même chose. « *Bien des travailleurs français n'associent pas statut socioéconomique élevé à valeur morale, ils sont plus enclins que les travailleurs américains à expliquer les inégalités par des différences relatives à l'intelligence.* »¹⁷⁵. Par rapport aux Américains, les travailleurs français intérioriseraient donc davantage la méritocratie scolaire : les frontières sociales sont davantage assimilées à des différences de talents (intellectuels), donc potentiellement à des différences scolaires.

Bourdieu (1989) insiste quant à lui sur la « dimension magique des titres [scolaires] », qui parviennent, en France, à garantir non seulement un statut social, mais également une compétence à vie : « *Entre tous les indices de l'indépendance de la dignité sociale par rapport à la capacité technique, les plus discutables sont sans aucun doute la possibilité de revendiquer des contreparties matérielles (significativement appelées les honoraires) et des profits symboliques ajustés, non à l'accomplissement effectif, mais au titre et au statut qu'il garantit, et surtout le fait que le titre scolaire agit non seulement comme un droit d'entrée mais aussi comme une garantie de compétence à vie.* »¹⁷⁶ C'est surtout vrai pour les individus qui occupent le haut de la hiérarchie sociale : « *la part faite à la capacité et à la dignité, au faire et à l'être, au technique et au symbolique, varie fortement selon la position hiérarchique des titres et des postes auxquels ils donnent accès : ainsi, dans les taxinomies officielles, les agents sont de plus en plus définis par ce qu'ils font, par les capacités ou les tâches techniquement définies qui sont inscrites dans leur titre ou leur poste, à mesure que l'on descend dans la hiérarchie ; et de plus en plus, au contraire, par ce qu'ils sont à mesure que l'on s'élève, comme si l'on demandait de moins en moins (relativement) de garanties techniques lorsque croît la dignité.* »¹⁷⁷.

Le poids très important de la formation initiale, tel qu'il est perçu par les Français, est souvent implicitement mis sur le compte de la réalité objective vécue par ces derniers. Si les Français ressentent un tel poids du diplôme, c'est certainement que les positions sociales sont, en France, essentiellement déterminées par le titre scolaire

¹⁷³ Voir le peu de crédit accordé à la formation continue ou la mobilité au sein des entreprises en France (signalée par exemple par le Haut Comité Éducation Économie Emploi – Sépari et Sylvère, 2007).

¹⁷⁴ Dubet, 2004, p.17.

¹⁷⁵ Lamont, 2002, p.311.

¹⁷⁶ Bourdieu, 1989, p.166.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.168.

possédé. Qu'en est-il réellement ? L'insertion professionnelle en France est-elle en effet entièrement déterminée par la formation initiale ? Les employeurs valorisent-ils uniquement le diplôme obtenu avant vingt-cinq ans et le diplôme initial pèse-t-il d'un poids particulier sur l'emploi et la trajectoire professionnelle des Français ? Si la réalité n'est pas tout à fait en phase avec les représentations « déterministes » des Français, une hypothèse alternative est à envisager : c'est peut-être que le système scolaire lui-même qui, par son organisation, induit cette foi française dans la formation initiale.

I.2. Une société plus méritocratique ou mieux orchestrée pour faire intérioriser aux individus la méritocratie ?

Une réalité plus fantasmée que réelle ?

Pour Bauer et Bertin-Mourot (1995), il ne fait aucun doute : le système français se caractérise par le poids très important du diplôme initial sur l'embauche et les carrières individuelles. D'où l'expression de « tyrannie du diplôme initial » qu'emploient les deux auteurs : « *Les carrières se jouent à l'entrée. Ni la gestion des carrières en interne, ni la formation interne n'ont la capacité de remettre en cause le premier repérage-filtrage opéré par le système d'enseignement supérieur. Dans ces firmes, ces deux activités n'ont qu'une fonction de deuxième rang* ». ¹⁷⁸ ».

Pourtant, l'impact du diplôme sur les pratiques d'embauche des employeurs, quand il est analysé plus en détails et en comparaison de ce qui se produit ailleurs, n'a rien d'automatique. Le titre scolaire est certes davantage demandé en France par les employeurs que dans d'autres pays européens comme l'Espagne ou l'Angleterre (Marchal et Rieucou (2004)), mais les critères se sont multipliés au cours du temps, comme le confirme une étude récente du Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications (Moncel (2008)). En échos aux travaux anglo-saxons comme ceux de Jackson (2007) pour l'Angleterre, cette étude montre que le diplôme n'est pas le seul élément pris en compte au moment de l'embauche ; il vient en huitième position derrière des critères comme la motivation au travail, la personnalité ou l'apparence. Une étude de Selz et Thélot (2004) montre en outre que, même si, en France, le lien entre formation et emploi paraît assez élevé par rapport à d'autres pays européens (ce que montre aussi l'étude comparative de Couppié et Mansuy (2004)¹⁷⁹), ce lien a baissé depuis les années 1960.

¹⁷⁸ Bauer et Bertin-Mourot, 1995.

¹⁷⁹ Les deux auteurs notent que par rapport à la situation en Autriche, au Danemark, aux Pays-Bas, en Italie et en Espagne, la France est dans une position intermédiaire : le diplôme y favoriserait particulièrement l'accès à l'emploi, bien que « *en France, comme en Espagne et au Royaume-Uni, les jeunes actifs diplômés de l'enseignement supérieur occupent relativement moins souvent un poste de catégorie supérieure ou intermédiaire* », (Couppié et Mansuy, p.147).

Mais outre le fait que la France ne paraît pas se démarquer beaucoup des autres pays quant à l'importance de la formation initiale pour la vie professionnelle, il n'est pas non plus certain que la source des représentations françaises soit exclusivement à rechercher dans la réalité vécue. Ne serait-ce que parce que les liens entre réalité et perception de cette réalité ne sont jamais complètement immédiats, comme ne manque de le remarquer Chauvel (2003, 2006) – cf. Encadré 1 – : il se peut même que la réalité objective et la réalité perçue soient totalement déconnectées. Dans ce cas, les représentations de la méritocratie scolaire sont peut-être à imputer à l'une des institutions les plus susceptibles de les affecter (cf. chapitre 3), à savoir l'école.

Pour aller plus loin dans l'explication des spécificités françaises : quel rôle possible de l'organisation du système scolaire ?

L'origine de l'« obsession » française du diplôme n'a été, à notre connaissance, presque jamais recherchée au sein du système même qui délivre les titres dont l'importance sociale est si grande : le système scolaire. Or, nous l'avons souligné, celui-ci dispose d'une réelle capacité d'inculquer aux acteurs sociaux une lecture scolaire de la méritocratie. En particulier, le système français, caractérisé par une sélection particulièrement drastique et ritualisée pour l'accès aux positions d'élite, pourrait accentuer l'effet de « consécration » (Bourdieu (1981)) sociale, et mieux faire intérioriser aux individus la justice des hiérarchies scolaires. Cette explication est d'autant plus pertinente que la sélection professionnelle apparaît particulièrement élitiste en France (Marchal et Rieucou (2004)¹⁸⁰).

À l'inverse, le poids important du diplôme en France pourrait rendre les individus moins confiants dans leur capacité à s'en sortir par leurs seuls efforts ; c'est du moins ce que suggère le rapport de la Fondation pour l'innovation politique (dirigé par Stellingner et Wintrebert (2008)) : « *Des enquêtes complémentaires devraient être menées pour mieux appréhender les raisons du faible moral des jeunes de certains pays, notamment au Japon et*

¹⁸⁰ « Les annonces françaises s'avèrent beaucoup plus élitistes. Ce sont les diplômés du supérieur qui sont très généralement sollicités. Les mentions de type « bac + x années d'études », dont on a suivi la progression constante depuis 1960 dans les annonces de presse, apparaissent dans quatre annonces Internet sur dix. Les diplômes des grandes écoles sont également souvent cités. Dans l'un et l'autre cas, les annonceurs semblent moins chercher à recruter des candidats spécialisés dans tel ou tel domaine qu'à obtenir des garanties sur leur « potentiel » que doit révéler le niveau d'études atteint. De leur côté, les candidats ayant un niveau « secondaire » sont très peu sollicités alors qu'ils le sont dans le quart des annonces espagnoles, où l'on trouve même des allusions au niveau d'étude primaire. De telles différences reflètent-elles celle des niveaux d'études atteints par les actifs de chaque pays ? La hausse du niveau d'éducation constitue un phénomène commun aux trois pays étudiés. Elle est certes plus forte en France qu'en Espagne, où seuls 23 % des générations récentes sont diplômées du supérieur pour 37 % en France (...). Mais, dans les deux pays, le ciblage des annonces vers le haut contribue à instaurer un décalage important avec les caractéristiques de la population active. Et ce décalage est plus fort pour la France que pour l'Espagne, alors qu'il n'est pas perceptible en Grande-Bretagne » (Marchal et Rieucou, 2004, p.16).

en France. Ce que l'on peut noter, c'est que ces deux pays accordent une très grande importance à la scolarité. Plus précisément, l'obsession scolaire des parents au Japon et en France dérive du fait que tout semble se jouer en fonction du diplôme obtenu. L'expérience, la compétence acquises au long de la vie professionnelle comptent moins que le diplôme. Le poids donné à celui-ci a pour effet de diminuer le sentiment de maîtrise de sa vie, puisque c'est l'institution scolaire qui fixe, dès l'entrée dans l'âge adulte, le parcours professionnel »¹⁸¹. Le mérite scolaire écraserait donc les autres formes possibles de mérite. Cette situation peut faire douter les individus du bien-fondé de la méritocratie scolaire. En effet, si l'avenir des jeunes Français, tel que ceux-ci du moins le perçoivent, est suspendu à leur diplôme, peut-être que ceux-ci souhaiteraient lui voir jouer un rôle moins important et trouvent cette situation injuste. Or, comme nous l'avons souligné, cette question de la légitimité de la méritocratie scolaire n'a été, à notre connaissance, jamais abordée empiriquement.

Nous nous attacherons donc dans ce chapitre à déterminer si l'éducation, tant au niveau individuel qu'au niveau contextuel/national, permet d'expliquer l'attitude des Français. La partie suivante rappellera les hypothèses théoriques de nos modèles.

I.3. Les impacts attendus (micro et macro) de l'éducation sur les attitudes

La démarche adoptée nécessite d'explicitier tant les variables micro que les variables macro pertinentes pour notre étude, ainsi que les effets attendus de ces variables sur les opinions individuelles.

Un impact ambigu de l'éducation au niveau individuel

Les quatre hypothèses proposées par Baer et Lambert (1982) et développées dans la première partie de notre recherche constituent un cadre théorique synthétique pour décrire les différents effets possibles du diplôme individuel sur l'adhésion à l'idéologie dominante qu'est la méritocratie. Nous rappelons brièvement ces hypothèses :

- Reproduction : L'éducation scolaire inculque à tous les individus, indifféremment de la durée de leur fréquentation du système scolaire, les théories dominantes qui légitiment les inégalités sociales (Bourdieu, Bowles et Gintis).

¹⁸¹ Préface de de Singly p. 9 du rapport de la Fondation pour l'innovation politique (2008).

- Socialisation : L'éducation scolaire familiarise les individus aux théories dominantes d'autant plus qu'ils fréquentent longtemps l'institution scolaire.
- Instruction : L'éducation scolaire rend les individus d'autant plus critiques vis-à-vis des idéologies dominantes qu'ils fréquentent longtemps l'institution scolaire.
- Investissement : Les individus adhèrent d'autant plus aux théories dominantes qu'ils tirent de réels bénéfices sociaux du diplôme dans lequel ils ont investi.

Étant donné que, dans les enquêtes internationales mobilisées, nous ne disposons pas de données précises sur le type de formation suivi par les individus interrogés (cf. début du chapitre 5 sur ce point), il ne nous était pas possible de tester les deux hypothèses que nous avons ajoutées dans ce modèle dans la partie théorique (chapitre 3) : il nous est en effet impossible de savoir le type de sélection vécue par les individus et les matières qu'ils ont étudiées durant leurs études, par conséquent aussi l'impact de ces variables sur les représentations. Ces variables pourront néanmoins être appréhendées au niveau plus macro de l'organisation des systèmes éducatifs au sein de chaque pays. Grâce aux données de l'OCDE et de la Banque mondiale, nous avons eu accès au type de sélection (précoce ou tardive) pratiquée dans les pays, et au pourcentage d'étudiants en sciences sociales et en droit, ce qui est pour nous une première manière de tester nos hypothèses.

Outre le diplôme, l'âge, le genre et la position sociale sont, comme nous l'avons montré, des variables pertinentes pour expliquer les représentations de la méritocratie. Nous avons laissé de côté les variables d'affiliation politique et d'appartenance religieuse pour cette étude, bien qu'elles soient sans doute pertinentes pour expliquer les représentations individuelles en matière de justice sociale.

La pluridimensionnalité des impacts macro de l'éducation sur les opinions

L'observation d'un effet individuel de l'éducation dans un pays donné ne suffit pas à affirmer que tout système éducatif joue, de manière générale, un rôle *universel*, absolu sur les représentations. Ce n'est pas parce qu'en France, les plus diplômés croient plus à la méritocratie, que les systèmes scolaires dans leur ensemble ont pour effet (ou fonction) de faire intérioriser à chacun la légitimité des inégalités sociales. Ce n'est qu'en observant un effet systématique de l'éducation sur les attitudes que l'on est en mesure de s'extraire de la singularité d'une situation nationale donnée¹⁸². Cette opportunité de généralisation n'est pas à négliger : il est tout aussi intéressant de

¹⁸² Quoiqu'on ne soit jamais certain d'épuiser toutes les configurations possibles dans le nombre limité de situations nationales qui sont comparées dans une enquête.

trouver un effet de l'éducation propre à la France qu'un effet de l'éducation qui soit « robuste », déclinable à plusieurs sociétés.

Mesurer l'impact macro de l'éducation sur la méritocratie perçue et souhaitée ne se limite pas à étudier l'impact du niveau moyen de scolarisation d'un pays sur les attitudes. Ce serait une manière très incomplète de caractériser les systèmes éducatifs des pays. En effet, le taux de scolarisation ne renseigne en rien sur la rentabilité du diplôme, sur son contenu, sur les modalités de son obtention... et c'est par là même une mesure assez pauvre de l'éducation caractéristique d'un pays. D'autres indicateurs, comme le degré d'inégalités sociales à l'école, la sélectivité des systèmes, les matières enseignées (en particulier le poids des sciences sociales), ou le rendement de l'éducation, sont au contraire des manières plus précises de caractériser les systèmes, et peuvent s'avérer particulièrement pertinentes quand on étudie pourquoi un système éducatif fait plus ou moins apparaître comme légitimes, aux yeux des individus, les inégalités sociales de la société en question.

L'intériorisation de la méritocratie et la légitimation des inégalités sociales peuvent également être influencées par d'autres variables macro non scolaires, comme le degré effectif d'inégalités présent dans le pays. Les individus sont-ils d'autant plus sensibles aux inégalités qu'ils les côtoient ? Ressentent-ils au contraire un besoin d'autant plus important de les justifier qu'elles sont importantes ? Ou bien le degré d'inégalités n'a-t-il aucun impact sur la manière dont les personnes les légitiment ?

Dans leur article sur les déterminants macro et micro de la méritocratie souhaitée par les individus, Kunovich et Slomczynski (2007) montrent notamment que parmi les facteurs macro, les plus significatifs sont le stock d'éducation (mesuré par la part de la population dans l'éducation tertiaire), le degré réel de méritocratie¹⁸³ – qui explique 23,5 % de la variance inter-pays –, l'appartenance du pays à l'ancien bloc communiste, et la richesse du pays : ces deux dernières variables ont un impact négatif sur l'adhésion à la méritocratie, tandis que les deux premières ont un impact positif. Les variables individuelles contribuent également à expliquer les attitudes, comme le sexe (les femmes seraient plus favorables aux principes méritocratiques que les hommes¹⁸⁴), l'âge (impact positif), le revenu (impact positif), et enfin le niveau individuel d'éducation (mesuré par le nombre d'années d'études de la personne – impact positif). La religion ou l'appartenance politique ne sont en revanche pas prises en compte dans ce modèle.

¹⁸³ Mesuré schématiquement par les auteurs par le lien entre diplôme (quintiles d'éducation) et revenu (quintiles de revenu).

¹⁸⁴ Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les femmes font souvent plus d'études que les hommes, mais que celles-ci sont moins valorisées (par exemple en termes salariaux) professionnellement ; ceci pourrait expliquer pourquoi les femmes, a priori moins internes que les hommes, valorisent davantage la méritocratie quand on les interroge sur le degré souhaité de méritocratie.

La comparaison internationale devrait nous permettre, dans un premier temps, de situer la France par rapport aux autres pays et de saisir quels traits pertinents des systèmes éducatifs et de la position sociale et scolaire des individus sont les plus à même de faire intérioriser aux individus l'idée qu'ils méritent leur position et que la société dans laquelle ils vivent est méritocratique.

II. LES ENQUÊTES QUANTITATIVES SONT ELLES ADAPTÉES POUR MESURER LES SENTIMENTS DE JUSTICE ?

Avant de rentrer dans le vif du sujet, et d'analyser les données de l'enquête ISSP, il est nécessaire de s'interroger sur la pertinence des enquêtes quantitatives, qui plus est internationales, pour mesurer les sentiments de justice. Le recueil d'opinions sur la justice sociale constitue en effet un débat récurrent dans les recherches en sciences sociales, et nous souhaiterions présenter les différents arguments afin de justifier nos choix méthodologiques. Deux points méritent d'être soulevés à ce sujet : **(1)** les enquêtes quantitatives sont-elles efficaces pour mesurer les sentiments de justice ? **(2)** les enquêtes internationales sur les sentiments de justice ont-elles un sens ? Ces deux points seront analysés tour à tour dans cette deuxième partie.

II.1. La pertinence des enquêtes quantitatives pour mesurer les sentiments de justice

Les individus sont-ils en mesure de se répondre à des questions (fermées) de justice ?

Les questions d'opinion sur la justice sont complexes, parce qu'elles mobilisent des normes contradictoires, et les réflexions philosophiques très fournies sur le sujet montrent à quel point il est délicat, pour les spécialistes mêmes, de définir une norme de justice idéale.

S'il est difficile pour les experts eux-mêmes de distinguer des normes acceptables de justice, on imagine à quel point il est délicat pour les individus de répondre à des questions fermées du type : « Est-ce qu'une société pour être considérée comme juste doit reconnaître les gens selon leurs mérites ? »¹⁸⁵. Cela pose avec d'autant plus d'acuité le problème soulevé par Bourdieu (1973) sur les enquêtes d'opinion : celles-ci postulent que les individus ont une opinion sur les questions posées et sont en mesure de répondre à cette question. Pour Bourdieu au contraire, ces enquêtes peuvent *produire* de toutes pièces une opinion publique, en incitant les individus à se positionner par rapport à des sujets qu'ils ne connaissent pas forcément et en fonction de modalités qui leurs sont imposées.

¹⁸⁵ Question présente dans le questionnaire de l'enquête EVS, 1999.

Ce type de critique est difficilement contestable, et toute enquête d'opinion ne peut prétendre refléter parfaitement et de manière neutre les représentations sociales. Pour atténuer la critique, on pourrait simplement objecter que les questionnaires de l'enquête ISSP ont été administrés par voie postale : par conséquent, il était tout à fait possible pour les individus ne se sentant aucune légitimité pour répondre à de telles questions, de ne pas renvoyer le questionnaire, ou bien de ne pas répondre à certaines questions, ou encore de répondre par la modalité médiane¹⁸⁶ (« *ni d'accord, ni pas d'accord* »). Malgré cela, on observe que les taux de réponse à ces enquêtes sont relativement élevés¹⁸⁷, et que les répondants se positionnent volontiers par rapport aux propositions qui leur sont faites [la modalité 3 est loin d'être la plus choisie]. Et les réponses données ne sont pas absurdes, et suivent au contraire une « logique sociale », puisque Forsé et Parodi (2006) montrent par exemple qu'il est possible d'établir une hiérarchie consensuelle des normes de justice entre les individus – la norme de mérite venant par exemple toujours en deuxième position, et que la hiérarchie de ces normes varient peu d'un pays à l'autre... Ce résultat a une importance d'un point de vue théorique et méthodologique : il signifie que les individus auraient une préférence *a priori* pour tel ou tel principe de justice, et que celle-ci peut être appréhendée à travers des questions fermées très générales comme celles des EVS¹⁸⁸.

L'autre problème qui se pose pour étudier la justice sociale est que les individus n'utilisent pas un seul principe pour juger de la justice d'une situation. Pour Dubet (2006), les individus utilisent au contraire plusieurs principes de justice – parfois de manière « réversible », ce qui amène à des contradictions : les « rondes critiques ». Cette caractéristique des discours sur la justice¹⁸⁹ complique d'autant plus l'analyse

¹⁸⁶ La plupart des questions d'opinions consistent en une proposition, à laquelle l'individu doit réagir en se positionnant sur une échelle de Likert à 5 modalités (1 étant la modalité « *tout à fait d'accord* » et 5 la modalité « *pas du tout d'accord* »).

¹⁸⁷ Seuls les taux de retour pour la France sont peu élevés (17 %) rapport aux autres pays (Australie, 63 % ; Norvège, 51 %, Nouvelle Zélande, 53 %, Suède, 57 %), ce qui peut s'expliquer par l'absence de relance. En effet, dans les autres pays, de deux à trois relances ont été effectuées, ce qui peut expliquer le taux de réponse relativement élevé malgré le mode de passation choisi – questionnaire auto-administré, voie postale). Ce faible taux de retour ne peut alors qu'accentuer les biais de non réponses (les plus diplômés et les personnes de gauche ayant répondu davantage que les autres – d'après Gonthier et Soubiran, 2006), qui n'ont pas pu être corrigés en l'absence de données suffisantes sur les non réponses.

¹⁸⁸ La question que Forsé et Parodi, 2006, ont analysée dans leur article est la suivante :

« Qu'est-ce qu'une société doit faire pour être considérée comme juste ?

- éliminer les grandes inégalités de revenus entre les citoyens.

- garantir les besoins de base pour tous.

- reconnaître les gens selon leurs mérites ».

Pour chaque sous question, les individus pouvaient s'exprimer au moyen de cinq modalités (« *tout à fait d'accord* », « *plutôt d'accord* », « *ni d'accord, ni pas d'accord* », « *plutôt pas d'accord* », et « *pas du tout d'accord* »).

¹⁸⁹ Dont on peut se demander si elle est uniquement le fait des discours sur la justice : un individu qui aurait à répondre à la question d'un sondage : « *Pensez-vous que la politique étrangère de la France va dans le bon sens ?* », ne peut que s'interroger sur les pour et les contre, et mobilisera différents critères, voire

des réponses à un questionnaire. On peut imaginer cependant que plus les questions vont être précises et rapportées à un contexte particulier, et moins les individus seront tentés d'utiliser des principes de justice contradictoires, ou du moins, plus un principe de justice sera saillant dans leurs raisonnements. Au lieu de demander par exemple aux individus s'ils sont favorables à l'égalité, des questions plus précises de ce type peuvent leur être proposées : « *Pensez-vous qu'il que les inégalités de revenu sont stimulantes pour les individus ?* ».

Les individus peuvent-ils répondre à des questions générales sur la justice ?

Dans ce cas, une autre question qui se pose est celle de d'une possible interdépendance des différents niveaux de justice entre eux. Se pourrait-il, conformément à la théorie de Walzer (1983), que les questions doivent être tellement précises et adaptées à un contexte particulier qu'elles ne puissent être analysées qu'en tant que telles ? Ou bien toutes les réponses peuvent-elles être orientées par un même principe sous-jacent, voire une idéologie ? Est-il alors possible de déterminer une « constante individuelle » de l'adhésion au mérite, quelle que soit la situation ? Le mérite n'est-il pas au contraire un principe trop fugace, trop facilement réversible, qui fait que les individus se perdent en « rondes critiques » quand ils ont à juger d'une situation, et *a fortiori* de situations différentes ? La littérature empirique sur le sujet parvient néanmoins à mettre en évidence certains invariants dans l'adhésion au mérite que nous confirmerons à la fin de cette recherche. Ceci prouve bien qu'il est possible d'inviter les individus à se prononcer (de manière cohérente) sur un principe de justice particulier. Il est en outre tout à fait possible pour le statisticien d'analyser les liens unissant les différences réponses entre elles – par exemple par des analyses factorielles, comme nous le verrons dans ce chapitre – , afin de mieux saisir la complexité des raisonnements individuels et d'en dégager la logique.

II.2. La pertinence et les limites des enquêtes internationales pour mesurer les déterminants des sentiments de justice

La comparaison internationale peut être particulièrement féconde pour comprendre comment des individus, immergés dans des contextes culturels et idéologiques différents, peuvent avoir des conceptions – proches ou différentes – de la justice sociale. La comparaison internationale des sentiments de justice permet par exemple de savoir si l'école influe toujours dans le même sens sur les représentations de la méritocratie ou bien si son impact dépend de l'organisation des systèmes éducatifs.

principes de jugement, avant de donner sa réponse – pour autant qu'il en ait une et qu'il souhaite l'exprimer.

Cependant, l'intérêt scientifique d'enquêtes à grande échelle n'annule pas pour autant un certain nombre de problèmes méthodologiques qu'il convient d'évoquer, afin d'en tenir compte dans l'analyse et lors de l'interprétation des résultats. La première réserve qui est faite à propos des enquêtes valeurs peut s'appliquer à toute enquête internationale : comme le rappelle Bréchon (2002), les questions d'opinion dans les enquêtes se rapportent souvent à un contexte national, et il est souvent difficile de trouver des formulations de questions, des indicateurs qui puissent s'adapter à tous les contextes¹⁹⁰. A ces problèmes s'ajoutent ceux de la traduction des termes dans les différentes langues, qui peut faire surgir des différences de connotations pour un même terme utilisé : dans notre cas, nous avons vu par exemple que le terme « mérite », assez ambigu dans la langue française, dispose de deux équivalents dans la langue anglaise : « *desert* », qui désigne le résultat du travail, et « *merit* », qui désigne les efforts faits pour y parvenir, indépendamment du résultat (d'après Dubet, 2006). En fonction du terme choisi dans le questionnaire anglais, les réponses peuvent être assez différentes. Enfin, le fait que les questions soient parfois d'ordre très général peut limiter la portée des conclusions, dans la mesure où les études de psychologie sociale ou de sociologie qualitative s'appuient généralement sur des relations de face à face ou des interactions : il est par conséquent difficile, voire impossible de mesurer finement à partir des enquêtes internationales les différences situationnelles ou interactionnelles de croyance en la justice.

Néanmoins, ce type d'enquête, malgré ses limites certaines, offre de nombreuses possibilités d'analyse comparative. Quelles questions est-il possible de mobiliser sur la question du mérite dans les enquêtes internationales ?

III. LES QUESTIONS DES ENQUÊTES INTERNATIONALES EXPLOITÉES SUR LA QUESTION DU MÉRITE

III.1. Les questions déjà exploitées

L'analyse de données secondaires rend la recherche relativement dépendante des questions choisies par les concepteurs des enquêtes (tant du point de vue de la thématique questionnée, que de la formulation et de l'enchaînement des questions). Sur la question du mérite, de nombreuses questions peuvent être mobilisées dans les enquêtes EVS et ISSP, et si presque toutes ont déjà été analysées dans des articles, elles ont rarement été étudiées conjointement et les unes par rapport aux autres. Le tableau ci-après résume les questions utilisées dans les articles comparatifs que nous

¹⁹⁰ « Dans une enquête d'opinion nationale, certains indicateurs sont formulés en fonction du contexte sociologique, économique et politique et des débats qui sont à l'agenda dans le pays. On recueille donc de l'information relativement précise, en fonction d'une opinion formée et structurée par les thèmes du débat public. Dans les enquêtes internationales, les indicateurs sont beaucoup plus décontextualisés. » (Bréchon, 2002, p.119).

avons réunis et consultés sur la question du mérite et au sujet de la perception des inégalités sociales.

Questions étudiées	Enquête	Auteurs
De grandes différences de revenus sont nécessaires à la prospérité de [pays]	ISSP	Lübker (2004), Miranda (1999), Lippl (2005)
Qu'est-ce qu'une société doit faire pour être considérée comme juste ? - éliminer les grandes inégalités de revenus entre les citoyens - garantir les besoins de base pour tous - reconnaître les gens selon leurs mérites	EVS	Forsé et Parodi (2006)
En [pays], les gens sont plutôt récompensés pour leurs efforts/En [pays], les gens sont plutôt récompensés pour leur intelligence et leurs capacités	ISSP	Gonthier et Soubiran (2006)
Les années d'étude et de formation sont importantes pour décider ce que les personnes doivent gagner	ISSP	Miranda (1999), Noll et Roberts (2003)
Dans notre société, pour réussir dans la vie, il suffit de travailler dur	ISSP	Miranda (1999)
Les différences de revenus sont stimulants pour la réalisation de soi (incentives for individual achievement)	WVS ¹⁹¹	Noll et Roberts (2003)
Donner pour les professions proposées les salaires réels et ceux qui seraient justes	ISSP	Kelley et Evans (1993), Osberg et Smeeding (2006)
Expliquez les inégalités dans votre pays (15 normes internes, 15 normes externes)	ISJP ¹⁹²	Marshall, Swift, Routh et Burgoyne (1999)
Impact macro et micro de l'éducation sur l'adhésion au principe de mérite dans la vie professionnelle	ISSP 1992	Kunovich et Slomczynski (2007)

Tableau 5 : Les questions déjà mobilisées dans les recherches comparatives internationales sur le sentiment de justice et la perception des inégalités.

De nombreux articles se contentent de définir le mérite à partir de questions portant sur la justification des inégalités sociales – certainement parce que ce type de questions est commun à toutes les enquêtes. Selon cette logique, les individus qui trouvent les inégalités sociales « normales » ou « nécessaires » sont forcément des individus qui adhèrent à la méritocratie. Une telle définition nous paraît cependant contestable dans la mesure où les personnes peuvent mobiliser d'autres critères que

¹⁹¹ Les *World Values Surveys* (WVS) sont une réplique des *European Values Surveys* (EVS) dans les pays non-européens. Quatre vagues d'enquête ont été menées : en 1990, 1995, 2000 et 2005.

¹⁹² L'*International social justice project* (ISJP) est un programme de recherche comparatif sur les attitudes concernant la justice sociale, économique et politique ; quatre vagues d'enquête successives en 1991 (12 pays), 1996 (6 pays), 2000 et 2006-2008 ont été menées, auxquelles la France n'a jamais pris part (www.isjp.de).

le mérite pour légitimer les inégalités sociales (la tradition, l'utilité...). Si les questions de l'enquête ISJP (*International social justice program*) sont intéressantes, parce qu'elles portent sur l'explication causale interne/externe des inégalités, elles ne peuvent être mobilisées dans cette recherche car la France est restée absente de ce dispositif d'enquête. Les questions de l'enquête ISSP sont pour nous plus précises et plus directes que celles des enquêtes EVS ou WVS, dans la mesure où elles permettent de faire la distinction entre la composante innée et acquise du mérite (conformément à la définition de Young (1958)).

L'article de Kunovich et Slomczynski (2007), qui porte sur l'impact de l'éducation (micro et macro) sur l'adhésion au principe de mérite, constitue un très bon point de départ pour notre réflexion. Toutefois, cet article ne s'intéresse qu'à l'adhésion des individus à la méritocratie *idéale*, et ne s'intéresse pas à la manière dont les individus expliquent les inégalités sociales par le mérite (méritocratie *réelle* telle qu'*observée*), sur laquelle nous souhaiterions développer la réflexion. En outre, cet article porte sur une conception *idéale* de la méritocratie assez composite, puisqu'il mêle des considérations sur l'importance que devrait jouer le diplôme, mais aussi sur l'importance que devrait jouer la famille ou sur l'importance que devraient jouer les efforts au travail. Or, nous souhaiterions nous concentrer davantage sur l'importance que les individus donnent au diplôme et sur leur perception de la méritocratie *scolaire*. En outre, cet article s'appuie sur la deuxième vague de l'enquête Issp sur les inégalités sociales, datant de 1992, et ne comprend qu'un nombre restreint de pays (quatorze pays) dont ne faisait pas partie la France.

Nous souhaiterions exposer à présent les variables sélectionnées pour notre recherche ; certaines recourent les études déjà menées, mais l'originalité de notre démarche est, en plus de révéler les déterminants micro et macro de la méritocratie *scolaire*, de voir comment les réponses à ces différentes questions s'agencent entre elles. Comme nous avons pu le souligner, la méritocratie est en effet difficile à appréhender par une seule question, du type : « *Pensez-vous que la société française soit méritocratique ?* » ou « *Pensez-vous que la méritocratie soit un modèle souhaitable pour votre pays ?* »

III.2. Les variables sur le mérite et la méritocratie dans l'enquête ISSP 1999

Pour tester les différentes théories que nous avons présentées, deux types d'opinions sur la méritocratie sont à analyser. **(1)** Les individus pensent-ils que le mérite (ou le diplôme) joue effectivement un rôle dans l'allocation des gratifications sociales (méritocratie perçue) ? **(2)** Considèrent-ils que ce critère est juste et *légitime* les inégalités entre les individus, voire la *reproduction* de ces inégalités sociales ? (méritocratie souhaitée). Ces deux dimensions sont présentes dans les questions de

l'enquête ISSP de 1999. À chaque fois, il est nécessaire – quand c'est possible – de bien faire la distinction entre méritocratie *scolaire* (adéquation diplôme/gratification sociale) et méritocratie en général (adéquation mérite/gratification sociale). Si l'enquête ISSP ne comporte pas de questions sur la dimension scolaire de la méritocratie perçue, elle permet de disposer d'informations sur la légitimité perçue de la méritocratie scolaire.

Les questions sur l'appréciation de la place du mérite pour la société en général

Deux questions nous paraissent centrales pour mesurer la perception que les individus ont du degré de réalisation de la méritocratie (en général) ; il s'agit des questions v6 et v7 présentées ci-dessous avec leurs modalités de réponses (échelle de Likert à 5 modalités).

V6 : Êtes vous d'accord ou pas d'accord avec les propositions suivantes : en France, les gens sont récompensés pour leurs efforts.

V7 : Êtes vous d'accord ou pas d'accord avec les propositions suivantes : en France, les gens sont récompensés pour leurs capacités.

(modalités de réponse : « 1 » ; tout à fait d'accord – « 2 » ; plutôt d'accord – « 3 » ; ni d'accord, ni pas d'accord – « 4 » ; plutôt pas d'accord – « 5 » ; pas du tout d'accord – « 6 » ; ne peut choisir).

Les formulations proposées sont d'autant plus intéressantes qu'elles ne contiennent pas le terme de « mérite », qui en lui-même pose problème en raison de la perméabilité entre les composantes acquises et innées de cette notion (Gonthier et Soubiran (2006)). Une autre question plus normative peut être utilisée pour mesurer l'importance que les individus accordent au mérite (au sens de « efforts ») dans l'allocation d'une gratification sociale particulière – le salaire ; il s'agit de la question v55 ci-dessous :

V55 : A votre avis, pour décider ce que quelqu'un doit gagner, quelle importance chacun des éléments suivants devrait avoir ? Le fait de travailler dur.

(1 : c'est essentiel – 2 : c'est très important – 3 ; c'est assez important – 4 ; ce n'est pas très important – 5 ; cela n'a pas d'importance – 6 ; ne peut choisir).

Les questions sur l'importance du mérite – mesuré par le diplôme

La question v50 permet de mesurer l'adhésion au mérite, par l'intermédiaire du diplôme cette fois, en proposant une affirmation sur les relations entre salaire et études.

V50 : A votre avis, pour décider ce que quelqu'un doit gagner, quelle importance chacun des éléments suivants devrait avoir ? Le nombre d'années passées à étudier et à se former.

(1 : c'est essentiel – 2 : c'est très important – 3 ; c'est assez important – 4 ; ce n'est pas très important – 5 ; cela n'a pas d'importance – 6 ; ne peut choisir).

Cette question normative est centrale pour notre recherche, puisqu'elle renseigne sur la légitimité perçue de la méritocratie scolaire. Cette légitimité est certes mesurée pour le salaire uniquement, mais le celui-ci étant relativement corrélé à la position sociale, il demeure un bon indicateur du rôle que les individus souhaiteraient voir jouer au diplôme dans la détermination des hiérarchies sociales.

Les questions sur la justice de la reproduction des inégalités sociales par l'école

Une seule question porte sur ce thème :

V40: Est-il juste ou injuste, bien ou mal, que les personnes disposant de revenus plus élevés puissent obtenir une meilleure éducation pour leurs enfants ?
(1 : tout à fait juste et bien – 2 ; plutôt juste et bien – 3 ; ni juste, ni injuste, c'est selon – 4 ; plutôt injuste et mauvais – 5 ; tout à fait injuste et mauvais – 8 ; ne peut choisir)

C'est le « troisième degré » d'adhésion à la méritocratie qui est testé ici : les individus qui sont d'accord avec la phrase proposée sont ceux qui pensent que les personnes qui ont un revenu élevé ont une position légitime au point de leur donner le droit de payer une meilleure éducation pour leurs enfants. Cette question est, dans ses implications, plus alambiquée qu'il n'y paraît : trouver juste que les individus qui ont les revenus les plus élevés puissent favoriser scolairement leurs enfants revient à admettre – même pour les individus diplômés – que les inégalités sociales issues des inégalités scolaires ne sont jamais justes (parce qu'héritées socialement), ou bien qu'elles sont toujours justes (parce que cet héritage social, dont il est difficile de remonter à la source, peut être présent depuis plusieurs générations).

La question est donc spécialement subtile, d'autant qu'elle s'attaque à un présupposé assez vivace en sociologie de l'éducation : celui de l'injustice des inégalités sociales d'éducation (aux yeux des chercheurs donc supposément aux yeux des acteurs également). Ce présupposé freine, voire empêche l'investigation sur une telle question. Or, comme le souligne Meuret (2002) : « *Les sociologues ne s'interrogent pas sur la justice des inégalités sociales devant l'école, mais sur les mécanismes qui président à leur genèse. Toutefois, les lisant, il arrive qu'on soit partagé entre l'idée intuitive que ces inégalités sont injustes et l'idée inverse qu'il n'est peut-être pas possible, opportun, ou même juste, d'empêcher les riches de mobiliser leurs ressources pour leurs enfants. Il semble que l'opinion reproduise ce type d'hésitation : en Suisse, 58 % des adultes trouvent injustes les inégalités sociales de réussite scolaire, 30 % les trouvent justes, et 12 % ne savent qu'en penser (Hutmacher, 2001)* ». Dans une perspective proche, Michel (1999) mentionne ces résultats d'une enquête menée en France par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) en 1995¹⁹³ : « *En 1994, 63 % de l'échantillon interrogé affirmait que la réduction des inégalités sociales est l'une des missions de*

¹⁹³ Cf. Michel et Sauvageot, 1995.

l'école, 31 % pensant que ce n'est pas son rôle et 6 % étant sans opinion. Or les pourcentages correspondants de l'enquête de 1993 étaient respectivement : 58 %, 41 % et 1 % »¹⁹⁴. Il n'est donc pas évident pour les individus que l'école vise à réduire les inégalités sociales, et qu'il soit par conséquent inadmissible que celles-ci influent sur la réussite scolaire.

Les autres questions : discussion de leur pertinence pour une étude sur le mérite

Si le mérite est la notion qui nous intéresse ici, et s'il est essentiel de le mesurer positivement, il peut être également sensé de retenir des questions (comme les trois présentées ci-dessous) qui permettent de le définir négativement.

V4 : Nous allons vous poser quelques questions sur ce qui vous paraît important pour réussir dans la vie. D'abord, à votre avis, est-il important d'appartenir à une famille riche ?
(1 : c'est essentiel – 2 : c'est très important – 3 : c'est assez important – 4 ; ce n'est pas très important – 5 ; cela n'a pas d'importance – 6 ; ne peut choisir).

V5 : A votre avis, est-il important [pour réussir dans la vie] de connaître les bonnes personnes ?
(1 : c'est essentiel – 2 : c'est très important – 3 ; c'est assez important – 4 ; ce n'est pas très important – 5 ; cela n'a pas d'importance – 6 ; ne peut choisir).

V8 : Êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec les propositions suivantes : de nos jours, on ne peut arriver au sommet sans être corrompu.
(1 ; tout à fait d'accord – 2 ; plutôt d'accord – 3 ; ni d'accord, ni pas d'accord – 4 ; plutôt pas d'accord – 5 ; pas du tout d'accord – 6 ; ne peut choisir).

Ces questions proposent des critères de hiérarchie sociale alternatifs, qui pourraient freiner l'avènement d'une société méritocratique (sauf si le fait d'avoir des relations [v5] est considéré comme une compétence méritoire).

Enfin, deux questions sont souvent utilisées dans les analyses de ISSP pour évaluer l'importance accordée au mérite. Ce sont les questions 11 et 34 :

V11 : De grandes différences de revenu sont nécessaires à la prospérité de la France.
(1 : tout à fait juste et bien – 2 ; plutôt juste et bien – 3 ; ni juste, ni injuste, c'est selon – 4 ; plutôt injuste et mauvais – 5 ; tout à fait injuste et mauvais – 8 ; ne peut choisir).

V34 : Les différences de revenus en France sont trop grandes.
(1 ; tout à fait d'accord – 2 ; plutôt d'accord – 3 ; ni d'accord, ni pas d'accord – 4 ; plutôt pas d'accord – 5 ; pas du tout d'accord – 6 ; ne peut choisir).

Partant du principe que le seul critère permettant de légitimer les inégalités de distributions est le mérite¹⁹⁵, plusieurs articles se contentent de ces questions – notamment la question 34¹⁹⁶ – pour évaluer l'adhésion au mérite. Non seulement,

¹⁹⁴ Michel, 1999, p.1.

¹⁹⁵ Le critère de besoin étant alors ce qui permet de légitimer des inégalités de traitement, et le critère d'égalité ne justifiant aucune forme d'inégalité (distributive ou procédurale).

¹⁹⁶ Cf. par exemple Lübker, 2004, et Lippl, 2005.

cependant, l'adhésion au mérite est plus complexe – et la justification des inégalités ne les rend pas pour autant légitimes¹⁹⁷ –, mais la formulation des questions paraît pour le moins tendancieuse : il n'est pas simplement demandé aux individus, à la question 50, s'ils pensent que les inégalités sont nécessaires, mais ces inégalités sont qualifiées de « grandes » et nécessaires à la « prospérité de la France ». Une personne considérant que les inégalités sont nécessaires pour que les individus soient plus stimulés ne va donc pas obligatoirement être d'accord avec la phrase proposée à la question 11. Quant à la question 34, elle paraît elle trop « floue » ou trop générale pour que l'on soit certain qu'elle mesure bien une adhésion à la méritocratie de la part des individus.

Enfin, en plus des questions assez générales sur le sentiment de justice, l'enquête ISSP pose deux questions portant sur l'évaluation que font les individus sur la justice de leur propre situation :

V13 : Diriez vous que vous gagnez :

- 1 ; beaucoup moins que ce que vous méritez ;
- 2 ; moins que ce que vous méritez ;
- 3 ; ce que vous méritez ;
- 4 ; plus que ce que vous méritez ;
- 5 ; beaucoup plus que ce que vous méritez ;
- 6 ; vous n'avez jamais travaillé ;
- 8 ; ne peut choisir.

V56 : Est-ce que votre paye est équitable ? il ne s'agit pas de ce que vous gagnez ou ce que vous voudriez gagner, mais de ce que vous considérez comme juste compte tenu de vos compétences et de vos efforts. De ce point de vue là, le montant de votre paye est-il : (si vous n'avez pas d'emploi actuellement, donnez votre opinion sur le dernier que vous ayez occupé).

- 1 ; beaucoup moins que ce qui serait juste ;
- 2 ; un peu moins que ce qui serait juste ;
- 3 ; ce qui est juste ;
- 4 ; un peu plus que ce qui serait juste ;
- 5 ; beaucoup plus que ce qui serait juste ;
- 6 ; n'a jamais travaillé / 8 ; ne peut choisir.

Ces questions font de manière intéressante la distinction entre le salaire réel et le salaire souhaité, et nous permettent de savoir si le sentiment de justice des individus concernant leur propre situation est capable d'influer sur leurs représentations de la justice sociale en général. Notons que la différence de formulation entre ces deux questions n'est pas très claire (notamment la précision liminaire faite à la question v56). Les réponses à ces deux questions ont d'ailleurs été très similaires. Ceci pourrait signifier deux choses : ou bien le mérite pour les individus équivaut bien à la somme de leurs compétences et de leurs efforts (comme supposé par hypothèse) – les deux formulations sont alors strictement équivalentes ; ou bien la ressemblance des

¹⁹⁷ Un individu placé en haut de la société peut considérer que les inégalités sont bonnes pour lui mais pas obligatoirement justes.

énoncés a incité les individus à répondre de la même manière aux deux questions. Toutefois, comme les deux questions étaient assez éloignées dans le questionnaire, on peut pencher dès à présent pour la première hypothèse.

III.3. Les variables sur les sentiments de justice dans l'enquête Evs 1999

Trois variables de l'enquête *European Values Survey* de 1999 permettent d'évaluer la préférence pour l'un ou l'autre des trois critères de justice distributive que sont l'égalité, le mérite et le besoin.

Qu'est-ce qu'une société doit faire pour être considérée comme juste? Veuillez me dire pour chaque proposition si elle vous paraît importante ou non. (1 signifie très importante, 5 signifie pas importante du tout).

V260:Éliminer les grandes inégalités de revenus entre les citoyens ;

V261: Garantir les besoins de base pour tous: nourriture, logement, habillement, éducation, santé ;

V262: Reconnaître les gens selon leurs mérites.

Ces variables, déjà analysées par Forsé et Parodi (2006), paraissent essentielles pour notre recherche, étant donné qu'elles permettent d'évaluer la préférence pour le principe de mérite par rapport aux autres critères de justice. Une autre question permettait d'évaluer la préférence pour le mérite (mais le mérite non scolaire, celui de l'efficacité et de la productivité) à travers une mise en situation avec deux secrétaires :

V96: J'aimerais vous exposer un cas et vous demander ce que vous en pensez. Il s'agit de deux secrétaires qui ont le même âge et qui font pratiquement le même travail. L'une des secrétaires découvre que sa collègue gagne 1000F par mois de plus qu'elle. Cependant, la mieux payée des secrétaires est plus rapide, plus efficace, et on peut lui faire davantage confiance. A votre avis, est-il juste ou pas que l'une des secrétaires soit mieux payée que l'autre? (juste, pas juste, nsp ou nrp).

Cette question est un peu différente des précédentes, dans la mesure où elle propose aux individus de se prononcer sur une situation particulière (la justice de la rémunération en fonction de l'efficacité).

IV. PERCEPTION ET ADHÉSION À LA MÉRITOCRATIE DES FRANÇAIS PAR RAPPORT AUX AUTRES ENQUÊTÉS

Avant d'évoquer spécifiquement l'impact du diplôme sur la perception de la méritocratie, intéressons-nous dans un premier temps aux opinions des Français, telles qu'elles ont pu être mesurées dans l'enquête ISSP : comment situer ces réponses par rapport à celles des autres pays ? Quelles logiques individuelles transparaissent à travers ces réponses ?

IV.1. Les réponses des Français sur la méritocratie

Une écrasante majorité – 80,4 % – des Français ayant participé à l'enquête EVS pensent qu'une société juste doit récompenser les gens selon leurs mérites¹⁹⁸. Ils sont un peu moins nombreux (70,4 %) à considérer qu'il faut qu'une société juste doive lutter contre les inégalités de revenus¹⁹⁹ et un peu plus (91,4 %) à penser qu'elle doit garantir les besoins élémentaires de tous ses citoyens. Conformément à la hiérarchie des principes de justice dégagée par Forsé et Parodi (2006) à partir de cette même enquête EVS, le mérite vient donc en deuxième position derrière le critère de besoin et devant le critère d'égalité.

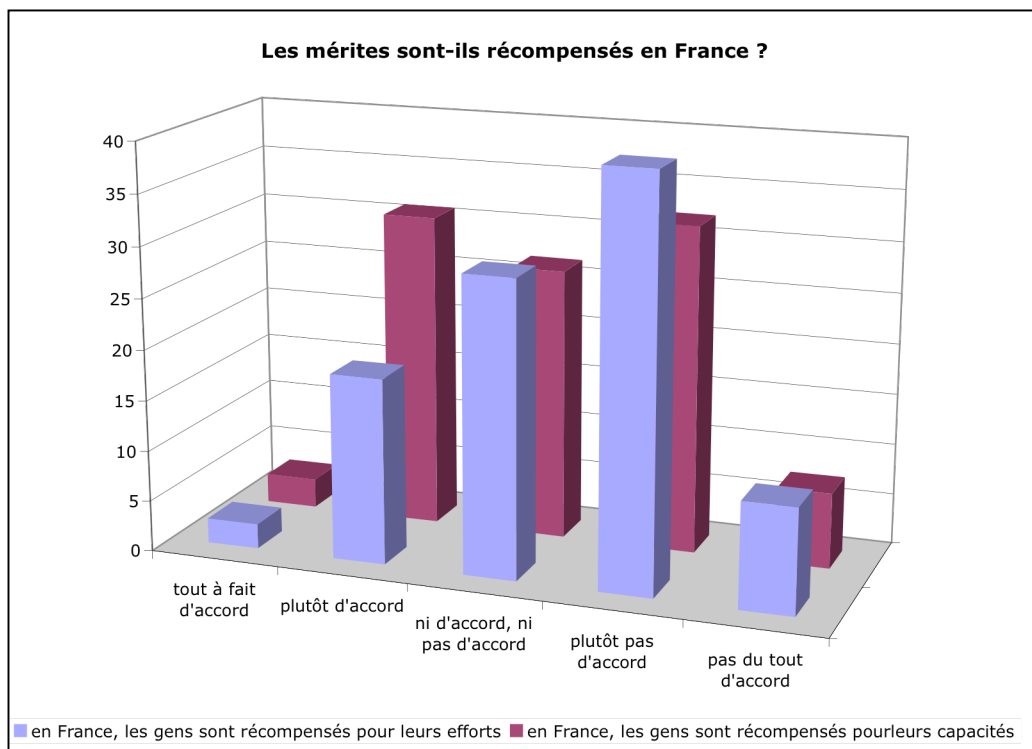
Les réponses à l'enquête ISSP nous permettent d'affiner notre analyse des opinions sur le mérite. Parmi les questions sélectionnées, celles dont les réponses sont les plus consensuelles sont les questions sur la perception des inégalités – ainsi que la formulation le laissait prévoir – : une très grande majorité d'individus (86,8 %) s'accordent pour dire que les inégalités en France sont trop grandes et que de grandes différences de revenus ne sont pas nécessaires à la prospérité du pays (62,6 %). Un quasi-consensus existe également sur le fait qu'il n'est pas juste que les plus diplômés puissent payer une meilleure éducation à leurs enfants (80,6 % des individus trouvent que c'est « *tout à fait injuste* » ou « *plutôt injuste* ») : la reproduction explicite des inégalités sociales par l'école n'est donc par juste pour les individus.

Les réponses sont plus nuancées pour les variables qui nous intéressent plus directement (histogramme ci-après). Ainsi, les réponses à la question sur l'importance des capacités pour réussir dans la vie se répartissent de manière presque parfaitement symétrique autour de la modalité médiane (« *ni d'accord, ni pas d'accord* ») : 33 % des individus sont d'accord, 38 % ne sont pas d'accord, et 26 % répondent qu'ils ne sont ni d'accord, ni pas d'accord avec la phrase proposée (« *En France, les gens sont récompensés pour leurs capacités* »). Cette répartition montre bien que la question fait débat et qu'il est d'autant plus intéressant d'en étudier les déterminants.

¹⁹⁸ Il faut garder à l'esprit que l'échantillon de l'enquête ISSP est, en raison d'un taux de retour assez faible des questionnaires (moins de 20 %), assez déséquilibré : en particulier, les plus diplômés seraient surreprésentés dans l'échantillon (voir notamment note méthodologique de Gonthier et Soubiran, 2006). Cet effet doit rendre plus prudent sur l'interprétation des résultats généraux. Cependant, le même biais a pu être présent dans d'autres pays participant à l'enquête – cela ne devrait donc pas trop fausser la comparaison des résultats ; en outre, on s'intéresse moins ici à la distribution générale des réponses qu'à l'impact du diplôme sur les réponses. Par conséquent, le « déséquilibre » en faveur des plus diplômés est contrôlé dans les analyses ultérieures présentées. Enfin, les réponses étant souvent orientées dans le sens d'une critique de la méritocratie scolaire (qui serait plus l'apanage des moins diplômés) plus virulente qu'attendu, on peut supposer que le biais d'échantillon, s'il était corrigé, accentuerait plutôt les tendances constatées qu'il ne les diminuerait.

¹⁹⁹ Ce qui montre bien que l'égalité ne peut être un idéal en soi, comme le souligne Munoz-Dardé, 2000 dans sa synthèse sur les théories de la justice sociale.

La question sur l'importance des efforts a plutôt suscité le désaccord d'une majorité d'individus : 49,5 % des interrogés pensent que les efforts ne sont pas, voire pas du tout récompensés. Cette différence entre les réponses à la question de la récompense des efforts et celle des capacités peut s'expliquer notamment par le fait que la distribution des talents a quelque chose de mystérieux : donc l'importance des talents pour la réussite aussi. Une autre hypothèse émise par Gonthier et Soubiran (2006) concerne le degré de personnalisation de la norme : alors que les individus personnalisent fortement la question des efforts, la question des capacités est elle beaucoup plus corrélée à des critères idéaux et impersonnels²⁰⁰. Les deux questions mobilisant des éléments distincts, il est attendu que la distribution des réponses diffère légèrement de l'une à l'autre.



Graphique 1 : les réponses aux questions sur la récompense du mérite en France.

(Source : ISSP 1999, N = 1889).

²⁰⁰ « Les deux propensions à l'assentiment sont clivées par la distinction entre une approche personnelle et impersonnelle des normes de justice sociale. Si l'on raisonne « toutes choses égales par ailleurs, les deux prédicteurs les plus significatifs de l'accord avec les efforts sont la position professionnelle et la mobilité subjective : l'adhésion à cette composante du mérite se structurerait ainsi autour de l'expérience personnelle que l'acteur peut faire de sa trajectoire socio-professionnelle. En revanche, les deux prédicteurs les plus significatifs de l'accord avec les talents sont l'autopositionnement sur une échelle gauche-droite et le sentiment d'appartenance à une classe sociale : l'adhésion à cette composante du mérite se structurerait ainsi davantage autour d'une perception critique de la structure sociale combinant affiliation politique et conscience de classe. » (Gonthier et Soubiran, 2006, p 20).

Parmi les autres facteurs susceptibles d'influer sur la réussite, la famille est nettement moins citée que les réseaux : seuls 10,1 % des individus pensent que la famille est essentielle ou très importante pour réussir dans la vie, contre 41,4 % d'individus qui considèrent que ce sont les réseaux sociaux. La question sur l'importance d'être corrompu pour arriver au sommet a suscité pratiquement autant d'assentiments (39,6 %) que de désapprobations (35,1 %). Ce fort taux d'assentiment est assez surprenant, dans un pays réputé peu corrompu comme la France. Peut-être faut-il y voir ce que M. Lamont observe chez les travailleurs français qu'elle interroge dans son enquête : « *Les travailleurs français établissent des frontières beaucoup plus marquées à l'encontre de « ceux au-dessus » par rapport à leurs homologues américains. Pour commencer, beaucoup d'entre eux sont convaincus que la lutte des classes est toujours au pouvoir et qu'argent et pouvoir sont des forces maléfiqes. (...) Les ouvriers français ont plutôt tendance à condamner la recherche du profit qu'à la louer. Ils associent l'ambition et la réussite à la corruption morale, et les jugent incompatibles avec l'intégrité personnelle et la solidarité qu'ils privilégient* »²⁰¹. Par rapport aux travailleurs américains, les travailleurs français condamneraient l'intégrité morale de « ceux au-dessus ». Le fait d'« arriver au sommet » (pour reprendre la formulation de la question) ne peut donc qu'être associé qu'à une corruption morale des individus, pour les Français. On observe en effet que les pourcentages sont beaucoup moins élevés aux États-Unis, où moins de 20 % des personnes interrogées considèrent qu'il est important d'être corrompu pour parvenir au sommet.

Concernant la perception de son propre mérite, la majorité des personnes pensent qu'elles gagnent moins que ce qu'elles méritent (50,5 %), mais près de 37,5 % pensent qu'elles gagnent ce qu'elles méritent. Conformément aux analyses de Dubet (2006) ou des psychologues sociaux (voir par exemple Dalbert (1999)), les individus considèrent davantage, en moyenne, que leur propre situation est juste ou méritée, qu'ils ne considèrent que celle d'autrui l'est. Ils sont en effet plus nombreux à répondre qu'ils gagnent ce qu'ils méritent (37,5 %) qu'à considérer que les personnes sont en général en France récompensées pour leurs mérites (33 % [capacités] et 20 % [efforts]). Seul 1,5 % des individus considèrent qu'ils gagnent plus ou beaucoup plus que ce qu'ils méritent. Un peu plus d'individus (4,2 %) pensent qu'ils gagnent plus que ce qui serait juste.

Enfin, aux questions sur ce que devrait récompenser le salaire, les individus ont davantage cité le résultat du travail (« *le degré auquel le travail est bien fait* » : 79,5 %) que les efforts fournis (« *le fait de travailler dur* » : 59,7 %) ou les études (« *le nombre d'années passées à étudier et à se former* » : 39,4 %). Moins de quatre personnes sur dix pensent donc que les études sont un critère valide de récompense salariale. Ces résultats rejoignent les résultats précédents sur l'enquête EVS (question sur les secrétaires) : 76,4 % des Français interrogés trouvent qu'il est juste que la secrétaire la plus efficace soit mieux payée que l'autre. Ce sont donc l'efficacité et les résultats *sur le lieu du*

²⁰¹ Lamont, 2002, p. 290-291.

travail qui sont perçus comme légitimes d'être pris en compte dans le salaire, plutôt que le « titre » des personnes obtenu dans une autre « sphère », la sphère scolaire.

Que doit récompenser le salaire?					
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
<i>Les années passées à se former</i>	10,7	28,7	44,8	14,5	1,4
<i>Le fait de superviser d'autres personnes</i>	14,4	36,4	40,8	7,3	1,1
<i>Les responsabilités au travail</i>	30,5	39,1	27,0	3,2	0,3
<i>Ce qu'il faut pour entretenir une famille</i>	30,8	29,7	28,1	7,1	4,3
<i>Le fait d'avoir des enfants</i>	20,1	29,4	29,6	12,6	8,3
<i>Le fait de travailler dur</i>	23,2	36,5	33,3	6,2	0,9
<i>Le degré auquel le travail est bien fait</i>	38,2	41,3	19,2	0,8	0,4

Tableau 6 : les réponses des Français en fonction des différents critères de rémunération salariale proposés.

(Source : ISSP 1999, N = 1889).

Étrangement, alors que le salaire est plutôt considéré comme un domaine réservé de la méritocratie²⁰², les critères de besoin comme la famille ou les enfants devraient également, pour une majorité des personnes interrogées (respectivement 60,5 % et 50,3 %), être pris en compte. Ce résultat conforte l'importance du critère de besoin dans la hiérarchie des principes de justice (Forsé et Parodi (2006)²⁰³). Il est cependant parfois difficile de faire « parler » des pourcentages bruts, et la comparaison internationale devrait nous permettre de mieux interpréter les réponses aux questions sur le mérite.

²⁰² Si l'on en croit les théories de Deutsch, 1975, qui montre que ce qui relève de la sphère économique est dominé par l'utilisation du principe de mérite. Cette théorie est cependant partiellement mise en cause par les travaux de Dubet, 2006, qui montre la multiplicité des critères de justice utilisés par les travailleurs eux-mêmes.

²⁰³ Le critère de besoin est cependant moins important pour les interviewés que les efforts fournis au travail ou la qualité finale du travail, ce qui pourrait contredire à première vue la priorité donnée par les Européens au besoin, devant le mérite ou l'égalité, telle qu'elle a été montrée par Forsé et Parodi, 2006 : toutefois, alors que l'étude réalisée par ces auteurs porte sur les critères de justice définis *a priori*, il est fort probable que la hiérarchie des principes soit un peu bousculée dès lors qu'elle s'applique à un domaine particulier. La norme de mérite serait ainsi quand même plus mise en avant dans le domaine économique (conformément à Deutsch, 1975).

IV.2. Les Français ont-ils *de facto* des réponses spécifiques ?

Des Français favorables à la reconnaissance des mérites, mais non des mérites scolaires

Concernant les questions sur les critères de justice, les Français sont dans une position « moyenne » par rapport aux autres pays²⁰⁴. Sur les quatorze pays européens sélectionnés pour la comparaison, ils sont à la huitième position en ce qui concerne la question sur le mérite (80,5 % pour des pourcentages variant entre 70,4 % et 98,4 %) – et à la septième place en ce qui concerne la question sur les secrétaires -, à la sixième position en ce qui concerne la question sur l'égalité (70,4 % pour des pourcentages variant entre 28,2 % et 86,7 %) et à la dixième position pour la question de la reconnaissance des besoins (91,9 % pour des pourcentages variant entre 72,2 % et 96,2 %). Le tableau présentant ces résultats est présenté dans l'annexe en fin de chapitre (Tableau 23).

Le mérite valorisé par les Français n'est cependant pas un mérite scolaire, puisque ceux-ci sont parmi les pays les moins favorables (en moyenne) à la prise en compte des études dans le salaire : la France vient en effet en quatrième position, derrière le Japon, la Lettonie et la Suède, parmi les personnes qui valorisent le moins le diplôme dans le salaire. (le tableau synthétisant la position des Français sur ces questions est présenté à la page suivante – Tableau 7).

La foi particulière des Français dans la formation initiale, maintes fois soulignée dans les recherches (citées en début de partie) serait-elle ébranlée ? En réalité, le « credo » scolaire français, étudié notamment par Van de Velde (2008) est d'une part essentiellement analysé sur des jeunes parfois encore en études (d'où une possible survalorisation des études par des individus qui n'ont pas encore été en contact avec le monde professionnel) ; mais également, l'étude porte sur la perception de ces jeunes plus que sur leur conception idéale de la méritocratie. C'est d'ailleurs vraisemblablement parce que les individus perçoivent un poids écrasant du diplôme qu'ils souhaitent notamment en France que celui-ci joue un poids moins important dans le salaire.

²⁰⁴ Les réponses des Français sont comparées à celles de toutes les autres nationalités présentes dans l'enquête Issp. L'étude aurait pu se limiter à un nombre limité de pays pour une analyse plus fine des réponses (grâce à une meilleure connaissance des réalités sociales de chaque pays étudié) ; il a paru important malgré tout de conserver tous les pays pour notre comparaison afin d'utiliser le maximum d'information disponible, et pouvoir situer les Français par rapport à un échantillon le plus large possible de situations nationales différentes.

Pays	N	Études	rg	Personnes supervisées	rg	Responsabilités	rg	Enfants	rg	Famille	rg	Qualité	rg	Travail	rg	Riches meilleure éducation	rg	Inégalités trop grandes	rg	Inégalités utiles	rg
Slovaquie	1082	3,514	6	3,499	9	4,277	23	3,254	13	3,486	13	4,303	23	4,069	16	2,090	11	4,652	22	1,820	1
Bulgarie	1102	3,969	23	3,740	20	4,282	24	3,654	20	3,630	17	4,251	17	4,052	15	2,024	10	4,782	25	1,878	2
Russie	1705	3,619	15	3,543	13	4,268	22	3,414	16	3,632	18	4,265	19	4,152	21	2,398	16	4,715	23	1,953	3
Hongrie	1208	3,502	8	3,504	11	4,061	13	3,189	12	3,231	7	4,261	18	4,182	23	1,646	1	4,564	21	2,073	4
Chypre	1000	4,005	24	3,867	25	4,209	19	3,711	22	3,685	20	4,390	25	4,416	25	1,827	4	3,651	1	2,126	5
Autriche	1016	3,726	18	3,463	19	4,235	21	3,495	17	3,434	11	4,306	24	4,038	13	1,877	5	4,218	13	2,240	6
Lettonie	1100	3,317	3	3,550	14	3,906	6	3,522	18	3,398	10	4,099	11	3,882	6	2,414	17	4,523	20	2,240	7
France	1889	3,328	4	3,556	15	3,963	7	3,405	15	3,756	22	4,160	13	3,749	2	1,739	2	4,417	19	2,260	8
Rep. Tchèque	1834	3,518	7	3,466	7	4,108	17	3,069	8	3,221	6	4,237	15	4,124	20	1,928	8	4,397	18	2,297	9
Canada	974	3,609	13	3,502	10	4,054	12	2,939	4	3,545	16	4,234	14	4,109	19	2,396	15	3,824	6	2,354	10
Slovenie	1006	3,584	10	3,439	4	3,895	5	3,385	14	3,305	8	4,009	6	3,830	4	1,904	7	4,358	16	2,394	11
Portugal	1144	3,666	17	3,775	23	4,226	20	3,151	11	3,156	4	4,087	9	4,069	17	2,263	14	4,752	24	2,412	12
Nouvelle Zélande	1108	3,596	12	3,687	18	4,144	18	3,062	6	3,444	12	4,268	20	4,104	18	2,711	22	3,876	8	2,463	13
Norvège	1268	3,389	5	3,445	5	3,827	2	3,066	7	3,338	9	3,948	2	3,947	10	2,125	12	3,794	5	2,497	14
G-Bretagne	804	3,587	11	3,642	17	3,969	9	2,995	5	3,534	15	3,973	4	3,940	8	3,111	24	4,074	11	2,516	15
Suède	1150	3,297	2	3,497	8	3,836	3	2,686	3	2,873	1	4,000	5	3,665	1	1,889	6	3,872	7	2,586	16
Pologne	1135	3,800	19	3,528	12	3,889	4	2,905	3	3,123	2	4,054	7	4,048	14	2,454	19	4,304	14	2,655	17
Israël	1208	3,887	21	3,769	22	4,300	25	3,648	19	3,746	21	4,275	21	3,973	11	2,424	18	4,367	17	2,665	18
Espagne	1211	3,622	16	3,438	3	3,785	1	3,736	23	3,772	23	3,924	1	3,928	7	1,781	3	4,216	12	2,668	19
Australie	1672	3,576	9	3,639	16	3,964	8	2,709	2	3,155	3	4,098	10	3,944	9	2,783	23	3,762	4	2,672	20
Allemagne	1432	3,613	14	3,317	2	4,106	16	3,682	21	3,521	14	4,238	16	4,038	12	2,015	9	4,036	10	2,686	21
Japon	1325	2,666	1	2,890	1	3,982	10	3,106	9	3,158	5	4,074	8	3,862	5	2,245	13	3,903	9	2,695	22
Etats-Unis	1272	3,860	20	3,723	19	4,100	15	3,138	10	3,647	19	4,302	22	4,233	24	2,700	21	3,756	3	2,808	23
Chili	1503	4,016	25	3,830	24	4,091	14	3,808	24	3,948	24	3,972	3	3,757	3	2,635	20	4,305	15	3,086	24
Philippines	1200	3,950	22	3,753	21	4,010	11	3,975	25	3,993	25	4,141	12	4,152	22	3,767	25	3,665	2	3,377	25

Tableau 7 : Les réponses (moyenne pondérée du score) comparées par pays pour les questions sur les critères légitimes de rémunération salariale, et les jugements sur les inégalités sociales. (Source : ISSP 1999, N = 31348) Pour chaque question, est donnée la valeur moyenne dans le pays, ainsi que le rang du pays (quand on classe les pays par réponse moyenne croissante) : les Français occupent donc la quatrième place parmi les pays qui valorisent le moins les études dans le salaire (4^e colonne).

La perception d'une influence trop grande du diplôme peut en effet avoir des conséquences assez désastreuses sur la conception de l'autonomie individuelle et la confiance en l'avenir. Galland (2008) postule par exemple que les jeunes Français doivent leur faible confiance dans l'avenir au poids très important du diplôme qu'ils ressentent : « *les jeunes Français sont relativement moins nombreux à déclarer suivre leurs propres attentes ou faire toujours ce qu'ils veulent, mais plus nombreux que tous les autres – en dehors des Russes – à dire qu'ils est important de se conformer aux attentes des autres. La pression et l'évaluation scolaires, si importantes aux yeux des familles et des jeunes Français, ne sont sans doute pas étrangères à ce résultat* »²⁰⁵. C'est sûrement pourquoi les Français n'aspirent pas à ce que le diplôme joue un rôle (plus) important dans leur vie professionnelle.

Les résultats de l'enquête ISSP ne sont donc pas nécessairement contradictoires avec les recherches précédentes. Ils nuancent en revanche d'autres travaux (Godechot et Gurgand (2000)), qui concluent à l'acceptation par les salariés des inégalités salariales liées au diplôme : « *Les paramètres de l'équation de satisfaction montrent que les hommes et les femmes semblent accepter les grandes hiérarchies du diplôme, de l'âge et de l'ancienneté* ». Les auteurs s'appuient sur l'enquête « Travail et modes de vie », à partir d'une question portant sur la satisfaction des enquêtés concernant leur salaire propre. Notre analyse montre que lorsque la question est posée de manière plus large, plus impersonnelle, la légitimité du diplôme n'est pas aussi évidente.

Les Français se démarquent aussi de leurs voisins européens par l'injustice qu'ils éprouvent face à l'inégalité de l'offre scolaire : ils sont les plus nombreux, juste après les Hongrois, à trouver injuste que les riches puissent payer une meilleure éducation pour leurs enfants. Contrairement aux Anglais, par exemple, qui sont 45 % à trouver cette situation juste. Ces différences sont certainement à mettre sur le compte des différences nationales d'éducation : alors que le système français se réclame d'un idéal républicain égalitaire (la même offre d'éducation pour tous), les inégalités de l'offre d'éducation sont beaucoup plus flagrantes, donc potentiellement mieux acceptées, dans le système anglo-saxon. Les Français sont sinon dans une position « moyenne » sur les autres critères à prendre en compte dans le salaire : ils valorisent un peu plus que les autres les responsabilités au travail, et un peu moins les critères de besoin familial.

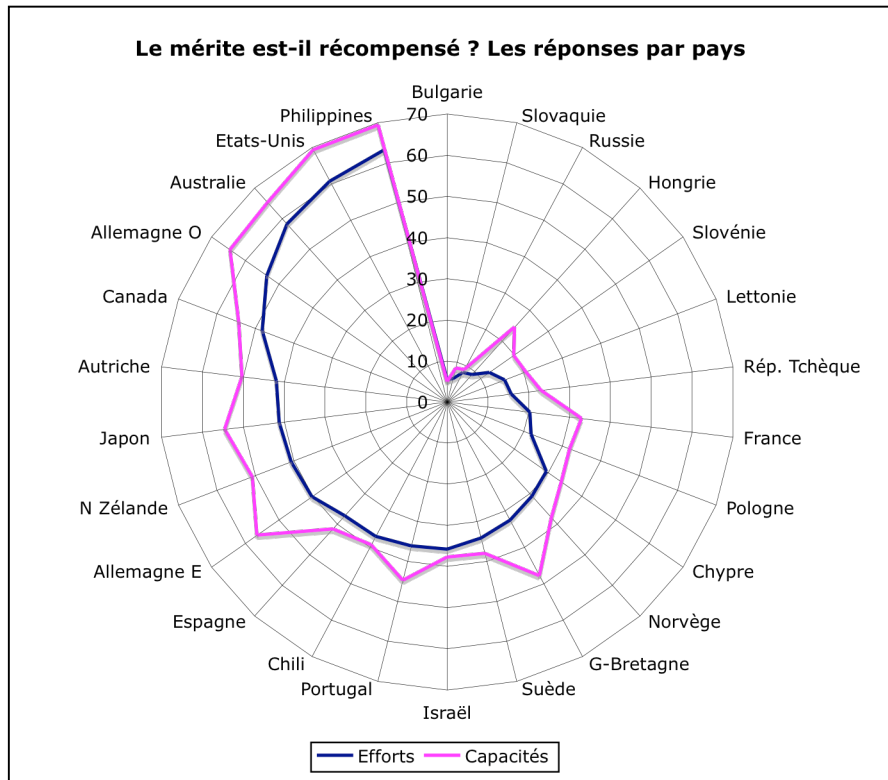
Le faible recours au principe de mérite pour légitimer les inégalités sociales

Le recours au principe de mérite participe, dans presque tous les pays étudiés, à la légitimation des inégalités sociales. Plus les individus considèrent qu'autrui est récompensé pour ses mérites (efforts et capacités), et plus ils tolèrent les inégalités :

²⁰⁵ Galland, 2008, p.41.

c'est du moins ce que montrent les régressions linéaires effectuées dans tous les pays (ces régressions sont présentées dans les annexes en fin de chapitre, tableaux 28 et 29). L'idéologie méritocratique est donc bien à même de faire intérioriser aux individus la légitimité des inégalités sociales, même si les deux idées ne sont pas parfaitement superposables.

Or, les Français ont des réponses assez atypiques lorsqu'il leur est demandé si les personnes en France sont *effectivement* récompensées pour leur mérite (efforts d'un côté, capacités de l'autre). Aux questions v6 et v7 de l'enquête ISSP, les Français sont en effet comparativement peu nombreux à avoir répondu que les personnes en France sont récompensées pour leurs efforts ou pour leurs capacités. Le graphique en radar ci-dessous permet de visualiser les réponses à la question en fonction du pays considéré :

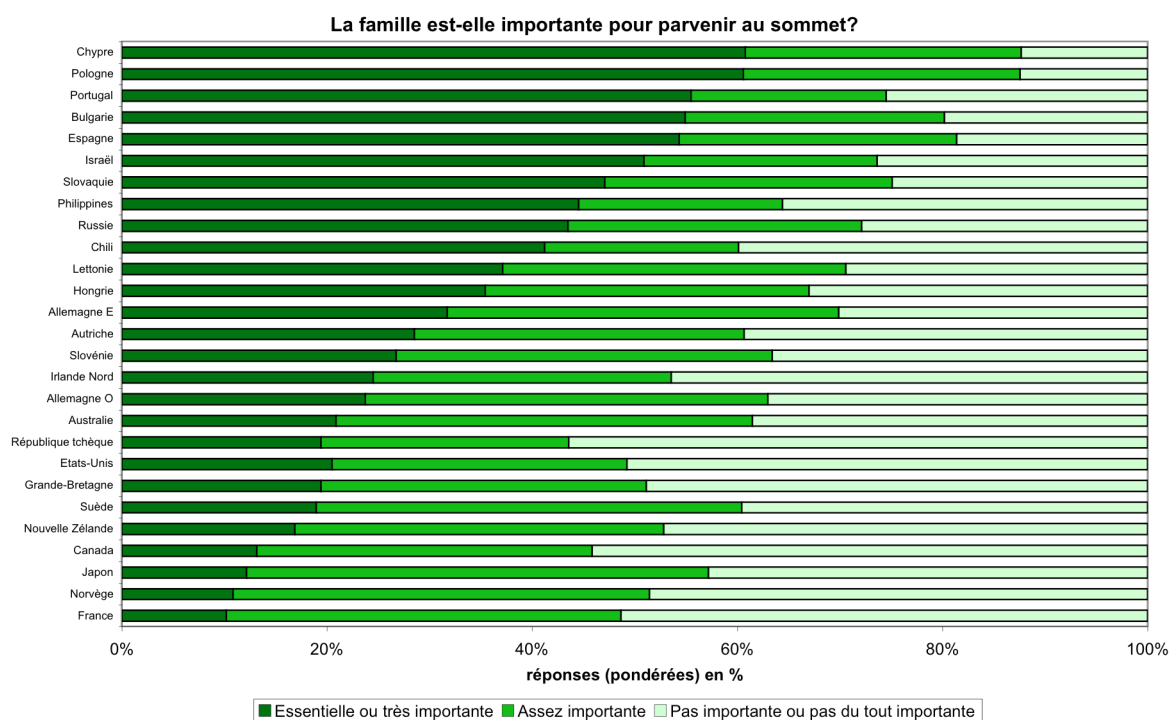


Graphique 2 : Les réponses par pays aux questions « Pensez-vous que les personnes dans votre pays sont récompensées pour leurs efforts ? » et « Pensez-vous que les personnes dans votre pays sont récompensées pour leurs capacités ? » (% de personnes dans chaque pays « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les assertions proposées) (Source : ISSP 1999, N = 31348).

Les Français sont juste devant les pays d'Europe de l'Est (Pologne non comprise) et derrière tous les autres pays. Ce scepticisme français au sujet de la récompense des mérites est en partie lié à une moindre tolérance vis-à-vis des inégalités sociales : sur les vingt-cinq pays de l'échantillon, les Français sont parmi les plus nombreux (avec

les Slovaques, Russes, Bulgares, Hongrois et Lettons) à trouver que les inégalités sont trop importantes dans leur propre pays. Ce constat alimente le « pessimisme » des Français souligné par des recherches récentes : dans le rapport pour la Fondation et l'Innovation politique, Galland (2008) montre par exemple que les jeunes Français estiment moins que leurs homologues européens avoir la maîtrise de leur existence future²⁰⁶. Or, une absence de maîtrise du futur s'apparente à une méritocratie impossible, puisque l'avenir ne peut pas dépendre dans ce cas des efforts de chacun. Cette attitude contraste notamment avec celle des (jeunes) Américains – ce que l'on observe aussi à partir de nos données –, qui « ressentent une forte capacité d'agir » et « valorisent le sens de l'effort » (Messersmith, *et al.* (2008)).

Pourtant, les Français sont les moins nombreux de tous les pays interrogés dans ISSP à penser que la famille est essentielle ou très importante pour parvenir au sommet : ce n'est donc pas pour eux l'incidence du milieu social d'origine qui rend les inégalités sociales trop importantes (graphique ci-dessous).



Graphique 3 : Les réponses par pays à la question « Pensez-vous que la famille est importante pour parvenir au sommet ? » (Source : ISSP 1999, N = 31348).

²⁰⁶ « 22 % des jeunes Français, contre 51 % des jeunes Américains et 45 % des jeunes Chinois et Danois, estiment avoir la maîtrise de leur existence future. Ils ont en quelque sorte le sentiment d'une dépossession d'eux-mêmes en n'ayant pas le pouvoir sur leur vie » (extrait de la préface rédigée par de Singly dans le rapport de la Fondation pour l'Innovation politique dirigé par Stellingner et Wintrebert, 2008).

Ils sont relativement nombreux en revanche à penser que pour arriver au sommet en France, il faut être corrompu par rapport aux autres pays (cf. graphique 10 en annexe). Ce résultat pourrait être surprenant dans un pays où la corruption paraît peu développée²⁰⁷. C'est peut être la référence au « sommet » de la pyramide sociale, qui a infléchi les réponses dans ce sens (les élites étant souvent critiquées – cf. remarque faite précédemment).

Par rapport aux autres pays, les Français n'ont donc pas vraiment une attitude « moyenne » : ils se démarquent bien, au contraire, par les réponses qu'ils donnent tant sur la méritocratie telle qu'ils la perçoivent (ils sont peu nombreux à penser qu'elle existe) que sur la méritocratie telle qu'ils la souhaitent : les Français se distinguent en effet par le faible crédit qu'ils accordent au diplôme dans le salaire. Comment expliquer ce positionnement spécifique des Français sur la question du mérite ? Avant de répondre à cette question, nous souhaiterions étudier les regroupements possibles des variables entre elles, et analyser comment se structurent les attitudes sur le mérite.

IV.3. Quelle structure des attitudes individuelles sur la méritocratie ?

Le foisonnement de questions dans l'enquête ISSP 1999 en lien avec la méritocratie est incontestablement une source de richesse pour la recherche. Néanmoins, l'analyse des questions prises isolément n'est pas nécessairement la seule et unique méthode pour tirer au mieux parti de cette affluence d'information. L'analyse des relations entre ces différentes questions, censément représentatives des logiques individuelles, est sans doute une autre manière très instructive de percer à jour les attitudes relatives à la méritocratie.

Contrairement à précédemment, ce ne sont donc plus les réponses « moyennes » par pays pour chaque question qui seront analysées et comparées ici, mais les réponses individuelles : est-il possible de dégager une structure moyenne des différentes attitudes ? Toujours dans l'objectif de faire ressortir une éventuelle spécificité française, seront confrontées dans cette partie les logiques individuelles des Français à celles des autres enquêtés.

²⁰⁷ Un rapport récent établi par l'Organisation non gouvernementale *Transparency International* en 2006 place la France au 18^e rang (sur les 163) pays sondés en terme de corruption et en 7^e position parmi les pays européens

Les relations entre les différentes variables

Certaines variables pourraient être redondantes pour une analyse sur l'adhésion des acteurs sociaux interrogés à la méritocratie. Il peut donc être particulièrement pertinent de résumer l'information contenue dans les différentes variables, pour définir avec plus de précision les attitudes face à la méritocratie. Combien de dimensions parcourent les différentes opinions individuelles exprimées dans le questionnaire ? Quelles sont les attitudes cachées qui orientent les réponses exprimées par les individus ? Pour déterminer les attitudes latentes, nous avons utilisé la méthode de l'analyse factorielle selon la méthode du maximum de vraisemblance (voir encadré ci-après). De toutes les méthodes d'analyse factorielles, c'est en effet celle qui permet le mieux de faire apparaître les variables « latentes ».

Une telle analyse fait clairement apparaître six dimensions que nous avons résumées dans le tableau suivant (les cartes factorielles sont représentées en annexe) :

	% Inertie	Variables les plus corrélées avec les axes	Corrélation avec l'axe
Facteur 1	13,055	<i>Les gens sont récompensés pour leurs efforts</i>	0,928
		<i>Les gens sont récompensés pour leurs capacités</i>	0,678
Facteur 2	8,317	<i>Il faut rémunérer le fait d'avoir une famille à entretenir</i>	0,752
		<i>Il faut rémunérer le fait d'avoir des enfants</i>	0,929
Facteur 3	8,073	<i>Pour réussir dans la vie, il est important de venir d'une famille riche</i>	0,561
		<i>Pour réussir dans la vie, il est important de connaître les bonnes personnes</i>	0,833
Facteur 4	6,108	<i>Il faut rémunérer l'éducation</i>	0,379
		<i>Il faut rémunérer le fait de superviser d'autres personnes</i>	0,687
		<i>Il faut rémunérer la qualité du travail</i>	0,377
		<i>Il faut rémunérer les responsabilités</i>	0,703
Facteur 5	4,707	<i>Vous gagnez un salaire juste</i>	0,825
		<i>Vous gagnez un salaire mérité</i>	0,777
Facteur 6	4,116	<i>Les inégalités de revenu sont nécessaires</i>	-0,731
		<i>Les inégalités de revenu sont trop grandes</i>	0,551
		<i>Il est normal que les riches puissent payer une meilleure éducation pour leurs enfants</i>	-0,427

Tableau 8 : Résultats de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie en France.

(Source : ISSP 1999, N = 1889).

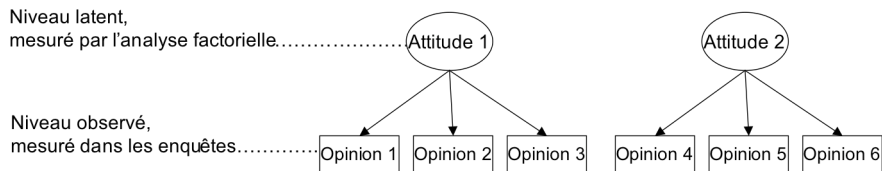
Note de lecture : La colonne « % d'inertie » indique le pouvoir explicatif de chaque facteur. Pour chaque facteur, ont été indiquées les variables les plus corrélées avec l'axe, ainsi que la valeur du coefficient de corrélation. Plus celui-ci est proche de 1 (respectivement de -1), et plus la variable est corrélée positivement (respectivement négativement) avec le facteur. On peut ainsi lire dans le tableau que le facteur 1, qui explique 13 % du nuage de points, est « porté » principalement par les variables « *les gens sont récompensés pour leurs efforts* » et « *les gens sont récompensés pour leurs capacités* », dont les corrélations respectives avec le facteur 1 sont 0,928 et 0,678.

Nota bene : Dans l'analyse présentée ci-dessus ainsi que dans les analyses suivantes, les variables concernant la justice perçue de son propre salaire ont été recodées : la modalité « 3 » représente le sentiment de mériter son salaire, tandis que la modalité « 1 » représente le sentiment de ne pas du tout le mériter. Ces variables sont donc codées « à l'envers » par rapport aux autres variables présentées.

Encadré 10 : L'analyse factorielle : une méthode pour appréhender les attitudes dans les enquêtes d'opinion

L'analyse factorielle est une méthode d'analyse des données qui permet de résumer l'information donnée par un nombre important de variables. L'objectif est généralement de voir s'il est possible, à partir des variables introduites initialement dans l'analyse, de les combiner en un nombre plus restreint de facteurs. Cette méthode est très utilisée dans les recherches de psychologie ou de sociologie des valeurs, parce qu'elle permet de déterminer les attitudes qui pourraient orienter un certain nombre d'opinions émises par les interviewés dans les enquêtes.

Le postulat de base de l'analyse factorielle est en effet qu'il existe un lien entre les opinions émises par enquêtés sur certaines questions, parce qu'elles sont sous-tendues par une même attitude qui orienterait un certain nombre de réponses. Il serait alors possible, en réalisant une analyse factorielle sur les opinions émises et en cherchant les corrélations entre celles-ci, de remonter jusqu'aux attitudes latentes.



Parmi les méthodes d'analyse factorielle, il existe les méthodes où les axes sont indépendants entre eux (ACP traditionnelle ou avec rotation « varimax »), et des méthodes où les axes peuvent être corrélés (analyse factorielle avec rotation « oblimin ») ; dans le cas qui nous intéresse ici, nous avons préféré autoriser les corrélations entre les axes, afin de mieux « coller » aux données pour l'analyse.

De toutes les méthodes d'analyse factorielle, c'est l'analyse factorielle par la méthode du maximum de vraisemblance (par rapport à l'ACP traditionnelle par exemple) est la méthode qui permet le mieux de faire apparaître les variables « cachées » : « *L'analyse factorielle est un modèle linéaire avec variables latentes ; l'analyse en composantes principales est une technique de réduction de dimensions où il n'est nullement question d'imaginer des variables « cachées »* » (Falissard, 1998, p. 279). Nous avons donc opté pour cette méthode dans notre recherche.

Ces résultats suscitent plusieurs remarques. En ce qui concerne premièrement les variables sur les critères légitimes de rémunération salariale, leur agencement mis à jour par l'analyse confirme la nécessité de distinguer les critères de besoin (rémunération salariale basée sur la famille ou les enfants – facteur 2) des critères méritocratiques (rémunérer les responsabilités, les personnes supervisées et les études – facteur 4).

Un deuxième résultat (cf. matrice de corrélation entre les axes présentées ci-après) est que même si les deux dimensions « pour soi » (portée par le facteur 5) et « pour autrui » (portée par le facteur 1) sont corrélées entre elles – corrélation de 0,442 –, l'analyse factorielle suggère de les distinguer dans l'analyse. Ce résultat statistique confirme les analyses de psychologie et de psychologie sociale²⁰⁸.

²⁰⁸ Voir articles Lannegrand-Willems, 2006, et Dalbert et Maes, 2002.

Factor	1	2	3	4	5	6
1	1	-0,107	-0,121	0,02	0,442	-0,159
2	-0,107	1	0,085	0,22	-0,265	0,236
3	-0,121	0,085	1	0,168	-0,268	-0,056
4	0,02	0,22	0,168	1	-0,153	-0,16
5	0,442	-0,265	-0,268	-0,153	1	-0,153
6	-0,159	0,236	-0,056	-0,16	-0,153	1

Tableau 9 : Matrice de corrélations entre les différents facteurs de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie en France.

(Source : ISSP 1999, N = 1889 (données pondérées)).

Note de lecture : Plus les corrélations indiquées dans le tableau sont proches de 1 (respectivement de -1) et plus les facteurs sont corrélés positivement (respectivement négativement) entre eux. À l'inverse, plus les corrélations sont proches de 0, et moins les facteurs sont corrélés entre eux.

Enfin, un dernier constat, moins intuitif que les précédents, peut être dressé à partir de ces deux tableaux : l'inégalité des chances (mesurée par l'importance pour les individus de venir d'une famille riche pour parvenir au sommet) n'est pas nécessairement en contradiction avec le fait de considérer que les personnes méritent ce qui leur arrive. En effet, les quatre variables (*imp-fam*, *imp-pers*, *re-eff* et *re-cap*) ne sont presque pas du tout corrélées deux à deux (cf. la matrice de corrélations entre toutes les variables reproduite en annexe), et les deux facteurs qui les portent (les facteurs 1 et 3) sont assez faiblement corrélés (corrélation de *-0,121*).

Cela signifie qu'il est tout à fait concevable pour les personnes interrogées de penser que les efforts sont récompensés en France, mais que la famille d'origine ou les réseaux sont importants aussi, et inversement. Ce résultat s'explique aisément si l'on considère, comme il a été suggéré dans la partie théorique, que le mérite peut être récompensé tout aussi bien dans une société où l'égalité des conditions initiales n'est pas assurée : ce n'est pas parce que tout le monde n'a pas accès à l'enseignement (ou à des réseaux professionnels) du fait de son origine familiale, par exemple, que les personnes qui réussissent à l'école ou dans leur travail ne sont pas méritantes. Pour la question des réseaux professionnels, le problème se pose peut-être encore différemment, puisque les acteurs pourraient très bien considérer que le réseau social ne constitue pas, comme la famille, une inégalité de départ – du moins à première vue²⁰⁹ –, mais plutôt une compétence sociale, qui peut elle aussi pratiquement s'acquérir « à la force du poignet ».

Une autre interprétation est envisageable pour expliquer ces résultats : alors que la question sur le mérite porte sur la situation « générale » (« Pensez vous *de manière générale* que les gens sont récompensés pour leurs efforts/capacités ? »), la question sur l'importance de la famille porte uniquement sur les personnes qui ont réussi

²⁰⁹ Chez Bourdieu, par exemple, le capital social constitue une ressource répartie de manière inégale dans les différentes classes sociales.

(« Est-il important, *pour réussir dans la vie*, de provenir d'une famille riche ? ») : or, en psychologie, les travaux sur le biais de complaisance montre que les explications internes sont davantage évoquées pour expliquer la réussite, alors que c'est le contraire pour expliquer l'échec. Dans la deuxième question, les individus seraient donc poussés à minimiser le poids des facteurs externes, donc de la famille. Au contraire, pour la première question, formulée dans un cadre plus général, ce biais ne serait pas présent.

Dans les autres pays : une structure similaire des attitudes

Quand on réalise une analyse factorielle sur les individus de l'ensemble des pays de l'échantillon, on observe une certaine stabilité de la structure des opinions sur la méritocratie (les cartes factorielles sont représentées en annexe, à la fin de ce chapitre) :

	% Inertie	Variables les plus corrélées avec les axes	Corrélation avec l'axe
Facteur 1	13,633	<i>Il faut rémunérer dans le salaire le fait de travailler dur</i>	0,577
		<i>Il faut rémunérer dans le salaire la qualité du travail</i>	0,917
Facteur 2	11,488	<i>Les gens sont récompensés pour leurs efforts</i>	0,878
		<i>Les gens sont récompensés pour leurs capacités</i>	0,831
Facteur 3	7,267	<i>Il faut rémunérer le fait d'avoir une famille à entretenir</i>	0,860
		<i>Il faut rémunérer le fait d'avoir des enfants</i>	0,864
Facteur 4	5,694	<i>Vous gagnez un salaire juste</i>	0,790
		<i>Vous gagnez un salaire mérité</i>	0,871
Facteur 5	5,476	<i>Pour réussir dans la vie, il est important de venir d'une famille riche</i>	0,683
		<i>Pour réussir dans la vie, il est important de connaître les bonnes personnes</i>	0,726
Facteur 6	3,758	<i>Il faut rémunérer l'éducation</i>	0,579
		<i>Il faut rémunérer le fait de superviser d'autres personnes</i>	0,603
		<i>Il faut rémunérer les responsabilités</i>	0,444

Tableau 10 : Résultats de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie dans tous les pays de l'échantillon.
(Source : ISSP 1999, N = 31348).

Un axe vient s'ajouter à l'analyse, le facteur 1, tandis que disparaît le facteur sur l'appréciation des inégalités. Cette analyse montre en outre la nécessité de distinguer une méritocratie purement professionnelle (résultats du travail et efforts faits pour y parvenir), portée par le facteur 1, d'une méritocratie de titres, de rangs et de prestige (mesurée par le facteur 6, qui réunit les personnes qui pensent que les titres scolaires, les responsabilités et le nombre de personnes supervisées doivent entrer en compte dans le salaire). Même si ces deux facteurs sont relativement corrélés (corrélation de 0,338 – voir matrice de corrélation présentée en annexe), ils sont distincts dans l'analyse factorielle.

Une structure des attitudes se dégage donc bien de ces analyses, et elle paraît généralisable à l'ensemble des pays de l'échantillon. Ces différentes dimensions dégagées, il reste à les expliquer et à analyser quel impact peut avoir le diplôme sur ces attitudes (méritocratie perçue et méritocratie souhaitée).

V. L'IMPACT DU DIPLOME SUR LA MÉRITOCRATIE PERÇUE ET SOUHAITÉE PAR LES INDIVIDUS

V.1. Un effet ambigu du diplôme sur la méritocratie *perçue* et *souhaitée*

Une manière « brute » de mesurer l'impact du diplôme sur l'adhésion au principe de méritocratie consiste à étudier le sens de la liaison entre la variable diplôme et les variables de méritocratie. Le tableau suivant permet de visualiser l'impact du diplôme (et des années d'éducation – voir encadré 11) sur les variables de méritocratie perçue (données ISSP). Pour mesurer cette dernière, une échelle (intitulée « échelle générale de méritocratie perçue » ou « *ech-grale* ») a été construite en sommant les variables « *re-eff* » (« *Pensez-vous que dans votre pays, les gens sont récompensés pour leurs efforts ?* ») et « *re-cap* » (« *Pensez-vous que dans votre pays, les gens sont récompensés pour leurs capacités ?* »), dont on a vu précédemment qu'elles exprimaient la même attitude. L'échelle mesure alors le fait de considérer que les personnes sont récompensées pour leur mérite, conformément à la conception de Young (1958). Cette échelle, suggérée par l'analyse factorielle précédente, est cohérente, puisque le coefficient α de Cronbach vaut pour cette échelle 0,82 pour l'ensemble de l'échantillon. On rappelle que ce coefficient sert à mesurer la fiabilité (ou cohérence interne) d'une échelle de mesure, c'est-à-dire sa capacité à mesurer une seule et même dimension sous-jacente. Sa valeur est comprise entre 0 et 1. Plus la valeur est proche de 1, et plus l'échelle est dite « fiable ». On considère généralement que pour des valeurs supérieures à 0,7 la fiabilité de l'échelle est suffisante.

En France, le diplôme (comme le nombre d'années d'éducation²¹⁰ – cf Tableau 12 ci-dessous et Tableau 23 en annexe) a un impact positif et cet effet est le plus important de tous les autres pays. Les plus éduqués, conformément à l'hypothèse d'un impact positionnel du diplôme, estiment donc plus que les autres que les efforts et les capacités sont récompensés en France. C'est également vrai, mais dans une moindre mesure, aux États-Unis ou au Canada par exemple. Dans la plupart des autres pays, au contraire, c'est l'effet globalement négatif – donc libérateur – du diplôme sur la méritocratie perçue qui domine. C'est au Chili notamment que le diplôme a l'impact négatif le plus prononcé. Le tableau suivant précise, pour chaque niveau d'étude, le score moyen sur l'échelle de méritocratie dans chaque pays :

²¹⁰ Cf. Encadré 11 sur le choix des variables d'éducation et l'Encadré 16 sur le tau C de Kendall.

NIVEAU D ETUDES

	Aucun ou primaire inachevé	Primaire achevé	Secondaire inachevé	Secondaire achevé	Premier cycle universitaire	Deuxième ou troisième cycle universitaire	Moyenne générale	F	Coefficient d'association (tau C)
Etats-Unis	--	7,76	7,23	7,22	7,35	7,80	7,42	6,12***	0,085***
Philippines	7,13	7,28	7,52	7,40	6,89	7,11	7,25	2,80*	-0,024
Australie	--	6,88	6,99	7,07	7,18	7,08	7,04	0,51	0,018
Allemagne	7,12	6,89	6,73	7,08	--	7,06	6,87	2,16+	-0,014
Japon		6,92	7,07	6,51	6,66	6,63	6,67	2,62*	-0,039+
Canada	--	6,61	6,63	6,49	7,12	6,77	6,66	2,55*	0,061*
Autriche	6,16	6,53	6,52	6,90		6,18	6,56	2,45*	0,020
N Zélande	6,36	6,43	6,28	6,46	6,47	6,74	6,44	1,57	0,062*
Suède		6,61	6,20	6,31	6,17	6,01	6,28	3,74**	-0,064*
G-Bretagne		--	6,29	6,30	6,20	6,21	6,27	0,41	-0,014
Norvège		6,11	5,90	6,01	5,99	5,89	5,97	0,53	-0,018
Espagne	6,04	5,98	6,02	5,67	5,78	5,90	5,94	0,79	-0,031
Israël		6,33	6,33	6,06	5,48	5,48	5,86	9,32***	0,130***
Pologne	5,81	6,01	5,93	5,81	5,89	5,48	5,85	1,52	-0,047+
Chili	6,38	6,37	5,55	5,41	5,03	5,54	5,76	17,64***	-0,164***
Chypre	6,24	5,89	5,34	5,91	5,24	5,55	5,74	4,57***	-0,057*
Portugal	6,01	5,45	5,44	5,70	6,29	6,18	5,66	3,75**	0,009
France	5,19	5,30	5,30	5,41	5,40	6,11	5,51	12,87***	0,123***
Slovénie	5,76	5,01	4,86	4,76	4,66	5,07	4,95	4,03**	-0,036
Rép Tchèque	5,07	5,19	4,82	4,87	4,88	4,98	4,91	1,48	-0,014
Hongrie	4,98	5,09	4,80	4,56	5,02	4,79	4,86	3,30**	-0,054*
Lettonie	5,00	4,56	4,45	4,71	4,73	4,46	4,63	0,87	0,005
Slovaquie	3,43	4,00	3,87	3,77	3,25	3,89	3,85	1,33	-0,026
Russie	3,83	3,65	3,81	3,37	3,37	3,50	3,53	2,78*	-0,058**
Bulgarie	2,52	2,81	3,03	2,75	3,00	3,01	2,80	1,49	0,051**

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$

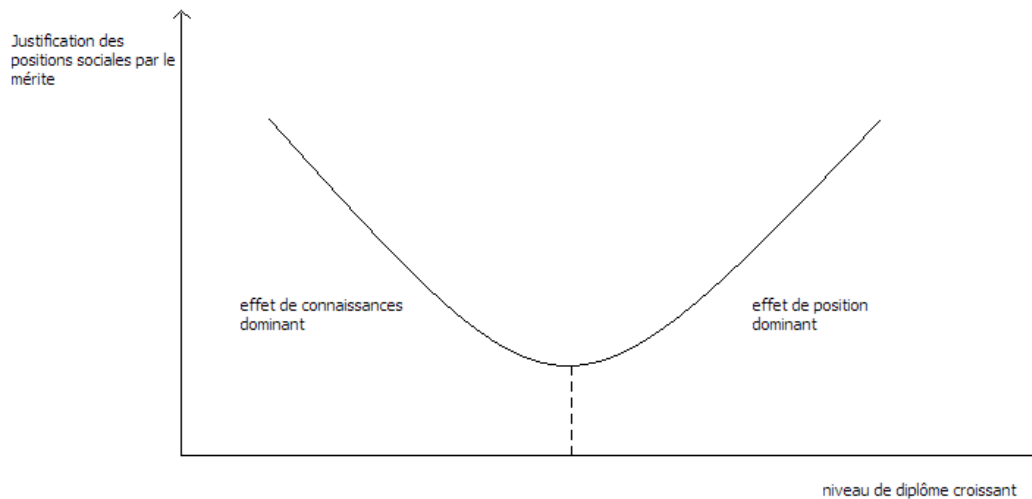
Tableau 11 : Le rôle perçu du mérite (1 : pas du tout important à 10 : très important) en fonction du niveau de diplôme et par pays.

(Source : Issp 1999, données pondérées par pays). Les moyennes n'ont pas été calculées quand les effectifs par case étaient inférieurs à 10.

On constate que les effets contradictoires de l'éducation (effet de position vs effet libérateur) ne se combinent donc pas tous de manière identique dans tous les pays. Dans certains pays, c'est l'effet positif/positionnel de l'éducation qui domine, tandis que dans d'autres, c'est l'effet négatif/libérateur qui serait davantage à l'œuvre. En réalité, les deux effets ne sont pas exclusivement présents dans un pays ou dans l'autre, mais ils opèrent tous deux simultanément dans chaque pays. Ceci se manifeste notamment à travers l'effet en « U » que l'on observe pour environ la moitié des pays où l'éducation a un impact avéré sur les représentations (statistique du F significative) : aux États-Unis, en Allemagne, au Portugal ou au Chili, par exemple, il semble que ce soient *à la fois* les plus et les moins diplômés (ou ceux qui ont passé le plus ou le moins de temps sur les bancs de l'école) qui déclarent, plus que les autres, que leur pays est méritocratique.

Cette forme de la courbe est particulièrement intéressante, parce qu'elle permet de faire le lien entre l'effet de position ou effet de socialisation scolaire, et l'effet des connaissances : ces deux effets contradictoires n'ont en réalité pas un impact uniforme quelle que soit la durée des études. En réalité, tout laisse à penser que pour les personnes qui ont peu fréquenté l'institution scolaire, c'est d'abord un effet de

connaissances qui va jouer sur l'appréciation des inégalités sociales. La fréquentation de l'institution scolaire les inviterait à recourir moins fréquemment au mérite, dans un premier temps, pour expliquer les inégalités. Puis, plus les personnes fréquentent longtemps l'institution scolaire, et plus l'effet de position lié à leur niveau scolaire va les pousser à légitimer ces mêmes inégalités qu'ils observent. Le schéma ci-dessous résume la prédominance de l'un ou l'autre effet en fonction du niveau d'études :



Graphique 4 : L'agencement des effets positionnels et cognitifs de l'éducation en fonction du niveau d'étude (modèle explicatif).

L'effet en « U » pourrait être attribué à un effet de génération (les plus jeunes étant les plus diplômés, la croyance plus forte parmi les très diplômés que les inégalités sociales sont liées au mérite pourrait en effet correspondre aux réponses des plus jeunes). Pourtant, cet effet global demeure quand on contrôle les résultats par l'âge (et le sexe) des individus. En France, on observe principalement un effet linéaire du diplôme, sans réel effet de seuil : ce serait donc l'effet de position qui serait déterminant dans l'appréciation des inégalités sociales, d'où un impact positif du diplôme.

Le diplôme (comme le nombre d'années d'étude) a un impact globalement positif sur la méritocratie souhaitée (ce qui correspond à un signe négatif du coefficient d'association dans le tableau suivant) : plus les personnes investissent dans l'éducation, et plus elles pensent qu'il est important que l'éducation soit prise en compte dans le salaire. La méritocratie scolaire leur apparaît donc plus légitime. Cet effet n'est pas identique pour tous les pays de l'échantillon : s'il est non significatif en France ou aux États-Unis, il est plus marqué pour des pays comme la Norvège, le Canada ou la Bulgarie. Son effet est significativement négatif (coefficient positif dans le tableau suivant) uniquement en Allemagne.

NIVEAU D ETUDES

	Aucun ou primaire inachevé	Primaire achevé	Secondaire inachevé	Secondaire achevé	Premier cycle universitaire	Deuxième ou troisième cycle universitaire	Moyenne générale	F	Coefficient d'association (tau C)
Chili	2,05	2,14	1,94	1,89	1,96	2,00	1,99	3,65**	-0,070***
Chypre	1,85	1,89	1,96	2,10	2,17	1,91	1,99	3,70**	0,016
Bulgarie	2,19	2,09	2,24	2,04	1,94	1,82	2,03	2,98*	-0,085***
Philippines	2,10	2,04	2,01	2,06	2,05	2,04	2,05	0,21	-0,002
Israël		2,16	2,14	2,16	2,08	2,04	2,11	0,67	-0,013
Etats-Unis	–	2,12	2,13	2,17	2,14	2,11	2,14	0,20	-0,017
Pologne	2,25	2,33	2,26	2,18	2,01	1,96	2,20	4,11**	-0,093***
Autriche	2,42	2,34	2,24	2,29		2,29	2,27	0,83	-0,017
Portugal	2,36	2,33	2,46	2,16	2,22	2,02	2,33	3,62**	-0,039+
Espagne	2,33	2,46	2,42	2,26	2,27	2,35	2,38	2,10+	-0,037+
Russie	2,31	2,27	2,51	2,49	2,38	2,38	2,38	2,20+	-0,031+
Allemagne	2,36	2,28	2,45	2,62	–	2,51	2,39	5,17***	0,081***
Canada	–	2,89	2,69	2,45	2,37	2,17	2,39	7,54***	-0,128***
N Zélande	2,25	2,29	2,40	2,44	2,48	2,32	2,40	1,06	0,011
G-Bretagne		–	2,44	2,54	2,24	2,46	2,42	2,19+	-0,018
Slovénie	2,50	2,42	2,44	2,43	2,27	2,36	2,42	0,47	-0,025
Australie	–	2,63	2,44	2,48	2,50	2,34	2,43	1,86+	-0,029
Hongrie	2,38	2,38	2,64	2,44	2,12	2,20	2,44	5,77***	-0,011
Rép Tchèque	2,29	2,46	2,54	2,42	2,64	2,47	2,48	1,51	-0,012
Slovaquie	2,63	2,46	2,58	2,46	2,88	2,18	2,49	3,34**	-0,037+
Norvège		2,71	2,73	2,71	2,55	2,41	2,61	10,00***	-0,126***
France	2,65	2,53	2,69	2,69	2,75	2,61	2,67	1,65	-0,003
Lettonie	2,27	2,66	2,98	2,69	2,93	2,43	2,69	5,86***	-0,061**
Suède		2,63	2,78	2,88	2,71	2,46	2,71	8,19***	-0,030
Japon		3,18	3,38	3,39	3,28	3,40	3,33	3,29*	-0,040+

Tableau 12 : Le rôle souhaité du diplôme (1 : trouver tout à fait normal qu'on rémunère dans le salaire les années passées à se former et à étudier à 5 : trouver cela pas du tout normal) en fonction du niveau de diplôme et par pays.

(Source : Issp 1999, données pondérées par pays). Les moyennes n'ont pas été calculées quand les effectifs par case étaient inférieurs à 10. (***) $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$).

Encadré 11 : les variables d'éducation utilisées dans l'analyse

Étant donné la difficile comparabilité entre les niveaux d'éducation – mesurés par la variable « degree » entre les différents pays (cf. Schneider (2008)), nous avons préféré utiliser dans les régressions des parties suivantes la variable « nombre d'années d'études » (dans l'enseignement formel).

Cette variable, déjà utilisée par Kunovich et Slomczynski (2007) donne en réalité des résultats assez proches à ce que l'on obtient avec la variable « degree ». Il est évident que l'utilisation des années d'éducation n'est pas une solution parfaite. Les reprises d'études peuvent par exemple poser problème, puisque la durée des études est calculée à partir de l'âge de fin d'études²¹¹. En outre, cette variable, contrairement à la variable « degree », ne permet pas de connaître le titre obtenu par les individus au bout du compte.

Néanmoins, dans la perspective adoptée, celle qui consiste à mesurer l'impact de la socialisation scolaire, la durée relative passée sur les bancs de l'école peut être un indicateur de cette dernière. Dans la suite, la variable « degree » sera donc utilisé quand on ne travaille que pour la France, et la variable « années d'étude » quand on travaille sur tous les pays.

²¹¹ Les réponses où les personnes déclaraient plus de 30 années d'études, supposées assez suspectes, ont été supprimées (ce qui élimine 1094 individus).

V.2. Le cas français : un effet positif du diplôme qui persiste *toutes choses égales par ailleurs* sur la méritocratie *perçue*

Est-ce la valeur *nominale* ou *réelle*²¹² du titre scolaire qui influe sur les représentations ? Le diplôme pourrait en effet influencer sur les représentations par la position scolaire qu'il confère aux individus, indépendamment de sa cote sociale (valeur nominale). Malgré la conscience d'une certaine inflation scolaire, qui pourrait faire perdre de la valeur aux diplômés actuels, il est certain que les individus continuent à prendre en compte la valeur absolue de leur titre scolaire, plus facilement appréhendable, pour formuler des attentes sociales²¹³. Les théories du diplôme comme capital montrent en effet que les individus qui investissent dans les études le font en anticipant individuellement les bénéfices futurs de cet investissement. Ils sacrifient une partie de leur temps et de leur argent (coût d'opportunité) – donc font des « efforts », au sens large du terme, pour ce diplôme – , et ne peuvent que développer des attentes de type méritocratique pour cet investissement (quel que soit l'investissement de leurs pairs).

Mais le diplôme pourrait également influencer sur les représentations par la position sociale à laquelle il permet effectivement d'accéder (valeur réelle). Il est alors davantage un bien de position ; position par rapport à ses parents (d'où la nécessité de neutraliser un éventuel effet du sentiment de déclassement intergénérationnel : si un individu se sent déclassé par rapport à son père, il ne verra pas de la même manière le titre de son diplôme qu'un individu qui est en ascension sociale), et par rapport à ses pairs (d'où l'importance de raisonner à âge et statut social – subjectif – « égaux »). Une des définitions de base du sentiment de justice est en effet celle d'Homans (1961), qui montre que ce sentiment naît d'une comparaison interindividuelle entre les contributions et les rétributions de chacun : d'où la pertinence pour notre sujet de prendre en compte la dimension positionnelle des diplômes. Par conséquent, seule une contextualisation accrue du titre scolaire devrait donc permettre de mieux comprendre l'impact du diplôme sur la perception de la méritocratie.

On peut postuler que les diverses caractéristiques du diplôme auront une incidence sur la croyance en la méritocratie : soit le diplôme influe davantage par la position relative qu'il confère, soit il demeure influent, toutes choses égales par ailleurs et de

²¹² Nous réemployons ici le terme au sens économique : la valeur « nominale » d'un bien est son prix affiché, tandis que sa valeur « réelle » est son prix corrigé de l'inflation. Cette métaphore s'applique particulièrement bien au titre scolaire, toute la question étant de savoir si les acteurs sont davantage conscients de la valeur nominale ou de la valeur réelle du titre qu'ils possèdent.

²¹³ « la « nomenclature des niveaux de formation » adoptée en 1969, constitue encore aujourd'hui un repère pour les acteurs économiques et sociaux, et influence les représentations sociales (ainsi que les brochures de l'ONISEP qui informent les jeunes sur les débouchés). Elle conduit à considérer qu'un titulaire de niveau V est « normalement ouvrier ou employé qualifiés, tout comme un titulaire de niveau II ou I est « normalement » cadre » (Duru-Bellat, 2006, p.27).

manière absolue, sur la manière dont les individus perçoivent la place du mérite. Nous avons donc réalisé des régressions logistiques multinomiales ordonnées sur la probabilité d'être en accord (croissant) avec les affirmations sur la méritocratie, en contrôlant par les variables suivantes :

- Sexe, âge, revenu annuel, type d'emploi²¹⁴ et classe sociale subjective²¹⁵ (effet des pairs généralisé) ;
- Sentiment d'ascension ou de déclassement par rapport au métier du père (effet de déclassement intergénérationnel) ;
- Diplôme.

L'effet « brut » positif du diplôme en France sur les variables de méritocratie *perçue* demeure quand on fait le raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » (tableau 13 page suivante) : les personnes titulaires d'un diplôme de niveau bac+3 au moins ont respectivement une probabilité 1,7 fois et 1,5 fois plus importante que les autres d'avoir répondu plus favorablement que les moins diplômés aux deux propositions « *en France, les gens sont récompensés pour leurs capacités* » (variable *re-cap* dans le tableau) et « *en France, les gens sont récompensés pour leurs efforts* ». (variable *re-eff* dans le tableau). Le diplôme influe également sur le sentiment de mériter son salaire (variable *merit-soi* dans le tableau). Avoir un diplôme universitaire (par rapport à un diplôme primaire ou de niveau collège) accroît en effet la probabilité de s'estimer payé à sa juste valeur, *à niveau de salaire comparable*.

Le diplôme en « valeur absolue » aurait donc un effet en soi sur les réponses, indépendamment de la position sociale qu'il confère à celui qui le détient²¹⁶ : plus les personnes sont diplômées, et plus elles pensent que la méritocratie est effective, pour elles comme pour autrui. Mais la significativité des variables positionnelles indiquent que la dimension relative du diplôme est également importante pour comprendre l'effet de ce dernier sur les représentations. Ainsi, le fait de se considérer en ascension sociale par rapport à son père (ou dans une position équivalente) augmente la probabilité de penser que les mérites de chacun (y compris les siens propres) sont généralement récompensés, *toutes choses égales par ailleurs*.

²¹⁴ Nous avons distingué les salariés du public des salariés du privé et des indépendants. L'hypothèse que nous faisons est que les travailleurs indépendants ou ceux du privé, davantage récompensés au « mérite » et moins à leur position professionnelle, pourraient avoir une vision particulière de la méritocratie, et notamment de la méritocratie scolaire. Ils pourraient en particulier critiquer le rôle du diplôme davantage que les salariés du public ; cela ne s'est cependant pas vérifié dans nos analyses.

²¹⁵ Nous avons préféré mettre dans les régressions la classe sociale subjective plutôt que la PCS, estimant que le salaire et le statut d'emploi seraient sinon redondants. On observe cependant les mêmes effets avec la PCS.

²¹⁶ Même si position sociale et position scolaire sont liées, et le raisonnement toutes choses égales par ailleurs relève souvent d'une « sociologie fiction » plus que d'une réalité (Duru-Bellat, 2002). Cette observation est encore plus vraie dans le cas des enquêtes internationales, pour lesquelles la comparaison est toujours délicate entre les groupes sociaux des différents pays.

	Modalités	Exp β re_cap N = 1851	Exp β re_eff N = 1861	Exp β sal_etu N = 1839	Exp β just_soi N = 1733	Exp β merit_soi N = 1756
Constantes	C1	-4,50***	-4,81***	-1,87***	-2,21***	-1,90***
	C2	-1,50***	-2,22***	-0,05	0,39	0,56*
	C3	-0,37	-0,90***	2,10***		
	C4	1,75***	1,33***	4,43***		
Sexe	Femme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Homme	1,38***	1,32**	0,74***	1,34**	1,39***
Diplôme	Primaire, collège	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Secondaire général	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Secondaire professionnel	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Université, bac+2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1,81***
	Université, sup bac+2	1,45*	1,67***	n.s.	n.s.	1,40*
Classe sociale subjective	Ouvrière	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Moyenne	1,60***	1,36*	n.s.	1,62***	1,49***
	Supérieure	1,84***	1,70***	n.s.	2,20***	1,53**
Revenu annuel	Moins de 7000€	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	De 7000 à 15000€	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	De 15000 à 25000€	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1,52**
	Plus de 25000€	n.s.	n.s.	0,64**	1,65**	2,02***
Type d'emploi	Salarié du public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Salarié du privé	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Indépendant	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,71*
Mobilité intergénérationnelle subjective	Déclassement	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Équivalence	n.s.	1,37*	n.s.	1,60***	1,36*
	Ascension	1,24*	1,44***	n.s.	1,89***	1,65***
Tranche d'âge	25-34 ans	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	18-25 ans	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	35-50 ans	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	plus de 50 ans	n.s.	n.s.	1,34*	n.s.	2,05***
-2LogV		4949,4	4961,3	4708,8	3304,9	3176,7

Tableau 13 : Résultats de la régression logistique multinomiale ordonnée sur les variables re_eff, re_cap, merit_soi et just_ssoi.

(Source : ISSP 1999, données non pondérées)

RE-EFF : « En France, les gens sont récompensés pour leurs efforts. »

RE-CAP : « En France, les gens sont récompensés pour leurs capacités. »

SAL-ETU : « Il faut prendre en compte dans le salaire les années passées à étudier. »

JUST-SSOI : « Pensez-vous que votre salaire est juste ? »

MERIT-SOI : « Pensez-vous que votre salaire est mérité ? »

(* : résultat significatif à 5 % ; ** : résultat significatif à 1 % ; *** : résultat significatif à 1 %).

Note de lecture : les valeurs du tableau représentent, pour chaque modalité des variables introduites dans l'analyse, la probabilité moyenne que les individus ont de se prononcer en faveur de la méritocratie (que ce soit au niveau de leur perception, pour autrui (re-eff et re-cap) ou pour eux-mêmes (just-ssoi et merit-soi), ou au niveau de leur souhait (sal-etu)) par rapport aux individus caractérisés par les modalités de référence, toutes choses égales par ailleurs. La première valeur 1,38 de la première colonne indique donc que, à la question « Pensez-vous qu'en France, les gens sont généralement récompensés pour leurs efforts ? », les hommes ont une probabilité 1,38 fois plus élevée que les femmes d'avoir choisi une modalité plus proche de 5 (« tout à fait d'accord »), toutes choses égales par ailleurs.

Les autres variables introduites dans l'analyse montrent que les individus en position sociale « dominante » considèrent généralement plus que les autres que le monde qui les entoure est méritocratique et que leurs propres mérites sont récompensés : les

hommes²¹⁷, les individus qui touchent un salaire élevé, et ceux qui disent appartenir à une classe sociale élevée (classe moyenne ou supérieure)²¹⁸ pensent ainsi, *toutes choses égales par ailleurs*, que les personnes sont généralement récompensées pour leurs efforts et leurs capacités et qu'ils gagnent un salaire mérité. Ce serait donc finalement tant la position sociale réelle qu'espérée, incorporée dans l'investissement éducatif (les deux étant généralement liées), ou tout simplement la position scolaire en soi, qui affecterait la perception que les individus ont de la place du mérite dans la société.

La régression sur la variable « *sal-etu* » (qui correspond à la question « *faut-il prendre en compte dans le salaire les années passées à se former et à étudier ?* ») confirme les observations précédentes : en France, le diplôme n'influe pas significativement sur le rôle que les individus souhaiteraient voir jouer aux études dans le salaire. Les femmes – généralement moins bien payées, à diplôme égal, que les hommes – souhaiteraient lui voir jouer un rôle plus important, de même que les personnes qui disposent des salaires les plus bas, toutes choses égales par ailleurs. Ce sont donc les personnes les moins susceptibles de penser que la méritocratie est effective qui souhaiteraient voir jouer un rôle plus important au diplôme.

L'effet du diplôme est-il identique dans les autres pays de l'échantillon ? Afin de répondre à cette question, nous avons introduit la variable de nationalité dans les régressions effectuées.

V.3. Le poids de la nationalité : une adhésion à la méritocratie différente selon les pays, *toutes choses égales par ailleurs*

Les régressions logistiques effectuées pour l'ensemble des pays sur ces mêmes questions témoignent de l'importance des variations nationales. En effet, les pays, introduits en variables explicatives se démarquent significativement les uns des autres « *toutes choses égales par ailleurs* », dans les cinq modèles réalisés (tableau 15 ci-après). Les Français s'estiment relativement bien payés par rapport aux autres nationalités (derrière notamment les Allemands, les Autrichiens, les Anglais, les Australiens, mais devant les Américains, les Espagnols, les Japonais et les Portugais). Ils sont dans une position intermédiaire en ce qui concerne la manière dont ils perçoivent l'importance du mérite pour réussir (juste devant tous les pays de l'Est), et ils sont parmi les moins favorables à la prise en compte des études dans le salaire

²¹⁷ Ce résultat est conforme aux théories de Lorenzi-Cioldi, 2002 ; il ne contredit pas non plus les analyses de Kunovich et Slomczynski, 2007, qui montrent que les femmes valorisent davantage la méritocratie – ce que nous retrouvons aussi dans le modèle, avec la variable *sal-etu* [faut-il prendre en compte les études dans le salaire ?]), en partie parce qu'elles considèrent justement moins que les hommes qu'elle existe.

²¹⁸ Les travailleurs indépendants, pour lesquels la corrélation entre le travail et la rémunération est plus directement mesurable, s'estiment eux moins justement rémunérés que les autres.

(seuls les Japonais sont encore moins favorables). Les hiérarchies nationales ne sont donc pratiquement pas modifiées suite à l'introduction des variables de position sociale et scolaire.

Le nombre d'années passées à l'école influe négativement sur la méritocratie perçue en général, ce qui est contraire aux résultats français²¹⁹, et positivement sur la méritocratie scolaire souhaitée (alors que le diplôme était non significatif dans le cas français). Cela signifie que plus l'investissement dans les études a été important, et plus il apparaît normal aux individus interrogés que celles-ci soient valorisées par la suite dans le monde du travail.

Les autres variables jouent globalement dans le même sens que ce que l'on observait déjà pour la France. L'âge jouerait un rôle en « U » en ce qui concerne l'appréciation par les individus de leur salaire : les plus jeunes et les plus âgés seraient plus satisfaits de leur niveau de rémunération. Ceci pour deux raisons certainement : pour les jeunes, le manque d'expérience peut rendre à leurs yeux acceptables des rémunérations plus faibles que les adultes. Pour les plus âgés, le fait d'avoir un salaire généralement plus élevé en raison de leur ancienneté, critère très légitime aux yeux des individus²²⁰, peut leur faire davantage dire qu'ils sont satisfaits de leur propre rémunération, et qu'ils la méritent. Le fait que les plus jeunes (les 18-25 ans mis à part) soient plus critiques sur le rôle que doit jouer le diplôme dans le salaire appuie également les résultats de Galland (2008) et Loncle (2008)²²¹, qui notent une « *crise de confiance des jeunes Français à l'égard des institutions et notamment celle capable de leur assurer un avenir sûr : le système éducatif* ». Les auteurs montrent en effet que « *Si les deux premiers marqueurs identitaires sont communs aux jeunes Français et aux jeunes Européens (famille, puis amis), l'éducation (troisième facteur pour les Européens) n'arrive qu'en cinquième rang pour les Français, derrière la situation de famille* ». Ils notent en outre que « *cette désillusion semble s'être accentuée dans la mesure où les Français de 30-50 ans interrogés placent l'éducation au quatrième rang (4,49 pour les 16-29 ans et 4,36 pour les 30-50 ans)* ».

²¹⁹ Ce résultat n'est pas imputable à la variable d'éducation utilisée : quand on remplace dans la régression précédente le diplôme par les « années d'éducation », on trouve les mêmes résultats en France qu'avec la variable diplôme, c'est à dire un effet positif significatif de cette variable sur « re-eff », « re-cap » et « merit-soi », et un effet non significatif sur « sal-etu » et « just-ssoi ».

²²⁰ Voir notamment Dubet, 2006.

²²¹ Loncle, 2008, p.113.

Variable	Modalités	Exp β Re_eff N = 28355	Exp β Re_cap N = 28181	Exp β Sal_etu N = 28549	Exp β Merit_soi N = 24674	Exp β Just_ssoi N = 24999
Constantes	C1	-3,47***	-2,81***	-3,16***	-1,12***	-1,56***
	C2	-1,09***	-0,20*	-1,10***	1,05***	0,50***
	C3	0,01	0,91***	0,92***		
	C4	1,85***	2,73***	3,00***		
Pays	France	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Allemagne (ex RFA)	3,09***	2,29***	3,12***	1,62***	3,30***
	Allemagne (ex RDA)	2,16***	1,78***	2,58***	n.s.	1,69***
	Autriche	1,97***	1,51***	3,57***	1,67***	2,17***
	Bulgarie	0,04***	0,03***	6,38***	0,33***	0,57***
	Chypre	1,13***	0,71***	6,75***	0,62***	n.s.
	Espagne	1,31***	n.s.	2,74***	0,81*	n.s.
	Grande Bretagne	1,92***	1,51***	2,68***	1,25*	2,30***
	Hongrie	0,36***	0,58***	2,51***	0,48***	0,75***
	Lettonie	0,44***	0,33***	1,69***	0,56***	0,60***
	Norvège	1,34***	n.s.	1,72***	n.s.	1,26***
	Pologne	n.s.	n.s.	3,80***	0,24***	0,42***
	Portugal	0,77**	0,73***	3,94***	0,36***	0,50***
	Rép. Tchèque	0,51***	0,47***	2,11***	n.s.	1,30***
	Rép. Slovaque	0,18***	0,18***	2,24***	0,38***	0,34***
	Slovénie	0,54***	0,42***	2,59***	0,62***	n.s.
	Suède	1,75***	n.s.	1,44***	0,61***	n.s.
	Australie	3,56***	2,47***	2,34***	1,76***	2,54***
	Canada	2,81***	2,02***	2,97***	m	1,18***
	Chili	1,38***	0,78**	7,32***	0,36***	0,51***
États-Unis	5,15***	4,21***	4,55***	0,84***	1,23***	
Israël	n.s.	0,73***	5,98***	0,41***	0,54***	
Japon	2,72***	2,36***	0,39***	0,71***	1,66***	
Nouvelle Zélande	1,99***	1,56***	2,50***	1,22*	1,49***	
Philippines	5,15***	3,57***	7,10***	0,66***	0,60***	
Russie	0,14***	0,08***	3,14***	0,17***	0,31***	
Années d'éducation	Variable continue	0,984***	0,966***	1,030***	1,011**	
	Chi-deux de Wald	20,26	84,94	65,74	7,10	n.s.
Sexe	Femme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Homme	1,11***	1,16***	0,78***	1,16***	1,16***
Classe sociale subjective	Classe ouvrière	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Classe moyenne	1,28***	1,19***	1,08**	1,43***	1,51***
	Classe supérieure	1,67***	1,53***	1,10*	2,06***	2,12***
Revenu annuel	Premier quartile	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Deuxième quartile	n.s.	n.s.	n.s.	1,08*	1,07***
	Troisième quartile	n.s.	0,93*	0,85***	1,20***	1,16***
	Dernier quartile	1,09*	n.s.	0,82***	1,52***	1,55***
Mobilité intergénérationnelle subjective (père)	Déclassement	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Equivalence	1,07*	n.s.	0,92**	1,16***	1,25***
	Ascension	1,14***	1,07*	1,12***	1,31***	1,36***
Tranche d'âge	25-34 ans	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	18-25 ans	1,14**	1,19***	1,09*	1,13*	1,21***
	35-50 ans	0,92*	n.s.	n.s.	0,92*	0,92***
	plus de 50 ans	n.s.	1,11***	1,41***	1,22***	1,20***
-2logV		76066,9	74622,9	71429,5	48767,5	50265,6

Tableau 14 : La significativité de la variable de pays toutes choses égale par ailleurs.

(Source : ISSP 1999, données non pondérées)

Nota Bene : la variable « type d'emploi » a été retirée de l'analyse en raison de sa difficile comparabilité d'un pays à l'autre.

Des analyses identiques sur les variables de méritocratie souhaitée²²² – présentées de manière synthétique dans le tableau 16 ci-dessous – montrent que le diplôme ne crée pas véritablement de césure entre les individus qui valorisent la méritocratie, et ceux qui valorisent d’autres critères. Ce qui est différent, c’est la manière dont les personnes entendent le terme de méritocratie, et le type de critère qu’elles trouvent légitime. Alors que la méritocratie que valorisent les plus diplômés est une méritocratie de *titres*, autant qu’une méritocratie de responsabilités et de résultats du travail²²³, les moins diplômés mettent davantage l’accent sur les efforts que nécessite le travail au quotidien. Il est également plus légitime, pour les moins diplômés, de prendre en compte dans le salaire des critères de besoin comme la famille ou le nombre d’enfants.

Variable : il faut prendre en compte dans le salaire...	Signe du coefficient de la variable « années d’étude » dans la régression ²²⁴	Chi-deux de Wald
... les responsabilités	+	192,0
... les personnes supervisées	ns	0,5
... la qualité de son travail	+	57,5
... le fait de travailler dur	-	3,3
... le fait d’avoir une famille	-	138,9
... les enfants	-	167,3

Tableau 15 : L’impact du nombre d’années d’éducation « toutes choses égales par ailleurs » sur les critères de rémunération salariale autres que le diplôme.

(Source : Issp 1999, N = 31348 (sans les réponses manquantes) , données pondérées)

Note de lecture : le chi-deux de Wald est un indicateur de la significativité de la variable dans le modèle. Plus sa valeur est élevée, et plus la variable est significative.

L’impact du diplôme va parfois même jusqu’à modifier les hiérarchies des critères de rémunération proposés par les individus – sans toutefois en bouleverser complètement l’ordre (tableau 17 ci-après). Les responsabilités sont par exemple citées en premier par les diplômés du supérieur, alors qu’elles sont citées en cinquième par les personnes qui n’ont pas de diplôme en France. L’éducation est citée en 7^e (dernière) position par les diplômés du secondaire, alors qu’elle est citée en 6^e position par les diplômés du supérieur, avant le fait d’avoir des enfants (critère cité en 4^e position par les moins diplômés).

²²² Ces analyses ont porté sur les questions « faut-il prendre en compte dans le salaire le fait de travailler dur ? » « le degré auquel le travail est bien fait ? » « les responsabilités ? » « le nombre de personnes supervisées ? » « les enfants ? » « la famille ? ».

²²³ Ce qui peut être synonyme pour eux : les titres garantissent la meilleure compétence des personnes, et leurs responsabilités plus fortes dans le travail.

²²⁴ Les modèles de régression sont identiques que celui utilisé précédemment pour les cinq variables de méritocratie souhaitée et perçue (pour soi et pour autrui).

	Primaire inachevé		Primaire achevé		Secondaire inachevé		Secondaire achevé		Premier cycle universitaire		Deuxième ou troisième cycle universitaire	
<i>Bien faire son travail</i>	2,21	3	1,71	1	1,87	1	1,77	1	1,96	2	1,74	1
<i>Les responsabilités</i>	2,40	5	2,16	3	2,25	4	1,91	2	1,92	1	1,79	2
<i>Les personnes supervisées</i>	2,52	6	2,29	5	2,52	5	2,44	5	2,56	5	2,29	3
<i>Les efforts au travail</i>	2,20	2	2,24	4	2,24	3	2,10	3	2,31	4	2,31	4
<i>Avoir une famille à entretenir</i>	2,08	1	1,97	2	2,18	2	2,18	4	2,30	3	2,46	5
<i>L'éducation et la formation</i>	2,65	7	2,53	7	2,69	7	2,69	7	2,75	7	2,61	6
<i>Avoir des enfants</i>	2,24	4	2,40	6	2,52	6	2,45	6	2,69	6	2,85	7

Tableau 16 : Les différents critères de rémunération ordonnés par niveau d'importance décroissant selon le niveau d'éducation en France

(Source : Issp 1999, N = 1889, données pondérées). Les moyennes sont calculées à partir de l'échelle proposée, de « 1 » : critère essentiel à « 5 » : critère pas important du tout.

Comment expliquer les différences constatées au niveau des pays ? Pourquoi en particulier le diplôme joue-t-il un rôle positif sur la méritocratie perçue en France et négatif dans la plupart des autres pays ? Les différences observées peuvent-elles s'expliquer par la structure des systèmes éducatifs ? Pour détecter et quantifier l'apport de chaque variable macro et micro, nous avons effectué une série de régressions multivariées mono-niveau d'abord, puis multiniveau. Ces régressions nous ont permis d'intégrer des variables aussi bien micro que macro dans l'analyse, ainsi que de distinguer et de comparer, en les quantifiant, les effets de contexte des effets individuels.

VI. EFFETS MICRO ET EFFETS MACRO DE L'ÉDUCATION SUR LA CROYANCE EN LA MÉRITOCRATIE

VI.1. L'apport méthodologique des modèles multiniveau

L'apport des modèles multiniveau pour l'analyse simultanée d'effets individuels et contextuels n'est plus à démontrer. Sans revenir de manière exhaustive sur la méthodologie des modèles multiniveau (voir pour une très bonne synthèse Bressoux (2000), Bressoux (2008) ou Singer (1998)), nous argumenterons juste ici de l'intérêt d'une telle méthode pour la problématique qui nous occupe. Traditionnellement – bien que l'utilisation de cette méthode soit relativement récente –, les modèles multiniveau sont utilisés en sociologie de l'éducation pour évaluer l'ampleur des « effets classes » ou des « effets établissements », par rapport aux effets des variables du « niveau » élèves (voir Duru-Bellat et Suchaut (2005) par exemple ou Bressoux, *et al.* (1997)). Ils ont été plus récemment utilisés pour comparer le niveau individuel et le niveau pays (Kunovich et Slomczynski (2007)).

L'intérêt de tels modèles est de comparer simultanément les effets produits par des variables contextuelles et des variables individuelles. Ils permettent par conséquent d'exploiter au mieux le type de données présentes dans l'enquête ISSP, dont la

richesse serait réduite si, d'un côté, on comparait de manière indifférenciée toutes les réponses individuelles sans tenir compte de la spécificité des pays ; mais également si on se contentait, d'un autre côté, de comparer « grossièrement » les pays en fonction des réponses moyennes aux questions sur la méritocratie. Quand on a la chance de disposer de données à plusieurs niveaux, le modèle multiniveau permet au contraire de tenir compte tant des variables individuelles (micro) que des variables contextuelles (macro), et d'évaluer leurs effets respectifs.

VI.2. Un impact des systèmes éducatifs ou du niveau individuel d'éducation ?

L'organisation même des systèmes scolaires peut avoir des répercussions sur les représentations de la méritocratie : par exemple, un système scolaire très sélectif, où les parcours de chacun sont jalonnés d'épreuves présentées comme décisives, pourrait davantage faire intérioriser aux élèves la légitimité des inégalités scolaires. À l'inverse, dans un pays où l'enseignement de la sociologie est très répandu, les individus seront davantage tentés d'expliquer les inégalités sociales par des facteurs externes, indépendants du mérite de chacun, ce qui les leur fera apparaître comme moins légitimes.

Il peut donc être heuristique de chercher les caractéristiques des systèmes scolaires les plus à même d'influer sur la manière dont les individus qui les fréquentent expliquent et légitiment les inégalités sociales. Précisons que comme toute analyse comparative, cette étude est contrainte par l'existence de données *comparables* sur les systèmes éducatifs ; il nous a donc fallu nous limiter aux variables existant pour la quasi-totalité des pays de notre échantillon, ce qui est d'autant plus délicat que ces pays ne coïncident ni avec les pays de l'Union Européenne, ni avec les pays de l'OCDE, qui sont les principales institutions ou organismes fournissant des données macrosociologiques fiables sur l'éducation. Ainsi, nous aurions voulu tester l'impact de la rentabilité salariale de l'éducation, mais les données disponibles sur cette question couvraient un nombre trop faible de pays dans notre échantillon²²⁵.

Les variables macrosociales que nous avons finalement retenues en vue de tester nos hypothèses sont donc au nombre de cinq :

1. Espérance de scolarisation ;
2. Pourcentage d'étudiants du supérieur diplômés de sciences sociales ou droit (indicateur de la place des sciences sociales dans les études du pays) ;

²²⁵ On perd 7 pays en prenant en compte la rentabilité de l'éducation. Il est primordial pour les études multiniveau de conserver le plus grand nombre possible de variables de niveau 2 dans le modèle (voir Bressoux, 2008) : la perte de 7 pays sur 25 est donc trop importante pour prendre en compte cette variable.

3. Âge de la première sélection dans l'enseignement formel (indicateur de l'importance et de la visibilité sociale de la sélection pour les acteurs, supposée plus forte à mesure que la sélection advient tard dans les carrières scolaires) ;
4. Degré d'inégalités sociales à l'école ;
5. Degré d'inégalités sociales dans le pays.

Il est ainsi possible de tester l'impact sur les opinions et les valeurs, à la fois d'une socialisation scolaire globale (par l'espérance de scolarisation), et d'une socialisation scolaire différenciée (par le pourcentage d'étudiants du supérieur obtenant un diplôme en sciences sociales ou en droit²²⁶ et par la sélectivité des systèmes éducatifs). Il a également été tenu compte de l'éventuel impact des inégalités rencontrées dans l'univers scolaires sur l'appréciation que les individus font des inégalités sociales en général. Les différents indicateurs mobilisés dans l'analyse sont décrits en annexe (tableau 27) pour chaque pays de l'échantillon²²⁷.

Quel est l'effet de ces différents indicateurs sur la méritocratie perçue (mesurée par l'échelle de méritocratie – *ech-grale* –, somme des variables *re-eff* et *re-cap*) et souhaitée (mesurée par la variable *sal-etu* par les individus interrogés) ? Spécifions avant d'aller plus avant dans l'analyse que les indicateurs que nous avons retenus caractérisent les systèmes éducatifs actuels, de la fin du vingtième siècle et du tout début du vingt-et-unième siècle. Or, la structure actuelle des systèmes éducatifs est plus susceptible d'influer sur les jeunes esprits, fraîchement diplômés, que sur les mentalités des générations précédentes. Ces dernières ont pu en effet connaître des situations scolaires ou sociales très différentes et pourraient juger la méritocratie à l'aune de la situation d'insertion et de formation qu'elles ont connu à leur époque. Il serait donc assez incongru d'analyser l'impact des systèmes éducatifs actuels sur les opinions de toute la population. L'analyse contextuelle s'est donc concentrée sur la jeune génération de l'échantillon (les moins de 35 ans).

Pour tester l'impact de l'organisation des systèmes éducatifs sur ceux qui l'ont fréquenté, nous avons également choisi nous cantonner à la population des jeunes sortis de ce système et entrés en activité (afin d'éviter tout problème de *censure* des observations pour la variable « années d'éducation »²²⁸) : c'est pourquoi nous avons principalement retenu pour cette étude la tranche d'âge des 26-35 ans ayant terminé

²²⁶ Notons dès à présent que les pays qui font le plus étudier les sciences sociales à leurs étudiants sont les pays de l'ancien bloc communiste : on mesure donc certainement aussi par cette variable l'effet de l'appartenance du pays à l'ancien bloc communiste.

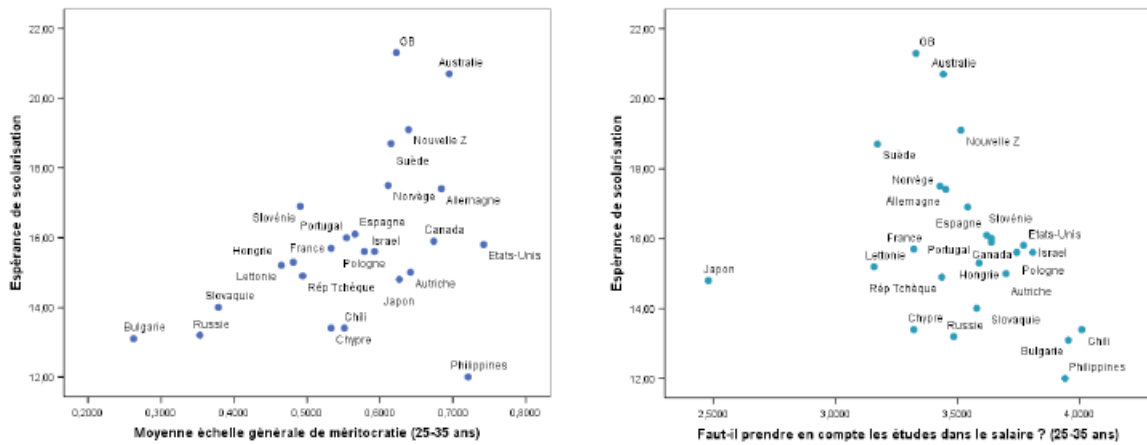
²²⁷ Nous avons cherché pour chaque indicateur – quand c'était possible –, à prendre la données disponible à une date la plus proche possible de 1999, celle de l'enquête.

²²⁸ Une variable est dite « censurée » si l'événement observé est susceptible de ne pas s'être encore produit pour certaines observations ou certains individus de l'échantillon : dans notre cas, il est par exemple fort probable qu'en s'intéressant à la tranche d'âge 18-25 ans, on compare les opinions de jeunes ayant terminé leurs études à celles de jeunes encore en étude (à niveau d'étude égal).

leurs études (les 18-25 ans de l'échantillon étant en majorité encore en étude). Quand cela a été possible, la comparaison avec les 18-25 ans a été faite, en contrôlant par la variable « encore en étude ».

Un effet positif de l'espérance de scolarisation (hypothèse 1)

Plus l'espérance de scolarisation est importante dans un pays, c'est-à-dire plus les individus investissent longtemps en moyenne dans l'éducation, et plus l'adhésion moyenne à la méritocratie devrait être élevée (en raison de l'importance accordée collectivement aux études). Le sens de la relation peut aussi être inverse : plus les individus pensent que la méritocratie existe dans leur pays, et plus l'investissement collectif dans le système éducatif est important.

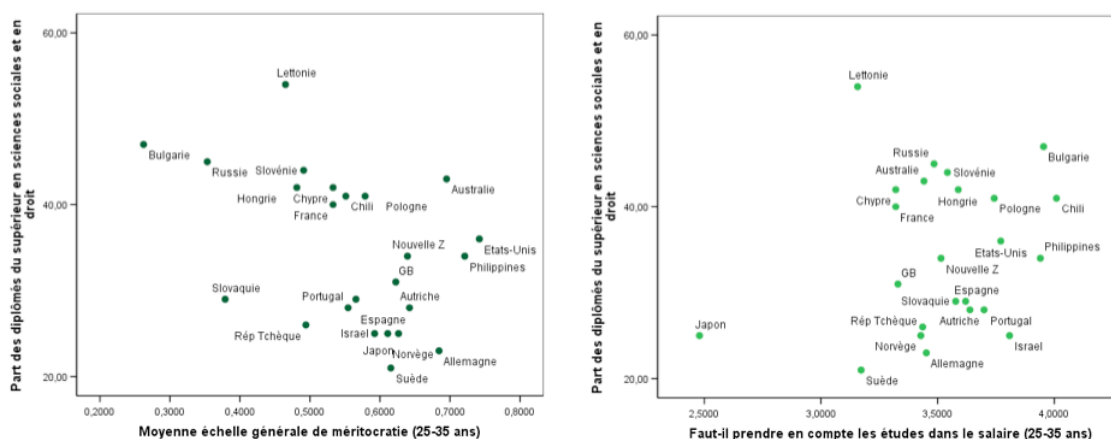


Graphique 5 : La relation entre la méritocratie perçue et souhaitée (en moyenne) et l'espérance de scolarisation dans les pays.
(Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).

L'effet est plus net pour la méritocratie telle qu'elle est perçue par les acteurs, que pour la méritocratie souhaitée, comme il apparaît sur les deux graphiques ci-dessus : il semble qu'il y ait une relation linéaire croissante entre l'espérance de scolarisation et la méritocratie perçue en moyenne dans les pays. Certes, cette scolarisation peut aussi se traduire par une distance critique plus aiguisée des individus vis-à-vis des inégalités sociales, mais cet effet dépend plus directement des matières effectivement enseignées dans les systèmes scolaires. Cet effet devrait donc avoir été mieux appréhendé par la variable macrosociale suivante, à savoir le pourcentage de diplômés du supérieur en sciences sociales.

Un effet négatif de l'enseignement des sciences sociales (hypothèse 2)

Au niveau individuel, les connaissances – notamment sociologiques – acquises à l'école ou à l'Université sont tout à fait susceptibles de doter ceux qui les ont acquises d'outils pour penser et expliquer les inégalités sociales autrement que par des différences individuelles de mérite. Mais cet effet pourrait très bien se retrouver au niveau macrosocial des États. En effet, plus les sciences sociales sont enseignées aux futurs actifs d'une société, et plus ce type de connaissances est susceptible d'être diffusé, non seulement auprès des personnes qui ont étudié ces matières, mais aussi au reste de la population. Par exemple, si les sciences sociales font partie du cursus des futurs journalistes, la diffusion des théories sociologiques peut se faire de manière assez directe. Pour tester l'impact macro de cette variable, nous avons utilisé comme indicateur la part d'étudiants du supérieur qui se diplôment en sciences sociales et le droit. On note sur les graphiques suivants un effet globalement négatif de cette variable sur la méritocratie perçue (la relation est moins manifeste en ce qui concerne le poids souhaité du diplôme dans le salaire).



Graphique 6 : La relation entre la méritocratie perçue et souhaitée (en moyenne) et la part des diplômés du supérieur en sciences sociales et en droit dans les pays.

(Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).

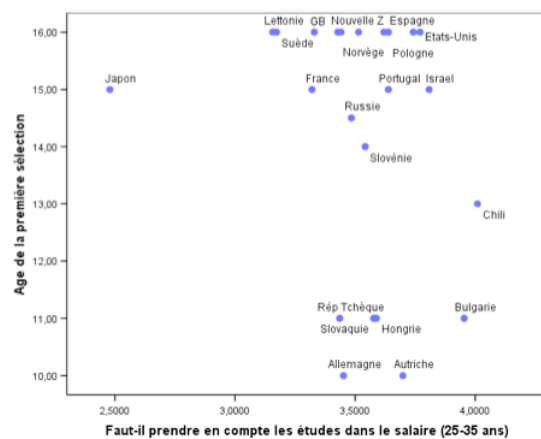
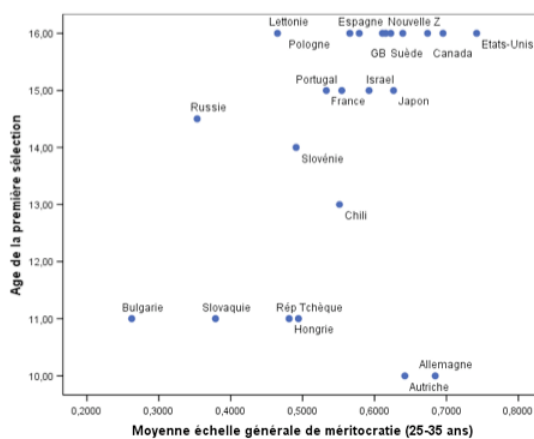
Un effet positif d'une sélectivité tardive (hypothèse 3)

La sélectivité des systèmes scolaires est une variable aussi importante que délicate à appréhender : seule une étude plus en profondeur sur chaque système peut en effet nous renseigner sur la fréquence et la solennité des évaluations qui rythment le parcours scolaire des élèves. Nous avons cependant tenté d'approcher cette variable par un indicateur de la précocité de la sélection dans les différents systèmes éducatifs. Nous formulons alors l'hypothèse que plus la sélection advient tard dans le système d'enseignement, moins elle paraît naturelle, routinière, et plus elle devrait influencer

(positivement) la manière dont les personnes se représentent la place du mérite dans les parcours scolaires en général. En effet, une orientation très précoce (à 10 ans comme c'est le cas en Allemagne plutôt qu'à 15-16 ans, comme c'est le cas en France ou aux États-Unis), peut paraître plus naturelle, moins gourmande en travail – et donc en mérite – qu'une orientation tardive.

Bourdieu et Passeron (1968) présentent ainsi l'« élimination » différée de l'examen comme une manière pour le système éducatif de mieux faire accepter la justice de ses verdicts : « *En réduisant la part de l'auto-élimination à la fin des études primaires au profit de l'élimination différée ou de la sélection au sens vrai, c'est-à-dire de l'élimination par le seul examen, le système n'en remplit que mieux sa fonction conservatrice, s'il est vrai qu'elle consiste à déguiser des chances d'accès en chances de réussite : ceux qui invoquent l'intérêt de la société pour déplorer le gaspillage économique que représente le « déchet scolaire » omettent contradictoirement de prendre en compte le profit que l'ordre social trouve à dissimuler, en l'étalant dans le temps, l'élimination des classes défavorisées, contrepartie de la légitimation de la transmission des avantages attachés à l'héritage culturel.* »²²⁹.

La distinction que fait Turner (1960) est tout aussi éclairante à cet égard : la « mobilité de parrainage » du modèle anglais, basée sur les qualités et les talents intrinsèques de chacun, s'appuie sur une sélection scolaire précoce, tandis que la « mobilité de compétition » du modèle américain, construite autour des efforts et du mérite de chacun, est en partie assurée par une sélection plus tardive : « *The well-known difference between the British sorting at an early age of students into grammar and modern schools and the American comprehensive high school and junior college is the clearest application of the distinction under discussion* »²³⁰. Les deux graphiques ci-après ne font cependant pas apparaître un effet très net de l'âge de la première sélection sur la méritocratie scolaire *souhaitée* ni sur la méritocratie *perçue*.



²²⁹ Bourdieu et Passeron, 1968, p.245

²³⁰ Turner, 1960, p.862

Graphique 7 (page précédente) : La relation entre la méritocratie perçue et souhaitée (en moyenne) et l'âge de la première sélection dans les pays.

(Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).

Un effet incertain des inégalités sociales (à l'école et en général) (hypothèse 4)

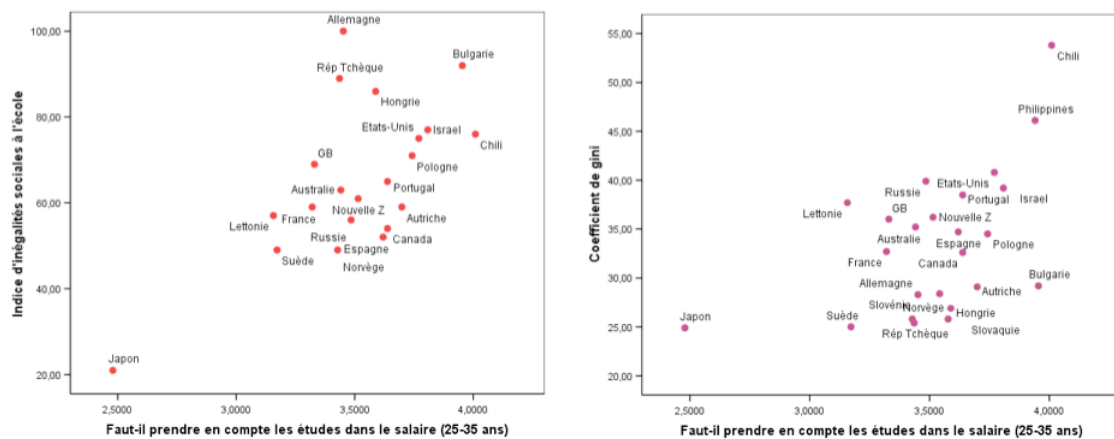
Plus les systèmes scolaires sont inégalitaires, et moins les individus devraient croire à la méritocratie. C'est du moins à cette conclusion qu'il est possible de parvenir à première vue. Mais cette assertion appelle deux remarques : d'une part, la présence d'inégalités sociales à l'école ne signifie pas qu'elles sont *visibles* pour les acteurs sociaux. Or, cette dernière condition est essentielle : il est en effet peu probable que, dans un système scolaire très inégal mais très cloisonné (avec des différences plus fortes entre les établissements qu'au sein des établissements, comme c'est le cas dans les pays à filière comme l'Allemagne), les individus qui fréquentent l'école se mettent à douter de la méritocratie²³¹. Tout simplement parce que ces inégalités ne sont pas visibles au quotidien au sein de l'établissement scolaire ou même au sein de la classe. D'autre part, même si les inégalités sociales sont visibles pour les individus, leur présence dans l'univers scolaire pourrait au contraire habituer les individus, dès leur plus jeune âge, à cette réalité, et les inciter à légitimer les inégalités qu'ils côtoient. La variable utilisée pour évaluer l'importance des inégalités sociales à l'école dans les pays, a été tirée d'une étude réalisée par Duru-Bellat, *et al.* (2004), à partir des données de l'enquête Pisa.

Outre les inégalités scolaire, les inégalités sociales (mesurées par le coefficient de Gini – données de l'ONU) ont également été retenues comme un critère potentiellement pertinent pour expliquer les attitudes relatives à la méritocratie. Certains articles parmi ceux retenus relèvent en effet que le niveau de tolérance envers les inégalités est négativement corrélé avec le degré d'inégalités du pays²³². Cela signifie que les individus, quel que soit le pays, ont un critère de justice commun, et évaluent la réalité sociale dans laquelle ils vivent selon ce critère de justice. Ainsi, plus les inégalités sociales sont importantes, plus l'écart entre la situation idéale et la réalité est important, et plus le jugement est sévère. D'autres auteurs (Chauvel (2006), Lübker (2004)) trouvent cependant qu'il n'y a pratiquement aucune relation empirique entre le niveau d'inégalités d'un pays (mesuré par le coefficient de Gini) et le degré de tolérance envers ces mêmes inégalités.

²³¹ Cela rejoint alors l'hypothèse de la sélection plus ou moins précoce : dans les pays où la sélection advient tôt, dans lesquels les filières sont plus cloisonnées, on fait l'hypothèse que les personnes perçoivent moins les inégalités sociales à l'école et sont moins tentées de les justifier.

²³² Voir par exemple Lippel : « The Gini coefficient has the greatest influence on injustice (R-square of 15 %). The higher the actual social inequality in the country the more injustice is perceived by the people. And this effect is even stronger in post communist countries. » (Lippel, 2005, p.9).

Dans la présente recherche, il s'est avéré que ces deux variables (indice d'inégalités sociales à l'école et indice d'inégalités sociales en général paraissent surtout corrélées aux attitudes concernant la méritocratie *idéale* (le poids que *devrait* avoir le diplôme et la formation pour déterminer le salaire) – voir graphiques ci-dessous –, que celles concernant la méritocratie *réelle*. L'impact de ces deux variables va plutôt dans le sens d'une acceptation d'autant plus grande des inégalités que celles-ci sont importantes : en effet, plus les inégalités sociales sont importantes (à l'école comme en général), et plus les individus accordent de l'importance à la reconnaissance du diplôme dans la détermination du salaire individuel.



Graphique 8 : La relation entre la méritocratie souhaitée (en moyenne) et l'indice d'inégalités sociales à l'école (graphique de gauche), et entre la méritocratie souhaitée (en moyenne) et le coefficient de Gini dans chaque pays de l'échantillon.
(Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).

Les variables individuelles retenues pour la modélisation

En plus des variables macro, des variables individuelles ont été introduites dans l'analyse. La principale contrainte étant la dimension comparative, il a fallu retenir les variables les moins « discutables » pour la comparaison, donc les plus homogènes d'un pays à l'autre. Nous avons donc choisi d'introduire les variables du sexe et de l'âge, ainsi que la variable « années d'éducation » dans nos modèles (cf. encadré 11). Enfin, pour évaluer la position sociale, plutôt qu'une évaluation brute du salaire, qui pose toujours moult problèmes dans les enquêtes (beaucoup de non réponses, réponses erronées), nous avons préféré introduire une évaluation subjective du salaire (réponses à la question : « pensez-vous gagner ce que vous méritez ? ») : outre le plus grand nombre de réponses exploitables, et la facilité de comparaison d'une telle réponse, cette variable présente l'intérêt de reposer sur la justice perçue du salaire individuel.

VI.3. Les effets de l'éducation sur la méritocratie perçue

Les résultats des modèles mononiveau

Le tableau ci-dessous présente, dans un premier temps, les trois régressions linéaires simples « emboîtées » que nous avons réalisées, d'abord avec les variables individuelles, puis avec les variables contextuelles, sur la variable « *ech-grale* »²³³ de méritocratie perçue, pour la génération des 26-35 ans au moment de l'enquête, et celle des 18-25 ans.

Paramètres	Modèle A (variables individuelles)		Modèle A (variables individuelles)		Modèle B (variables contextuelles)		Modèle C (toutes variables)	
	Coefficients	Bêta	Coefficients	Bêta	Coefficients	Bêta	Coefficients	Bêta
Constante	0,3519 (0,036)***		0,3500 (0,036)***		-0,0108 (0,045)		0,0324 (0,052)	
Variables individuelles								
Années d'éducation	-0,0018 (0,001)*	-0,033	-0,0031 (0,001)***	-0,057	-0,0010 (0,001)	-0,019	0,0005 (0,001)	0,010
Années d'éducation au carré			0,0004 (0,000)***	0,057	0,0004 (0,000)***	0,051	0,0002 (0,000)*	0,033
Age	0,0025 (0,001)*	0,034	0,0024 (0,001)*	0,032	0,0025 (0,001)*	0,035	0,0017 (0,001)~	0,023
Sexe	-0,0046 (0,006)	-0,011	-0,0045 (0,006)	-0,010	-0,0075 (0,006)	-0,018	-0,0088 (0,006)~	-0,021
Sentiment de salaire mérité	0,0667 (0,004)***	0,223	0,0671 (0,004)***	0,225	0,0569 (0,004)***	0,191	0,0543 (0,004)***	0,184
Variables pays								
Gini					0,0082 (0,000)***	0,306	0,0058 (0,000)***	0,208
Age de la première sélection							-0,0021 (0,003)	-0,022
Espérance de scolarisation					0,0203 (0,001)***	0,208	0,02714 (0,002)***	0,265
% de diplômés du tertiaire en sciences sociales et droit					-0,0064 (0,000)***	-0,269	-0,0052 (0,000)***	-0,233
Inégalités sociales en éducation							-0,0007 (0,000)**	-0,063
R deux	0,0514		0,0542		0,1842		0,1944	
R deux ajusté	0,0505		0,0531		0,1827		0,1923	
Nombre de pays	23		23		23		23	
Nombre d'individus	4408		4408		4408		3808	

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10, ~p < 0,15

Entre parenthèses sont indiqués les écarts types

Coefficients standardisés

Variable d'éducation: educyrs centrée sur l'ensemble de l'échantillon

Variable dépendante : ech_grale en 10 modalités

Tableau 17 : Régressions linéaires sur l'échelle de méritocratie perçue (variable ech_grale), en fonction de variables microsociales et macrosociales.

(Source : Issp 1999, population des 25-35 ans uniquement).

Ces régressions confirment l'existence d'un effet globalement négatif et en « U » de l'éducation (celui-ci apparaît à travers le signe positif de la variable d'éducation au carré), qui persiste toutes choses égales par ailleurs²³⁴. Ce sont donc les individus les plus et les moins diplômés qui croient un peu plus que les autres que les gens sont généralement récompensés pour leurs mérites (même si, comme on l'a vu, ce modèle ne se décline pas de la même manière dans tous les pays.

²³³ Échelle de méritocratie perçue : c'est la somme de la variable « penser que les personnes sont généralement récompensées pour leurs efforts » et « penser que les personnes sont généralement récompensées pour leurs capacités ».

²³⁴ Les mêmes effets ont pu être observés avec la variable « *degre* », sur le niveau d'éducation atteint par les personnes.

Le modèle A du tableau 17 montre également que les variables individuelles retenues expliquent une part assez faible de la variance des réponses (5 % environ), part beaucoup plus importante (près de 18 %) dans les modèles B et C, suite à l'introduction des variables contextuelles, et en particulier des trois variables contextuelles les plus significatives : le degré d'inégalités sociales (mesuré par le coefficient de Gini), l'espérance de scolarisation, et le pourcentage d'étudiants en sciences sociales.

La plupart de nos hypothèses sont confirmées par ce modèle : on observe que plus l'espérance de scolarisation est élevée dans un pays, et plus les individus sont tentés d'expliquer les inégalités sociales par des différences de mérite. À l'inverse, plus la part d'étudiants en sciences sociales ou en droit dans un pays est importante, et moins les inégalités apparaissent légitimes. Une sélection tardive dans le système d'enseignement n'a en revanche pas d'effet significatif sur la légitimation des inégalités sociales. Enfin, la variable « *inégalités sociales à l'école* » joue négativement sur les représentations : les individus seraient donc conscients que, quand l'école n'est pas méritocratique, la société ne l'est pas non plus. Pourtant, la méritocratie *perçue* est corrélée positivement avec le degré d'inégalités sociales (mesuré par le coefficient de Gini) : plus les sociétés des pays interrogés dans l'enquête ISSP sont inégalitaires, et plus les individus trouvent le moyen de justifier les inégalités qu'ils observent. Ces variables jouent dans le même sens pour la génération des 18-25 ans, comme en témoigne le tableau 18 ci-dessous.

Tableau 18 : Régressions linéaires sur l'échelle de méritocratie perçue (variable ech_grale), en fonction de variables microsociales et macrosociales.

(Source : Issp 1999, population des 18-25 ans uniquement).

Paramètres	18-25 ans							
	Modèle A (variables individuelles)		Modèle A (variables individuelles)		Modèle B (variables contextuelles)		Modèle C (toutes variables)	
	Coefficients	Bêta	Coefficients	Bêta	Coefficients	Bêta	Coefficients	Bêta
<i>Constante</i>	0,6845 (0,045)***		0,6900 (0,045)***		0,2802 (0,062)***		0,2426 (0,075)**	
<i>Variables individuelles</i>								
Années d'éducation	-0,0007 (0,001)	-0,009	-0,0009 (0,001)	-0,012	-0,0028 (0,001)*	-0,037	0,0003 (0,001)	0,004
Années d'éducation au carré			0,0004 (0,000)+	0,033	0,0005 (0,000)*	0,038	0,0001 (0,000)	0,006
Age	-0,0050 (0,002)**	-0,052	-0,0053 (0,002)**	-0,055	-0,0033 (0,002)+	-0,034	-0,0032 (0,002)+	-0,034
Sexe	-0,0055 (0,008)	-0,013	-0,0061 (0,008)	-0,014	-0,0062 (0,007)	-0,014	-0,0094 (0,008)	-0,022
Encore en étude	0,0418 (0,011)***	0,077	0,0419 (0,0108)***	0,077	0,0130 (0,010)	0,024	0,0004 (0,011)	0,001
<i>Variables pays</i>								
Gini					0,0080 (0,000)***	0,314	0,0057 (0,001)***	0,224
Age de la première sélection							-0,0010 (0,003)	-0,010
Espérance de scolarisation					0,0210 (0,002)***	0,209	0,0288 (0,003)***	0,273
% de diplômés du tertiaire en sciences sociales et droit					-0,0071 (0,000)***	-0,280	-0,0060 (0,000)***	-0,256
Inégalités sociales en éducation							-0,0004 (0,000)	-0,036
R deux	0,0113		0,0124		0,1425		0,1610	
R deux ajusté	0,0100		0,0107		0,1402		0,1576	
Nombre de pays	23		23		23		23	
Nombre d'individus	2947		2947		2947		2491	

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10, -p<0,15

Entre parenthèses sont indiqués les écarts types

Variable d'éducation: educyrs centrée sur l'ensemble de l'échantillon

Variable dépendante : ech_grale en 10 modalités

Au niveau individuel, on observe que, parmi les variables explicatives, la variable la plus influente est le sentiment de mériter son salaire (sans que l'on sache quel est le

sens de la causalité) : plus les individus pensent que leur propre salaire est mérité, est plus ils considèrent que généralement, les gens sont récompensés pour leurs mérites. Le diplôme reste une variable significative²³⁵, mais son effet sur les réponses est relativement limité (au vu des coefficients standardisés). Dans d'autres modèles, non présentés ici, nous avons également introduit la variable de sentiment de déclassement intergénérationnel, mais celle-ci n'a pas d'impact significatif, toutes choses égales par ailleurs, sur les réponses (nous l'avons donc exclue du modèle).

On constate en plus, dans le modèle A du tableau 18 (sur la population des 18-25 ans), que les étudiants qui ne sont pas encore entrés dans le monde du travail croient davantage à la récompense des mérites de chacun dans la société : la variable « encore en étude » a en effet un impact positif sur le fait de considérer que les personnes sont récompensées pour leurs mérites. Si cet effet disparaît avec l'introduction des variables « macro », cela peut être parce que celles-ci, dont l'effet est surestimé par le modèle mono-niveau, « écrasent » la significativité des variables individuelles.

Le modèle en régression linéaire multivariée mono-niveau est en effet limité pour comparer simultanément les effets micro et macro de l'éducation : le risque est en particulier, avec de tels modèles, de surestimer, en raison des effets de « grappes », l'impact des variables macrosociales sur les attitudes individuelles. C'est pourquoi nous avons réalisé dans un second temps un modèle multiniveau sur la génération des 26-35 ans, afin d'obtenir une estimation plus précise et plus robuste de l'impact des variables contextuelles. Étant donné le faible nombre d'entités de niveau 2 (pour nous, les pays) dont nous disposons dans notre échantillon, nous avons été contraints de limiter à deux ou trois le nombre de variables de niveau 2 dans notre modèle²³⁶. Nous avons donc choisi de ne conserver dans les modèles multiniveau que les variables qui apparaissent les plus significatives dans les modèles mono-niveau.

Les résultats des modèles multiniveau

Un modèle vide, le modèle A (cf. tableau 19 ci-après), nous permet tout d'abord de constater que la variance des opinions sur la méritocratie est plus importante au sein des pays qu'entre les pays eux-mêmes. La variance inter-pays demeure néanmoins importante, puisqu'elle représente près de 30 % de la variance totale des réponses.

²³⁵ Même lorsqu'on réalise un modèle sans la variable « salaire mérité », qui on l'a vu est en partie déterminée par le diplôme, le diplôme est significatif et influe dans le même sens ; les trois variables « diplôme », « âge » et « sexe » expliquent alors 1 % de la variance du modèle environ. La variable de pratique religieuse explique 0,7 % de la variance du modèle pour la population des 26-35 ans (0,9% sur toute la population et 0,8 % sur le modèle des 18-25 ans) : plus les individus ont une pratique religieuse importante, et plus ils pensent que la société est méritocratique.

²³⁶ Voir règle proposée par Bressoux, 2008 de ne choisir qu'une variable de niveau 2 pour 10 entités.

Les réponses sont donc trois fois plus variées entre les individus au sein d'un même pays qu'entre les différents pays.

En retenant comme variables individuelles les années d'éducation (linéaires et au carré)²³⁷, l'âge, le sexe, et le sentiment de mériter son salaire, et en conservant comme variables contextuelles le degré d'inégalités réelles (coefficient de Gini), l'espérance de scolarisation et la part de personnes qui étudient les sciences sociales et le droit (Modèle B), on parvient à expliquer un peu plus de 3 % de la variance des réponses au sein des pays, et près de 50 % de la variance des réponses inter-pays. Signalons dès à présent que le faible nombre de pays dans notre échantillon peut expliquer ce chiffre très élevé (50 %), mais il n'en reste pas moins que cette part est très importante. Le pouvoir explicatif des variables individuelles est plus décevant : le faible pourcentage de variance intra-pays expliquée est probablement à imputer au peu d'informations dont on dispose sur la formation des individus (ce point sera discuté au début du chapitre suivant).

Paramètres	Modèle A (vide)	Modèle B (variables individuelles)	Modèle C (toutes les variables)	Modèle D (éducation en effet aléatoire)
Effets fixes				
Constante	-0,0145 (0,117)	-0,0314 (0,112)	-0,0257 (0,083)	-0,0220 (0,083)
Variables individuelles				
Années d'éducation		-0,0278 (0,013)*	-0,0277 (0,013)*	-0,0243 (0,024)
Années d'éducation au carré		0,0168 (0,008)*	0,0168 (0,008)*	0,0185 (0,009)*
Age		0,0239 (0,013)+	0,0241 (0,013)+	0,0240 (0,013)+
Sexe (réf. Homme)		-0,0205 (0,013)	-0,0205 (0,013)	-0,0197 (0,013)
Sentiment de salaire mérité		0,01557 (0,0131)***	0,1556 (0,013)***	0,1554 (0,013)***
Variables pays				
Gini			0,3006 (0,095)**	0,3344 (0,089)**
Espérance de scolarisation			0,2134 (0,081)*	0,1919 (0,076)*
% de diplômés du tertiaire en sciences sociales et droit			-0,2679 (0,089)**	-0,2923 (0,083)**
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interpays	0,3087	0,2815	0,1505	
Niveau 1 : variance intrapays	0,7161	0,6927	0,6927	0,6836
UN (1,1)				0,1493**
UN (1,2)				0,0144
UN (2,2)				0,0086**
Pourcentage de variance interpays expliquée		8,81%	51,25%	
Pourcentage de variance intrapays expliquée		3,27%	3,27%	4,54%
-2logL	11140,2	11022,8	11015,5	10981,6
Nombre de pays	23	23	23	23
Nombre d'individus	4408	4408	4408	4408

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10

Entre parenthèses sont indiqués les écarts types

Toutes les variables indépendantes ont été centrées et réduites sur l'échantillon total

La variable d'éducation a été centrée et réduite par pays, les valeurs > 30 ont été supprimées; variable dépendante : ech_grale

Table jeunes (26-35 ans) sans les trop payés (par rapport à la variable merit_soi)

Tableau 19 : Trois modèles multiniveau sur la variable « échelle générale de méritocratie perçue ».

(Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).

²³⁷ Les mêmes résultats s'observent avec la variable « degré ».

Dans le dernier modèle présenté, le modèle C, nous avons introduit la pente du diplôme en variable aléatoire : cela signifie qu'en plus de la constante, dont la variabilité entre les pays était postulée dans les modèles précédents, nous indiquons cette fois au modèle que la pente de la droite de régression de la variable « ech_grale » sur le nombre d'années d'éducation peut varier au sein des pays. Nous expliquons ainsi une plus grande part de la variance au sein des pays (4,54 % au lieu de 3,27 %), mais cette part reste faible.

VI.4. Les effets de l'éducation sur la méritocratie scolaire *souhaitée*

La méritocratie scolaire *souhaitée* est la variable la plus centrale de cette étude, puisque la méritocratie perçue peut être inexacte, du fait de cette norme même. La préférence pour la méritocratie scolaire des individus a été évaluée à partir des réponses à la question : « *Pensez-vous qu'il soit important de prendre en compte dans le salaire les années passées à étudier et à se former ?* ». Les modèles (logistiques ordonnés²³⁸) présentés à la page suivante (tableau 20) attestent d'un impact important de l'éducation sur ces valeurs, mais cette fois positif²³⁹. Cet impact est en outre plus prononcé que pour la méritocratie perçue, soit parce que le biais de désirabilité sociale est plus fort, soit parce que les valeurs individuelles sont généralement plus « pures » que les opinions sur la réalité (qui peut être influencée par l'expérience individuelle, l'observation de son groupe de pairs). Cet impact positif signifie que ce sont les personnes qui ont le plus investi dans leurs études qui valorisent ce critère de rémunération plus que les autres.

A niveau d'étude donné, les femmes valorisent davantage le diplôme que les hommes. On retrouve ici un résultat déjà mis en évidence par Kunovich et Slomczynski (2007). Les femmes étant moins récompensées à diplôme égal que les hommes, il est relativement attendu qu'elles accordent plus de poids à la reconnaissance de leur formation dans leur salaire. Pour les 26-35 ans, le sentiment de mériter son salaire et l'âge ne jouent cette fois plus significativement sur les réponses. Pour la génération précédente, celle des 18-25 ans, le fait d'être étudiant influe positivement sur les réponses : les jeunes encore en étude jurent davantage par le diplôme que les personnes déjà entrées dans le monde du travail, à niveau de diplôme donné.

²³⁸ Le faible nombre de modalités de la variable dépendante nous a incité à opter pour cette méthode plutôt que pour une régression linéaire simple. (pseudo R-deux pour le modèle 1 (26-35 ans) : 0,091 ; pour le deuxième modèle (18-25 ans) : 0,090) ; avec les variables individuelles seules, les valeurs des pseudo R-deux sont respectivement : 0,016 (26-35 ans) et 0,011 (18-25 ans).

²³⁹ Cet impact est apparu dans les modèles avec la variable d'éducation linéaire, sans sa forme quadratique (voir annexes).

Paramètres	26-35 ans			18-25 ans		
	Coefficients	Chi-deux de Wald	Bêtas	Coefficients	Chi-deux de Wald	Bêtas
Effets fixes						
Constante 1	-1,9243 (0,048)***			-1,7216 (0,059)***		
Constante 2	0,0768 (0,033)*			0,1771 (0,046)***		
Constante 3	1,9410 (0,048)***			2,0974 (0,067)***		
Constante 4	3,8890 (0,107)***			4,0569 (0,147)***		
Variables individuelles						
Années d'éducation	0,1594 (0,030)***	28,5	0,088	0,1656 (0,039)***	17,9	0,090
Age	0,0042 (0,030)	0,1	0,002	-0,0589 (0,040)	2,2	-0,032
Sexe (réf. Homme)	0,1500 (0,030)***	25,4	0,083	0,0492 (0,036)	1,8	0,027
Sentiment de salaire mérité	-0,0488 (0,030)	2,6	-0,027			
Encore étudiant				0,2631 (0,101)**	6,8	0,058
Variables pays						
Gini	0,3012 (0,040)***	57,7	0,166	0,3502 (0,052)***	45,7	0,187
Espérance de scolarisation	-0,0847 (0,040)*	4,4	-0,047	-0,1469 (0,057)**	6,7	-0,075
% de diplômés du tertiaire en sciences sociales et droit	-0,0829 (0,034)*	5,8	-0,046	-0,1868 (0,042)***	19,9	-0,109
Age de la première sélection	0,1162 (0,0536)*	4,7	0,064	0,1580 (0,066)*	5,7	0,085
Inégalités sociales d'éducation	0,4394 (0,046)***	90,5	0,242	0,4142 (0,057)***	53,6	0,228
-2logL	10080,8			6601,6		
Nombre de pays	20			20		
Nombre d'individus	3873			2540		

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10

Entre parenthèses sont indiqués les écarts types

Toutes les variables indépendantes ont été centrées et réduites sur l'échantillon total

La variable d'éducation a été centrée et réduite par pays, les valeurs > 30 ont été supprimées; variable dépendante : ech_grale

Table jeunes (26-35 ans) sans les trop payés (par rapport à la variable merit_soi)

Tableau 20 : Régression logistique multinomial ordinaire sur la variable « Faut-il prendre en compte dans le salaire les années passées à se former et à étudier ? »

(Source : Issp 1999, population des 18-25 ans et des 26-35 ans uniquement).

Les variables les plus significatives au niveau macro (celles dont la valeur du Chi-deux de Wald est la plus élevée) sont les deux indicateurs d'inégalités : les inégalités sociales à l'école et le coefficient de Gini. Toutes deux ont un impact positif sur l'importance accordée aux études pour le salaire. De même, mais dans une moindre mesure, que l'espérance moyenne de scolarisation. Ce sont donc les trois variables macro que nous avons retenues pour le modèle multiniveau réalisé sur les 26-35 ans dans tous les pays.

Le modèle multiniveau logistique – réalisé par la procédure Glimmix de SAS – dont les résultats sont présentés à la page suivante (tableau 21) a été réalisé pour la population des 26-35 ans uniquement²⁴⁰. Il confirme globalement les effets trouvés dans les modèles précédents, à un seul niveau.

²⁴⁰ Le même modèle ne converge pas pour les 18-25 ans, peut être en raison du trop faible nombre d'individus par pays.

Paramètres	Modèle A (vide)	Modèle B (variables individuelles)	Modèle C (toutes les variables)
Effets fixes			
Constante 1	-1,9435 (0,158)***	-1,969 (0,158)***	-1,9556 (0,111)***
Constante 2	0,0732 (0,154)	0,0694 (1,154)	0,0840 (0,105)
Constante 3	1,9801 (0,158)***	1,9964 (0,159)***	2,0126 (0,111)***
Constante 4	3,9688 (0,186)***	3,9965 (0,186)***	4,0138 (0,148)***
Variables individuelles			
Années d'éducation		0,1642 (0,030)***	0,1641 (0,030)***
Age		0,0074 (0,030)	0,0073 (0,030)
Sexe (réf. Homme)		0,1555 (0,030)***	0,1555 (0,030)***
Sentiment de salaire mérité		-0,0560 (0,031)+	-0,0535 (0,031)+
Variables pays			
Gini			0,3014 (0,113)**
Espérance de scolarisation			0,03938 (0,106)***
% de diplômés du tertiaire en sciences sociales et droit			-0,0641 (0,097)
Effets aléatoires			
Niveau 2 : variance interpays	0,4511	0,4533	0,1963
Pourcentage de variance interpays expliquée			56,48%
-2 Res logL	60275,3	60782,1	60843,2
Nombre de pays	20	20	20
Nombre d'individus	3873	3873	3873

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10

Entre parenthèses sont indiqués les écarts types

Toutes les variables indépendantes ont été centrées et réduites sur l'échantillon total

La variable d'éducation a été centrée et réduite par pays, les valeurs > 30 ont été supprimées; variable dépendante : ech_grale

Table jeunes (26-35 ans) sans les trop payés (par rapport à la variable merit_soi)

Tableau 21 : Régressions logistiques multiniveau ordinales sur la variable : « Faut-il prendre en compte dans le salaire les années passées à se former et à étudier ? ».

(Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).

Les variables « inégalités sociales » et « inégalités sociales à l'école » conservent alors leur signe (positif) : ce qui paraît le plus jouer, c'est le degré d'inégalités à l'école et dans la société en général (la variable « espérance de scolarisation » n'est plus significative dans le modèle multiniveau). Ce résultat signifie que plus il y a d'inégalités, plus les individus ressentent le besoin de croire que le diplôme doit jouer un rôle important, en étant notamment pris en compte dans le salaire.

Le diplôme, au niveau individuel, conserve lui son signe positif, de même que la variable « sexe ». Les plus diplômés et les femmes valorisent donc davantage le diplôme comme critère de rémunération salariale. L'âge n'a en revanche pas d'effet significatif, ce qui peut signifier tout simplement que la tranche d'âge que nous avons retenue est relativement homogène en ce qui concerne ses opinions sur la méritocratie scolaire.

VII. DISCUSSION : UNE NÉCESSAIRE PRUDENCE DANS L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Disposer de données comparables sur un nombre très important de pays est toujours grisant : il est notamment très tentant de tester l'impact des variables macrosociales sur les différentes opinions mesurées, et d'en tirer des conclusions sur les déterminants contextuels des différentes attitudes. Cette possibilité offerte par les grandes enquêtes ne dispense pas, toutefois, d'une réflexion critique sur la portée réelle de celles-ci.

Remarquons premièrement que l'on dispose dans l'enquête ISSP d'un échantillon assez restreint de pays : les résultats mis en évidence concernent donc principalement les pays occidentaux assez riches (à quelques exceptions près), et les résultats pourraient se trouver totalement modifiés si des pays en voie de développement étaient introduits dans l'analyse. Si cette absence de variété peut nuire à la portée des résultats, elle garantit toutefois aussi que l'on compare des sociétés relativement *homogènes* et proches l'une de l'autre.

Deuxièmement, il faut noter que les études comparatives sur les représentations sont toujours délicates, car on ne sait jamais dans quelle mesure les réalités sociales sont effectivement perçues par les individus (cf. Encadré 1). Il n'est pas certain en tout cas que la perception que les individus ont de ces réalités soient congruentes avec celle des chercheurs. Par exemple, pour un même degré d'inégalités entre deux pays, il est possible que les habitants du premier pays considèrent que ces inégalités sont très importantes (parce qu'elles ont pu s'aggraver dans les dernières décennies, par exemple), tandis que les habitants de l'autre pays les considèrent assez modérées. Dans ce cas, il est nécessaire d'interpréter avec beaucoup de précautions l'impact d'une telle variable.

Enfin, l'impact observé de l'éducation (notamment au niveau macro) ne signifie pas obligatoirement que celle-ci a un impact causal *direct* sur les représentations. Il y a en effet certainement beaucoup de variables cachées dans cette approche : l'éducation peut en effet être un simple indicateur de l'orientation idéologique des pays. Il est par conséquent nécessaire de ne pas trop extrapoler à partir de ces résultats. La démarche que nous avons adoptée, si elle ne vise nullement à trouver les déterminants permettant de prédire exactement les attitudes individuelles sur la méritocratie (en fonction des données micro- et macro-sociales), permet néanmoins de s'extraire des particularités nationales, et de détecter les variables en apparence les plus pertinentes pour rendre compte des attitudes individuelles. L'interprétation de nos résultats doit cependant rester prudente.

VIII. CONCLUSION DU CHAPITRE 4

La croyance en la méritocratie revêt des formes en apparence contradictoires. Ce n'est pas parce que les individus interrogés pensent que les inégalités sont liées au mérite de chacun (efforts et capacités) qu'ils ne considèrent pas aussi que la famille ou les réseaux sont essentiels pour parvenir au sommet. Ce n'est pas parce qu'ils croient que les inégalités ne sont pas liées au mérite qu'ils n'attachent pas d'importance à ce critère. Ce n'est pas parce que les individus constatent qu'il y a beaucoup d'inégalités autour d'eux qu'ils les dénoncent. Enfin, ce n'est pas parce qu'ils considèrent que leur propre situation est juste qu'ils pensent nécessairement que ceci est vrai pour ceux qui les entourent.

De telles contradictions ne peuvent manquer d'interpeller : faut-il alors considérer que les acteurs sociaux interrogés dans l'enquête ISSP sont parfaitement incohérents ? Qu'ils n'ont pas répondu consciencieusement aux questions posées ? Mais dans ce cas, comment se fait-il que la même « erreur » se retrouve d'un pays à l'autre, et d'un groupe social à l'autre ?

En réalité, les contradictions observées ne sont qu'apparentes. C'est en cherchant à les comprendre et à les expliquer avec les théories existantes qu'il est possible de saisir la logique qui sous-tend les réponses individuelles et de rendre celles-ci intelligibles. Premièrement, les différences entre les réponses concernant sa propre situation et celle d'autrui est un résultat connu des psychologues sociaux et des sociologues. Les travaux dans ce domaine montrent généralement que les individus s'estiment mieux lotis que le reste de la société en général, et que les deux dimensions, pour soi et pour autrui, peuvent être relativement déconnectées (Encadré 8). Deuxièmement, non seulement l'existence d'inégalités fortes dans son pays ne rend pas l'individu plus sensible à leur réduction, mais un fort degré d'inégalités appelle un besoin de justification. Enfin, contrairement à un *a priori* sociologique, les inégalités sociales à l'école et leur reproduction n'apparaissent pas obligatoirement injustes aux yeux des individus, en tout cas celles-ci ne semblent pas nécessairement en contradiction avec les principes méritocratiques.

Sur ces réponses, l'éducation agit à plusieurs niveaux : **au niveau individuel**, le diplôme a un effet globalement négatif (donc libérateur) sur des questions très générales concernant la perception que les individus ont du degré de réalisation de la méritocratie. Plus les individus sont diplômés, plus ils sont conscients que le mérite n'est pas toujours récompensé dans la vie. Le niveau d'éducation a au contraire un effet globalement positif sur le rôle souhaité du diplôme (sur le salaire) par rapport à d'autres critères (tels que les efforts développés sur le lieu de travail, critères moins valorisés par les diplômés). Les effets observés ne sont pas toujours linéaires, mais plutôt en « U » : l'effet libérateur dominerait dans un premier temps, mais pour les

plus diplômés, l'effet positionnel deviendrait prépondérant. Cette forme particulière de l'influence du diplôme permet de concilier, en les combinant, les hypothèses contradictoires présentées par Baer et Lambert (1982).

Au niveau des États, l'investissement collectif dans l'éducation supérieure est positivement lié (sans que l'on connaisse le sens de la relation) à une justification plus fréquente par les individus des inégalités sociales par des différences de mérite, pour autant qu'ils soient peu nombreux à étudier les sciences sociales. Et plus les inégalités sociales (à l'école ou en général) sont objectivement fortes, et plus le diplôme est perçu comme un critère légitime à prendre en compte dans le salaire.

En réponse à la question posée en début de partie, il semble bien que les Français aient une perception à part de la méritocratie : ils sont relativement peu nombreux (par rapport aux autres pays n'appartenant pas à l'Europe de l'Est) à penser que les mérites sont généralement récompensés dans leur pays. Ils sont également moins nombreux à penser qu'il est normal que le diplôme soit récompensé dans le salaire. Cette observation est compatible avec le poids écrasant du diplôme que les (jeunes) Français perçoivent et que soulignent de nombreuses études : plus qu'une « foi française » dans la formation initiale, il vaudrait donc mieux évoquer la « peur française » de la formation initiale. Enfin, de tous les individus interrogés, les Français sont les plus opposés à ce que l'offre d'éducation soit fonction de la richesse des parents.

La France se distingue aussi des autres pays par le rôle que joue le diplôme sur les opinions : le diplôme influe positivement la perception de la méritocratie en France, alors que son influence est plutôt négative dans les autres pays. Il existe donc un effet particulièrement « consécuteur » du système scolaire français. Celui-ci peut être dû soit à la sélection tardive (ou plus précisément à ses modalités d'organisation, ce qu'il ne nous a pas été permis de tester avec les variables dont nous disposions), soit à la faible valorisation des études en sciences sociales. Cela peut être aussi plus généralement lié à l'histoire et à la philosophie du système français d'éducation : Meuret (2007) a par exemple montré qu'en raison de l'influence du modèle durkheimien d'éducation en France, le système français est « truffé de hiérarchies binaires (*grandes écoles/universités, enseignement général/enseignement professionnel, redoubler/ne pas redoubler, avoir tel examen ou non (...)*) » tandis que par exemple « *les hiérarchies américaines sont continues* »²⁴¹. Une telle configuration de l'enseignement contribue certainement à expliquer pourquoi l'éducation a un tel effet « consécuteur » en France, et pourquoi elle fait intérioriser davantage aux individus situés en haut de la hiérarchie scolaire qu'ils méritent davantage leur situation. Le diplôme n'a en revanche pas d'effet significatif sur la méritocratie souhaitée en France : l'école ne convainc donc pas

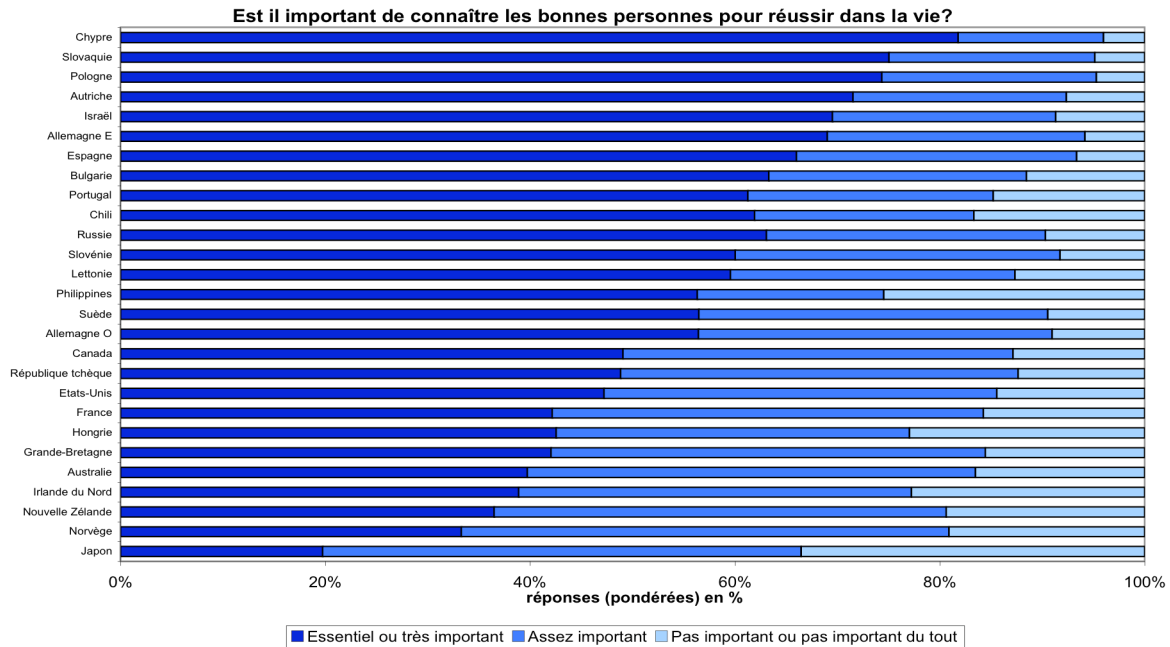
²⁴¹ Meuret, 2007, p.48.

différemment les plus diplômés ou les moins diplômés de la légitimité des titres qu'elle délivre.

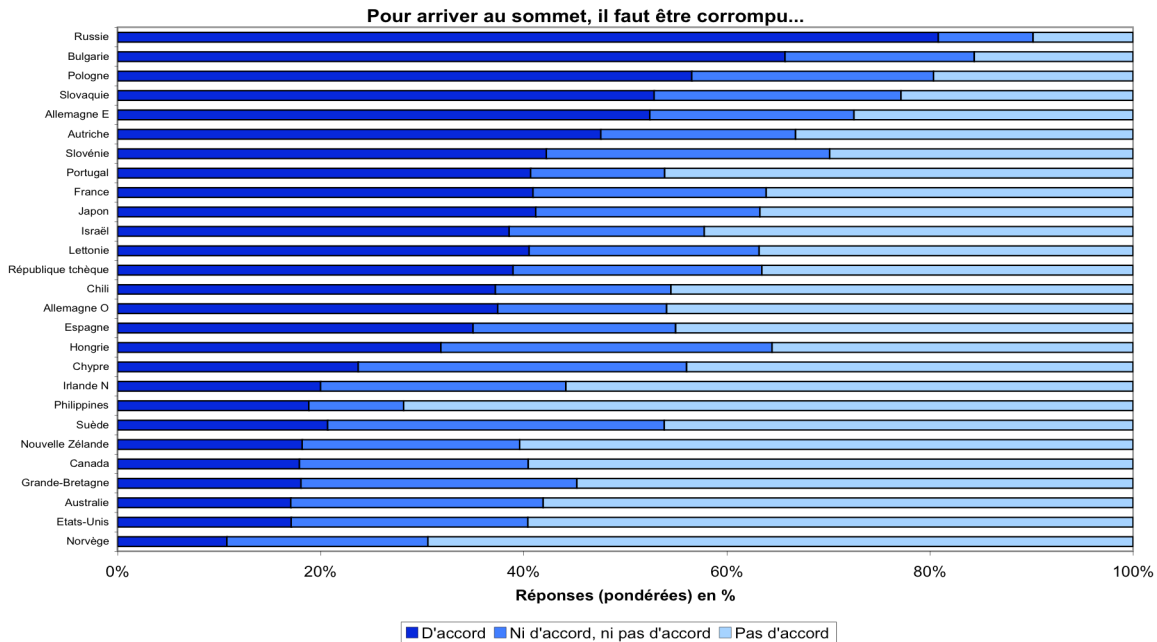
Évidemment, cette première approche, très surplombante, manque de précision et de nuances. Pour les besoins de la comparaison, le type de formation suivie par les individus est notamment repéré de manière assez imprécise dans l'enquête ISSP. Or, en France, par exemple, il y a une forte hétérogénéité parmi les personnes détentrices d'un « bac + 3 ou plus », dont on a vu qu'elles avaient des opinions singulières sur la méritocratie. Se retrouvent dans cette même catégorie les licenciés de philosophie, les étudiants préparant un BTS ou les diplômés de Grande École – autant de socialisations scolaires très différentes. Un découpage plus fin des filières du supérieur français dans le chapitre suivant permettra de mieux cerner l'impact du diplôme sur les représentations de la méritocratie.

IX. ANNEXES AU CHAPITRE 4

IX.1. Les réponses des Français par rapport aux autres nationalités



Graphique 9 (ci-dessus) et 10 (ci-dessous) : Les réponses par pays aux questions « Est-il important de connaître les bonnes personnes pour réussir dans la vie ? » et « Pour arriver au sommet, faut-il être corrompu ? ». (Source : ISSP 1999)



	Egalité	Besoin	Mérite
Danemark	28,2	72,2	70,4
Italie	61	89,7	73
Suède	44,7	88	74,9
Finlande	66,9	93,3	75,1
Espagne	83,1	92,1	78,6
Allemagne	59,7	91,9	78,8
France	70,4	91,9	80,5
Belgique	62,9	92,8	80,7
Grèce	81,3	96	81,2
Irlande	69,2	93,6	83,4
Portugal	86,7	92,6	85,5
G-Bretagne	56	93	85,6
Pologne	75,3	91,7	90,7
Roumanie	84,9	96,2	98,4

Tableau 22: Les réponses aux questions sur les critères de justice (% de personnes ayant choisi les modalités "d'accord" ou "tout à fait d'accord" parmi les modalités proposées) selon les pays. (Source : Evs 1999)

IX.2. L'effet brut du diplôme et des années d'éducation sur les réponses

	ANNEES D'EDUCATION			DIPLÔME
	Signe de la variable d'éducation	Significativité de la variable	Chi-deux de Wald	Impact de la variable diplôme (coefficient gamma)
Allemagne	Ns			Ns
Australie	Ns			Ns
Autriche	Ns			Ns
Bulgarie	+	*	4,9	0,125**
Canada	+	**	8,2	0,094*
Chili	-	***	63,4	-0,206***
Chypre	Ns			-0,077*
Espagne	Ns			Ns
Etats-Unis	+	***	15,6	0,127***
France	+	***	31,6	0,162***
G-Bretagne	Ns			Ns
Hongrie	-	*	4,8	-0,069*
Israël	-	***	28,1	-0,163***
Japon	-	*	5,8	-0,051+
Lettonie	Ns			Ns
Norvège	Ns			Ns
Nouvelle Zélande	+	+	3,4	0,083*
Philippines	-	+	3,2	Ns
Pologne	-	**	7,1	-0,060+
Portugal	+	*	6,3	Ns
Rép. Tchèque	Ns			Ns
Russie	-	*	5,5	-0,083**
Slovaquie	-	+	3,7	Ns
Slovénie	-	~	2,7	Ns
Suède	-	**	7,6	-0,082*

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$

Tableau 23 : L'impact brut du diplôme et du nombre d'années d'éducation sur la méritocratie perçue (Source : données ISSP 1999). Les trois premières colonnes représentent la significativité de la variable « nombre d'années d'éducation » sur la variable « ech-grale » (somme de re-eff et re-cap) quand on l'introduit dans une régression logistique multinomiale. La deuxième colonne représente le coefficient d'association gamma²⁴² et sa significativité quand on effectue un tri croisé de la variable « ech-grale » en fonction de la variable « diplôme ».

²⁴² Le coefficient gamma (γ) permet de mesurer le sens et l'intensité de la relation entre deux variables ordinales ; il donne la différence entre la proportion des paires concordantes et celle des paires discordantes parmi les paires disjointes : $\gamma = (C-D)/(C+D)$. Autrement dit, dans le cas présent par exemple, si le coefficient gamma est positif, cela signifie qu'un niveau de diplôme plus élevé correspond à une préférence plus élevée pour le principe de mérite.

Note de lecture (tableau 23) : En Bulgarie, la variable « nombre d'années d'éducation » a un impact positif, significatif au seuil de 5 %, sur la variable « éch-cale » et la variable diplôme est liée positivement à la variable « éch-cale » au seuil de 1 %.

Les effets de la variable « années d'éducation » et « diplôme » sur la méritocratie souhaitée (variable sal-etu)				
	ANNEES D'EDUCATION			DIPLÔME
	Signe de la variable d'éducation	Significativité de la variable	Chi-deux de Wald	Impact de la variable diplôme (coefficient gamma)
Allemagne	-	***	13,3	-0,099***
Australie	Ns			Ns
Autriche	Ns			Ns
Bulgarie	+	***	12,4	0,143***
Canada	+	***	19,4	0,221***
Chili	+	***	18,2	0,116***
Chypre	Ns			Ns
Espagne	+	+	2,8	0,058+
Etats-Unis	Ns			Ns
France	Ns			Ns
G-Bretagne	Ns			Ns
Hongrie	Ns			Ns
Israël	Ns			Ns
Japon	-	**	7,8	-0,067+
Lettonie	Ns			0,114**
Norvège	+	***	25,6	0,214***
Nouvelle Zéland	Ns			Ns
Philippines	Ns			Ns
Pologne	+	+	9,0	0,139***
Portugal	Ns			0,063*
Rép. Tchèque	Ns			Ns
Russie	Ns			-0,043+
Slovaquie	+	+	2,8	0,057+
Slovénie	Ns			Ns
Suède	+	+	3,6	Ns

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$

Tableau 24 : L'impact brut du diplôme et du nombre d'années d'éducation sur la méritocratie souhaitée. (Source : Issp 1999).

IX.3. Les corrélations entre les variables de méritocratie

	imp_fam	imp_pers	re_eff	re_cap	imp_corr	incit_etu	ineg_util	ineg_trop	rich_edu	sal_resp	sal_etu	sal_super	sal_fam	sal_enf	sal_qual	sal_trav	just_ssoiR	merit_soitR
imp_fam	1.00																	
imp_pers	0.39	1.00																
re_eff	0.05	-0.04	1.00															
re_cap	0.04	-0.02	0.57	1.00														
imp_corr	0.04	0.12	-0.08	-0.05	1.00													
incit_etu	0.07	0.13	-0.07	0.02	0.05	1.00												
ineg_util	0.02	0.01	0.08	0.10	0.01	0.10	1.00											
ineg_trop	0.01	0.00	-0.17	-0.09	0.02	0.12	-0.36	1.00										
rich_edu	0.07	0.07	0.15	0.07	0.02	0.07	0.32	-0.22	1.00									
sal_resp	0.10	0.10	0.14	0.11	0.07	0.05	0.15	-0.16	0.05	1.00								
sal_etu	0.07	0.13	0.06	0.03	0.00	0.08	-0.01	0.06	0.06	0.27	1.00							
sal_super	0.05	0.07	0.05	-0.01	0.04	0.08	0.11	-0.03	0.07	0.39	0.34	1.00						
sal_fam	-0.01	0.04	-0.11	-0.02	0.04	-0.02	-0.17	0.16	-0.12	-0.07	0.11	0.05	1.00					
sal_enf	-0.03	0.00	-0.08	0.00	-0.02	0.05	-0.15	0.18	-0.09	-0.06	0.15	0.09	0.64	1.00				
sal_qual	0.09	0.13	-0.03	0.00	0.03	0.03	0.02	-0.02	0.03	0.27	0.16	0.26	0.11	0.12	1.00			
sal_trav	-0.01	0.08	-0.11	-0.09	0.04	0.01	-0.09	0.05	-0.08	0.09	0.14	0.09	0.18	0.22	0.30	1.00		
just_ssoiR	0.00	-0.10	0.29	0.25	-0.09	-0.01	0.12	-0.18	0.09	0.11	-0.07	0.03	-0.18	-0.13	-0.09	-0.18	1.00	
merit_soitR	-0.06	-0.12	0.29	0.22	-0.03	-0.02	0.12	-0.18	0.10	0.11	-0.06	-0.02	-0.12	-0.12	-0.09	-0.21	0.61	1.00

Tableau 25 : Matrice des corrélations entre les variables de méritocratie retenues²⁴³. (Source : ISSP 1999, N = 1889, données pondérées). En orange clair : les corrélations supérieures à 0,2 ; En orange foncé : les corrélations supérieures à 0,5.

Facteur	1	2	3	4	5	6
1	1	-0,077	0,131	-0,043	0,109	0,338
2	-0,077	1	-0,084	0,317	-0,217	0,206
3	0,131	-0,084	1	-0,213	0,178	0,173
4	-0,043	0,317	-0,213	1	-0,264	-0,042
5	0,109	-0,217	0,178	-0,264	1	0,128
6	0,338	0,206	0,173	-0,042	0,128	1

Tableau 26 : Matrice de corrélations entre les différents facteurs de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie dans tous les pays de l'échantillon. (Source : ISSP 1999, N = 31348).

²⁴³ re_eff : « En France, les gens sont récompensés pour leurs efforts ».
 re_cap : « En France, les gens sont récompensés pour leurs capacités ».
 inc_etu : « Personne ne serait prêt à faire des études longues s'il n'avait l'espoir de gagner davantage ».
 imp_fam : « Il est important pour réussir de provenir d'une famille riche ».
 imp_pers : « Il est important pour réussir de connaître les bonnes personnes ».
 imp_corr : « Il est important pour arriver au sommet d'être corrompu ».
 sal_trav : « Il faudrait prendre en compte dans le salaire le fait de travailler dur ».
 sal_qual : « Il faudrait prendre en compte dans le salaire le degré auquel le travail est bien fait ».
 sal_resp : « Il faudrait prendre en compte dans le salaire les responsabilités ».
 sal_super : « Il faudrait prendre en compte dans le salaire le nombre de personnes supervisées ».
 sal_enf : « Il faudrait prendre en compte dans le salaire le nombre d'enfants ».
 sal_fam : « Il faudrait prendre en compte dans le salaire ce qu'il faut pour entretenir une famille ».
 sal_etu : « Il faudrait prendre en compte dans le salaire les années passées à se former ».
 rich_edu : « Il est juste que les personnes qui disposent de revenus plus élevés puissent obtenir une meilleure éducation pour leurs enfants ».
 ineg_util : « De grandes inégalités sont utiles à la prospérité de la France ».
 ineg_trop : « Les inégalités en France sont trop grandes ».
 merit_soit : « Diriez-vous que vous gagnez ce que vous méritez ? »
 just_soit : « Diriez-vous que votre salaire est juste ? »

Présentation des cartes factorielles

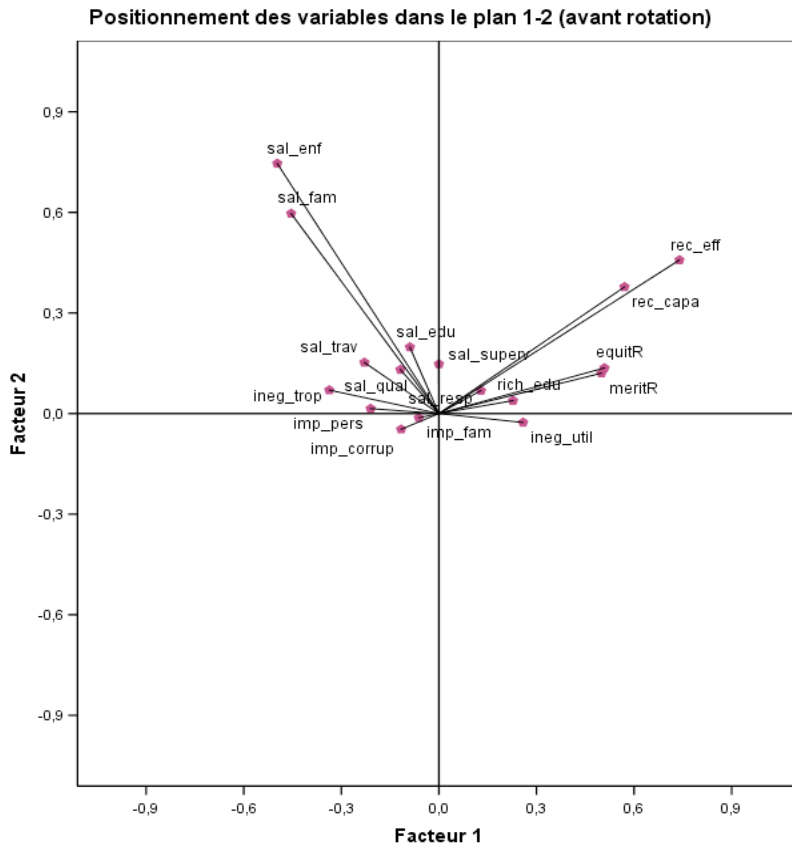
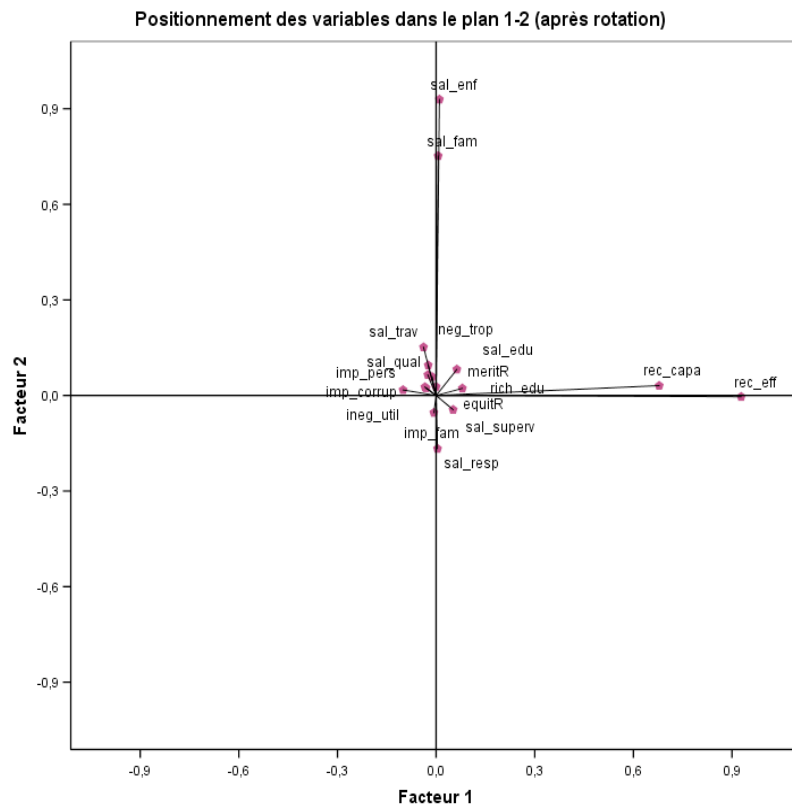


Figure 2 (en haut) et Figure 3 (en bas) : Les variables de méritocratie en France dans le plan 1-2 avant (figure 2) et après (figure 3) rotation « oblimin » des axes.

(Source : données Issp 1999, N=1889, données pondérées).

La signification des titres des différentes variables est donnée à la page précédente, en note de bas de page.

La présentation de la carte factorielle avant rotation des axes permet de mieux visualiser les relations effectives entre les variables. En effet, la rotation oblimin, en autorisant les corrélations entre les axes, donne un aperçu « faussé » des liens entre les variables, puisque les axes sont représentés perpendiculaires alors qu'ils peuvent être corrélés entre eux.



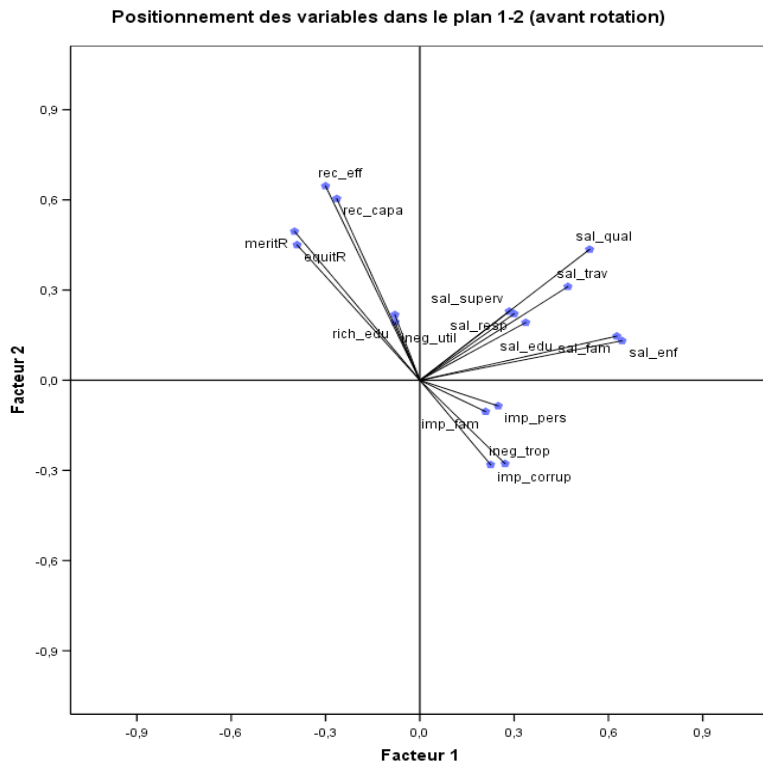
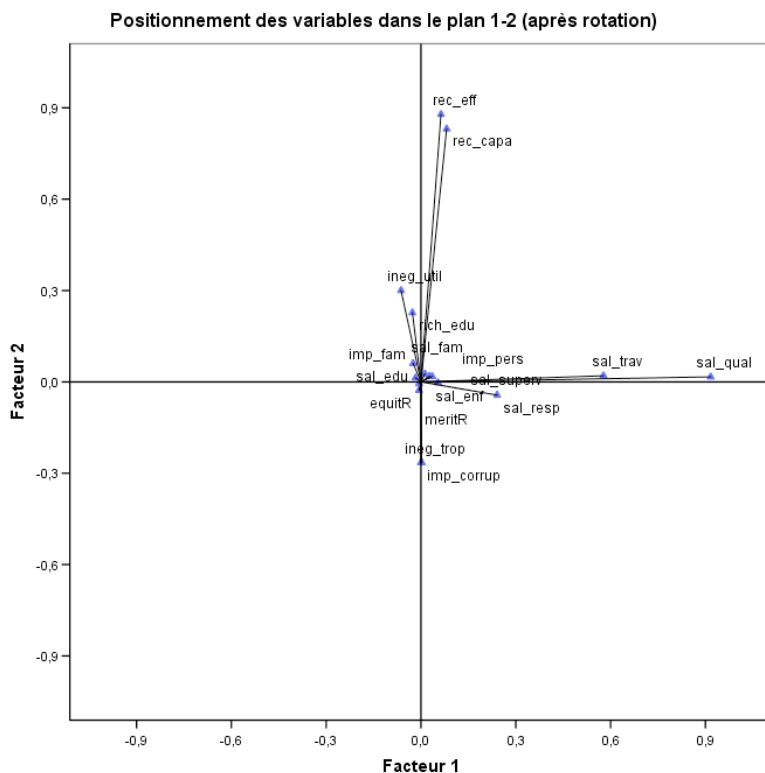


Figure 4 (en haut) et Figure 5 (en bas) : Les variables de méritocratie dans le plan 1-2 avant (figure 4, graphique du dessus) et après rotation (figure 5, dessin du dessous) « oblimin » des axes (tous les pays de l'échantillon). (Source : données Issp 1999, N = 31348, données pondérées). La signification des titres des différentes variables est donnée à la page précédente, en note de bas de page.



Les variables macro utilisées dans le modèle multiniveau

<i>Pays</i>	<i>N</i>	<i>Coefficient de gini</i>	<i>Age de la première sélection</i>	<i>Part des diplômés du supérieur en sociologie et en droit</i>	<i>Espérance de scolarisation</i>	<i>Indice d'inégalités sociales à l'école</i>
Australie	1672	35,2	16	43	20,7	63
Allemagne Ouest	921	28,3	10	23	17,4	100
Allemagne Est	511	28,3	10	23	17,4	100
Grande-Bretagne	804	36	16	31	21,3	69
Etats-Unis	1272	40,8	16	36	15,8	75
Autriche	1016	29,1	10	28	15,0	59
Hongrie	1208	26,9	11	42	15,3	86
Norvège	1268	25,8	16	25	17,5	49
Suède	1150	25	16	21	18,7	49
Rép. Tchèque	1834	25,4	11	26	14,9	89
Slovénie	1006	28,4	14	44	16,9	-
Pologne	1135	34,5	16	41	15,6	71
Bulgarie	1102	29,2	11	47	13,1	92
Russie	1705	39,9	14,5	45	13,2	56
Nouvelle Zélande	1108	36,2	16	34	19,1	61
Canada	974	32,6	16	-	15,9	54
Philippines	1200	46,1	-	34	12,0	-
Israël	1208	39,2	15	25	15,6	77
Japon	1325	24,9	15	25	14,8	21
Espagne	1211	34,7	16	29	16,1	52
Lettonie	1100	37,7	16	54	15,2	57
France	1889	32,7	15	40	15,7	59
Chypre	1000	-	-	42	13,4	-
Portugal	1144	38,5	15	28	16,0	65
Chili	1503	53,8	13	41	13,4	76
Slovaquie	1082	25,8	11	29	14,0	-

Source ONU Pisa 2006 Unesco 2004 OCDE 2004 Duru-Bellat, Mons, Suchaut à partir de Pisa

Tableau 27 : Les indicateurs macrosociaux sur les systèmes éducatifs et sur les inégalités sociales dans les pays de l'échantillon (Indicateurs identiques pour les deux Allemagne, donc réunies dans l'analyse multiniveau).

IX.4. Les liens entre croyance en la méritocratie et légitimation des inégalités sociales

Pays	Constante	ech_grale	AGE	SEXE	N	R-deux	R-deux aj
Australie	4,053 ***	-1,123 ***	0,009 ***	0,033 -	1526	0,064	0,062
Allemagne O	4,534 ***	-1,401 ***	0,001 -	0,148 *	809	0,069	0,065
Allemagne E	4,536 ***	-0,617 **	0,001 -	0,113 +	447	0,032	0,025
Grande-Bretagne	4,658 ***	-0,906 ***	0,001 -	-0,026 -	738	0,033	0,029
Etats-Unis	3,985 ***	-0,864 ***	0,005 **	0,110 +	1118	0,028	0,026
Autriche	4,273 ***	-0,712 ***	0,005 ***	0,108 *	879	0,041	0,038
Hongrie	4,565 ***	-0,656 ***	0,004 **	0,090 *	1163	0,035	0,033
Norvège	3,393 ***	-0,586 ***	0,006 ***	0,299 ***	1192	0,045	0,042
Suède	3,648 ***	-0,432 *	0,005 *	0,165 **	1046	0,016	0,013
Rép. Tchèque	4,517 ***	-0,805 ***	0,004 **	0,055 -	1705	0,034	0,032
Slovénie	4,666 ***	-1,110 ***	0,004 **	0,030 -	927	0,066	0,063
Pologne	4,206 ***	-0,402 **	0,007 ***	0,015 -	916	0,028	0,025
Bulgarie	4,813 ***	-0,661 ***	0,003 *	0,011 -	1031	0,033	0,030
Russie	4,734 ***	-0,525 ***	0,004 ***	-0,007 -	1569	0,041	0,039
Nouvelle Zélande	4,024 ***	-1,187 ***	0,007 ***	0,178 **	1003	0,062	0,059
Canada	4,097 ***	-1,431 ***	0,010 ***	0,203 **	879	0,079	0,076
Philippines	3,410 ***	0,221 -	0,003 -	-0,009 -	1185	0,003	0,000
Israël	4,196 ***	-0,372 **	0,009 ***	0,009 -	1178	0,040	0,037
Japon	3,534 ***	-0,499 **	0,005 **	0,299 ***	1185	0,029	0,027
Espagne	4,519 ***	-0,689 ***	0,002 +	0,004 -	1153	0,035	0,033
Lettonie	4,787 ***	-0,854 ***	0,002 *	0,022 -	1055	0,075	0,072
France	4,389 ***	-0,678 ***	0,003 *	0,189 ***	1823	0,034	0,033
Chypre	4,028 ***	-1,245 ***	0,007 ***	0,042 -	957	0,084	0,081
Portugal	4,755 ***	-0,179 *	0,001 -	0,021 -	1110	0,006	0,003
Chili	4,507 ***	-0,296 **	-0,001 -	0,014 -	1422	0,009	0,006
Slovaquie	4,735 ***	-0,774 ***	0,001 -	0,101 *	1046	0,040	0,037

Variable dépendante : ineg_trop

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10

Tableau 28 (ci-dessus) et 29 (ci-dessous) : Les effets nets de la croyance en la méritocratie sur le fait de considérer que les inégalités sont trop importantes (T.28) et utiles (T.29). (Source : ISSP 1999).

Pays	Constante	ech_grale	AGE	SEXE	N	R-deux	R-deux aj
Australie	2,118 ***	0,804 ***	0,002 -	-0,073 -	1568	0,021	0,019
Allemagne O	1,943 ***	1,573 ***	0,000 -	-0,149 *	787	0,057	0,053
Allemagne E	1,865 ***	1,006 **	0,000 -	-0,002 -	443	0,024	0,017
Grande-Bretagne	1,459 ***	1,386 ***	0,008 ***	-0,125 +	734	0,085	0,082
Etats-Unis	2,414 ***	0,615 **	0,000 -	-0,037 -	1111	0,009	0,007
Autriche	1,774 ***	0,515 *	0,002 -	0,028 -	851	0,008	0,005
Hongrie	1,933 ***	1,157 ***	-0,006 **	-0,107 +	1115	0,044	0,042
Norvège	2,513 ***	0,619 ***	0,000 -	-0,252 ***	1167	0,032	0,029
Suède	2,587 ***	0,436 *	0,004 +	-0,286 ***	1021	0,029	0,026
Rép. Tchèque	1,703 ***	1,343 ***	0,001 -	-0,080 -	1572	0,048	0,046
Slovénie	1,925 ***	1,117 ***	0,000 -	-0,039 -	891	0,028	0,024
Pologne	1,632 ***	1,279 ***	0,002 -	0,126 -	882	0,041	0,037
Bulgarie	1,758 ***	1,619 ***	-0,005 *	-0,077 -	940	0,048	0,045
Russie	1,604 ***	1,527 ***	-0,006 ***	0,041 -	1398	0,064	0,062
Nouvelle Zélande	1,917 ***	0,946 ***	0,000 -	-0,034 -	991	0,026	0,023
Canada	1,780 ***	1,095 ***	0,000 -	-0,111 +	888	0,039	0,035
Philippines	2,775 ***	1,053 ***	-0,003 -	-0,020 -	1184	0,033	0,031
Israël	2,929 ***	0,320 +	-0,007 **	-0,121 +	1147	0,014	0,011
Japon	2,441 ***	1,002 ***	-0,008 ***	-0,045 -	1161	0,029	0,026
Espagne	2,308 ***	0,410 *	0,003 +	-0,029 -	1097	0,009	0,006
Lettonie	1,761 ***	1,486 ***	-0,006 **	0,043 -	1010	0,077	0,074
France	1,985 ***	0,609 ***	0,007 ***	-0,229 ***	1796	0,040	0,038
Chypre	2,218 ***	0,398 **	-0,006 **	-0,044 -	959	0,018	0,015
Portugal	1,415 ***	0,457 *	0,008 ***	0,235 **	1097	0,025	0,022
Chili	2,283 ***	1,125 ***	-0,002 -	0,142 *	1379	0,044	0,042
Slovaquie	1,011 ***	1,862 ***	0,000 -	0,064 -	1010	0,076	0,073

variable dépendante : ineg_util

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10

CHAPITRE 5 :

LA MÉRITOCRATIE À L'ÉPREUVE DE LA SOCIALISATION SCOLAIRE : L'ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS ÉTUDIANTES

« Voyons, je ne veux pas te faire de la peine, mais avoue que tes diplômes n'ont satisfait aucun de tes besoins... Sais-tu que mon chef de raison, à la soie, touchera plus de douze mille francs cette année ? Parfaitement ! Un garçon d'une intelligence très nette, qui s'en est tenu à l'orthographe et aux quatre règles... Les vendeurs ordinaires, chez moi, se font trois et quatre mille francs, plus que tu ne gagnes toi-même ; et ils n'ont pas coûté tes frais d'instruction, ils n'ont pas été lancés dans le monde, avec la promesse signée de le conquérir... Sans doute, gagner de l'argent n'est pas tout. Seulement, entre les pauvres diables frottés de science qui encombrant les professions libérales, sans y manger à leur faim, et les garçons pratiques, armés pour la vie, sachant à fond leur métier, ma foi ! je n'hésite pas, je suis pour ceux-ci contre ceux-là, je trouve que les gaillards comprennent joliment leur époque ! »

(Émile Zola, *Au Bonheur des dames*)

Pour appréhender l'impact spécifique de la socialisation scolaire sur les représentations de la méritocratie, une solution est de l'observer chez des étudiants, encore immergés dans l'univers scolaire. Chez des personnes plus chevronnées, l'expérience professionnelle, qui vient se superposer à la socialisation scolaire, pourrait biaiser les réponses et « parasiter » l'effet du diplôme et de l'éducation sur les réponses²⁴⁴.

L'objectif ne sera plus ici de déterminer les effets contextuels de l'éducation, et de les comparer à ses effets individuels, comme c'était le cas dans le chapitre précédent, mais de mettre plus finement à jour, grâce à une enquête originale, les mécanismes

²⁴⁴ Ceci pourrait expliquer aussi pourquoi le diplôme n'a pas un impact très prononcé chez les adultes dans ISSP, notamment sur la méritocratie *perçue* par les personnes (conformément par exemple à l'hypothèse d'investissement).

par lesquels la socialisation scolaire²⁴⁵ influe sur les représentations de la méritocratie. L'éducation a-t-elle un impact global sur les représentations ou peut-on distinguer des effets différenciés en fonction de la filière d'étude ? Cet effet est-il lié aux contenus scolaires, à la position scolaire ou à d'autres facteurs sociaux ? Quelles sont les variables scolaires les plus pertinentes pour expliquer les opinions sur la méritocratie ?

Après un bref détour méthodologique dans la première partie, étape tout à fait primordiale lorsque l'on construit soi-même sa base de données, nous présenterons et analyserons les réponses données par les étudiants dans les parties suivantes²⁴⁶, aussi bien en ce qui concerne la méritocratie souhaitée que la méritocratie perçue.

I. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

I.1. Que peut apporter une enquête par questionnaire auprès des étudiants de première année dans l'académie de Caen ?

Pourquoi une nouvelle enquête quantitative ?

Nous ne reviendrons pas dans cette partie sur l'intérêt d'une enquête quantitative pour mesurer les sentiments de justice : des arguments ont été avancés dans le chapitre précédent. Cela n'évince pas la question de l'utilité d'une *nouvelle* enquête quantitative : quel peut être l'intérêt d'une enquête originale ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, les enquêtes comparatives internationales ne permettent pas de traiter notre sujet de manière assez précise à notre goût : si elles mettent bien en lumière un effet du niveau d'études sur les représentations du mérite, elles ne permettent pas d'examiner si cet effet « vertical » reste valable, quelles que soient les filières.

En effet, le niveau d'études n'est mesuré, dans ces enquêtes, qu'en fonction du niveau d'éducation le plus haut atteint par les individus (que ce soit en terme de titre obtenu qu'en terme de nombre d'années d'étude, pour reprendre les variables utilisées dans le chapitre 4). La seule différenciation horizontale concerne le secondaire, avec une distinction faite, dans la version française, entre l'enseignement

²⁴⁵ Par « socialisation scolaire », nous n'entendons pas ici la socialisation universitaire, parce que les étudiants que nous avons interviewés sont pris à leur entrée dans le monde universitaire, donc on ne suit pas vraiment leur socialisation spécifiquement universitaire, mais plutôt leur socialisation scolaire dans son ensemble.

²⁴⁶ Les dernières parties de ce chapitre ont donné lieu à la rédaction d'un article intitulé : « L'emprise de la méritocratie scolaire. Quelle légitimité ? », coécrit avec Marie Duru-Bellat et soumis à la *Revue française de sociologie*.

professionnel et l'enseignement général (cette distinction disparaît dans la version internationale) (cf. encadré 12 ci-dessous).

Variable DEGREE :

Question Q.25

VERSION FRANCAISE : *Quel niveau d'études générales avez-vous atteint ?*

- 1 aucun
- 2 école primaire sans le CEP
- 3 école primaire avec le CEP
- 4 collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème})
- 5 enseignement professionnel après le collège sans baccalauréat
- 6 enseignement professionnel après le collège avec baccalauréat
- 7 enseignement général des lycées (de la seconde à la terminale) sans baccalauréat
- 8 enseignement général des lycées (de la seconde à la terminale) avec baccalauréat
- 9 premier cycle universitaire (ou équivalent à bac + 2)
- 10 deuxième et troisième cycle universitaire (ou équivalent à bac + 3 et au-delà)

VERSION INTERNATIONALE :

- 1 none
- 2 Incomplete primary
- 3 Primary completed
- 4 Incomplete secondary
- 5 Secondary completed
- 6 Incomplete university
- 7 University completed

Encadré 12 : le codage de la variable « *degree* » dans l'enquête ISSP 1999 Social Inequality III

Dans l'enquête EVS, le niveau d'étude est, de même, différencié « verticalement » (cf. encadré 13 ci-dessous).

Variable v304 : highest level education respondent (Q94)

Literal Question

Q.94

What is the highest level you have reached in your education?

- 1 inadequately completed elementary education
- 2 completed (compulsory) elementary education
- 3 (compulsory) elementary education and basic vocational qualification
- 4 secondary, intermediate vocational qualification
- 5 secondary, intermediate general qualification
- 6 full secondary, maturity level certificate
- 7 higher education - lower-level tertiary certificate
- 8 higher education - upper-level tertiary certificate

Encadré 13 : les modalités de la variable niveau d'éducation dans l'enquête EVS 1999

Nous avons donc choisi de mener notre propre enquête, en détaillant davantage (et notamment horizontalement) le type d'études faites par les personnes interrogées.

Pourquoi enquêter auprès des étudiants du supérieur ?

Nous nous sommes concentrés, dans cette enquête, sur les étudiants du supérieur, et sur l'effet des différentes filières qu'ils fréquentent sur leurs représentations de la méritocratie. Il est d'autant plus justifié d'examiner en détails les filières suivies dans le supérieur qu'aujourd'hui en France, 40 % des jeunes sortent du système éducatif à ce niveau. Si l'on souhaite donc vérifier la théorie de Bourdieu, il est nécessaire de pouvoir distinguer les individus « dominants » des autres. L'étude du niveau supérieur est donc stratégique à deux titres : non seulement les étudiants du supérieur sont plus haut placés dans la hiérarchie scolaire et sont donc « dominants » par rapport à des personnes moins diplômées, mais également le fort pourcentage de jeunes à ce niveau devrait susciter des stratégies de distinction qui justifient une analyse plus fine des filières du supérieur. Il est certain en effet que la carrière d'une personne détentrice d'un diplôme de Grande École sera très différente (en termes de salaire ou de profession exercée) d'une personne ayant préparé un BTS ou d'une personne ayant une licence à l'Université, et les perceptions de la méritocratie pourront par conséquent en être divergentes.

A ces différences de perspectives de carrière viennent en outre s'ajouter des différences de modalités de sélection ou de contenu des enseignements, autant de facteurs susceptibles de modifier les représentations de la méritocratie. Dans l'enquête ISSP, il manquait par exemple des données désagrégées sur l'étude des sciences sociales : si on a vu un effet macro de cette matière sur les représentations, qu'en est-il du point de vue plus micro ? Pour toutes ces raisons, il semble indispensable de distinguer non seulement les niveaux d'études mais aussi les types d'études effectués par chacun pour en comprendre l'impact sur la croyance en la méritocratie. Une autre raison nous a poussé à opter pour une enquête auprès des étudiants du supérieur : alors des travailleurs pourraient avoir tendance à réévaluer le lien entre formation et emploi à la lumière de leur propre expérience, des élèves de lycée pourraient, eux, avoir une vision trop « floue » du monde professionnel, n'ayant pas encore été eux-mêmes confrontés à des choix décisifs pour leur avenir professionnel²⁴⁷.

²⁴⁷ Contrairement aux enseignements primaire et secondaire, plus tournés vers l'acquisition de compétences « de base » (sauf peut-être pour les lycéens professionnels), le supérieur est davantage consacré à la spécialisation professionnelle (cf. par exemple Meuret, 2007, p.21).

Pourquoi enquêter auprès des étudiants de première année ?

Il aurait été intéressant de mener l'enquête à grande échelle, sur toute la France et sur plusieurs générations. Néanmoins, pour des raisons de faisabilité et pour être certain de ne mesurer qu'un effet du diplôme – et non un effet d'âge –, il nous a fallu choisir une population cible plus restreinte. Notre choix s'est porté sur les étudiants de première année après bac, afin que le groupe enquêté soit à peu près homogène en terme d'âge, et pour avoir la plus grande variété d'étudiants possible²⁴⁸.

On aurait certes pu mener une enquête auprès étudiants de plusieurs années, pour voir l'effet de la socialisation universitaire sur les réponses. Cela pose cependant des problèmes méthodologiques : disposer d'un échantillon suffisant pour comparer les étudiants à différents degrés d'avancement dans leur cursus aurait nécessité un dispositif d'enquête très (voire trop) lourd. Il n'est en outre pas certain que la socialisation universitaire joue beaucoup sur les représentations estudiantines.

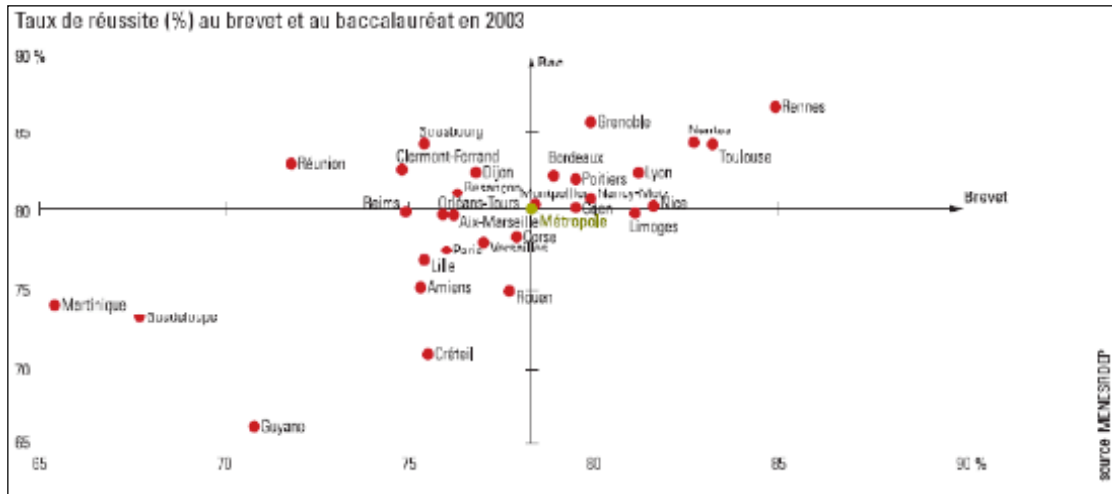
Francès (1980) montre par exemple que concernant les valeurs liées au conservatisme, ce qui importe le plus, c'est le choix des études en amont : « *La relation entre les disciplines et la situation des étudiants qui les ont choisies sur l'axe de Conservatisme-Radicalisme (...) est de nature corrélationnelle. On peut envisager pour l'expliquer trois types de mécanismes : 1/ les attitudes sont déterminées par l'exercice de la discipline ; 2/ le choix de la discipline est déterminé par les attitudes ; 3/ le choix de la discipline autant que les attitudes sont déterminés par des facteurs agissant à la fois sur les uns et sur les autres. Le premier type de mécanisme et à rejeter : nous avons vu en effet que l'année d'inscription (première ou troisième) semblait agir dans une certaine mesure sous la forme d'une prudence dans l'affirmation (...), ou de l'engagement actif (...), ou encore d'une déchristianisation indépendante des attitudes envers les autres institutions (sauf peut être le mariage), mais non sous la forme d'un facteur systématique. (...) L'étude de cet axe (...) avait montré que les idéologies étaient déjà formées pour l'essentiel respectivement en première année ou au cours du premier cycle*²⁴⁹ ».

Pourquoi les étudiants de l'académie de Caen ?

L'enquête a été menée dans l'académie de Caen, pour des raisons pratiques, d'une part, mais également parce que c'est une académie relativement « dans la moyenne » par rapport aux autres académies françaises. Les taux de réussite au brevet et au baccalauréat sont relativement proches de la moyenne nationale (graphique 11 de la page suivante), pour une population dont le niveau de richesse est également moyen (graphique 12 ci-après).

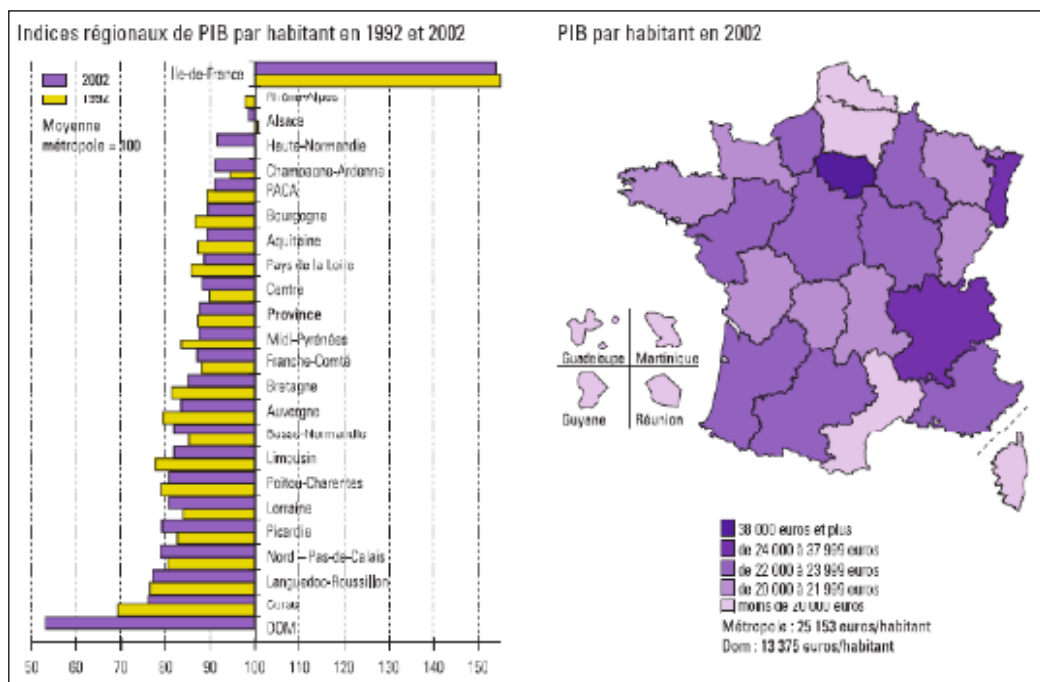
²⁴⁸ Nous évitons ainsi la « perte » d'étudiants due aux problèmes d'échecs ou d'auto-sélection.

²⁴⁹ Francès, 1980, p.131.



Graphique 11 : (ci-dessus) Taux de réussite (en %) au brevet et au baccalauréat en 2003.
 (Source : Géographie de l'école, n°9, Ministère de l'éducation nationale (2005), p. 81).

Graphique 12 : (ci-dessous) PIB par habitant en fonction des régions en 1992 et en 2002.
 (Source : Géographie de l'école, n°9, Ministère de l'éducation nationale (2005), p.15).



Si la région est « moyenne » en termes de richesse, elle l'est moins en termes de catégories sociales et d'offre de formation : l'académie de Caen est en effet caractérisée par une relativement faible proportion d'enfants de cadres et de professions intermédiaires par rapport aux autres académies, comme le montrent les cartes (figure 6) ci-après.

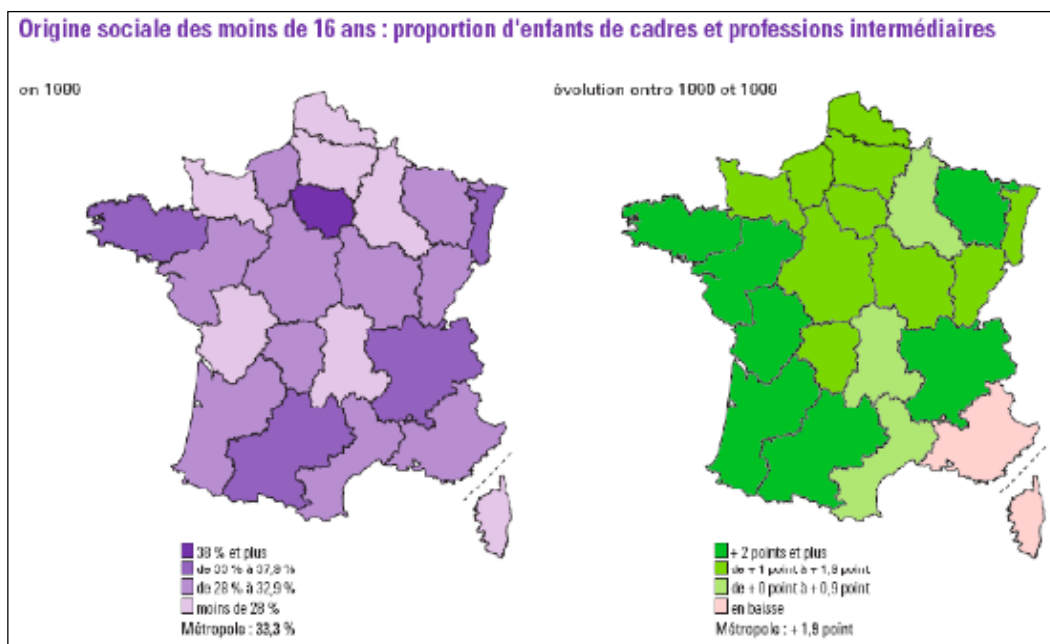
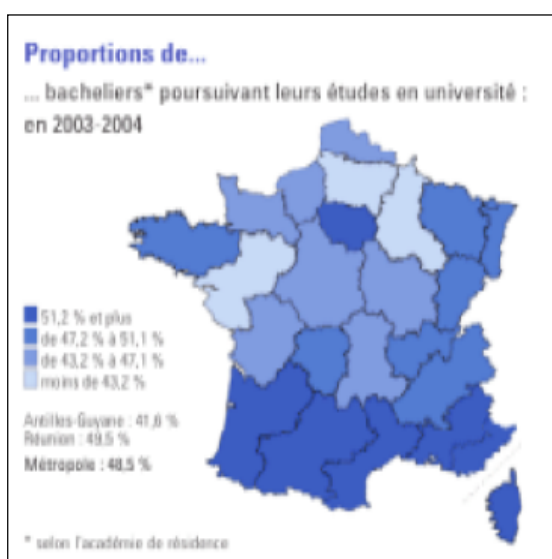


Figure 6 : Origine sociale des moins de 16 ans : proportion d'enfants de cadres et professions intermédiaires.

(Source : Géographie de l'école, n°9), Ministère de l'éducation nationale (2005), p. 11).

L'académie de Caen est en outre caractérisée par un faible poids du supérieur dans la population scolaire, avec un poids particulièrement important dans le supérieur des formations courtes et de l'Université (cf. les quatre cartes présentées dans l'annexe en fin de chapitre, sur le poids du supérieur et des différentes formations dans la population scolaire).



Du coup, le taux de bacheliers s'inscrivant à l'université est dans une fourchette « moyenne » (figure 7 ci-contre)

Figure 7 : La part de bacheliers poursuivant leur études à l'université et dans la région.

(Source : Géographie de l'école, n°9, Ministère de l'éducation nationale (2005), p. 27).

De manière générale, la part d'étudiants s'inscrivant dans les différentes filières du supérieur est proche de la moyenne national : on

observe juste une légère sous représentation des filières CPGE, au profit d'une surreprésentation des sections de techniciens supérieurs et des filières universitaires.

poids des filières de l'enseignement supérieur en 2005-2006

	CPGE	STS	univ. et ass.	Ing. hors univ.	IUFM	autres form.
Basse-Normandie	3,1 %	13,0 %	67,5 %	0,8 %	4,2 %	11,3 %
France*	3,3 %	10,5 %	63,6 %	3,9 %	3,6 %	15,1 %
* hors TOM						

Tableau 30 : Le poids des filières dans l'enseignement supérieur en Basse-Normandie par rapport au reste de la France (2005-2006).

(Source : *Atlas régional 2005-2006*, Ministère de l'éducation nationale (2005-2006), p.117).

Au vu de ce tableau d'ensemble, l'académie de Caen ne constitue pas véritablement une académie atypique dans le paysage éducatif français. Il n'y a donc pas de raison de penser que les résultats que nous obtenons pour cette académie ne puissent refléter ce qu'on pourrait observer dans une autre académie française « moyenne » (hors Paris²⁵⁰).

I.2. Le déroulement de l'enquête et la préparation des données

En plus de disposer de d'informations plus complètes sur la formation des individus, l'enquête que nous avons construite nous a également permis d'approfondir à notre guise les questions sur la méritocratie.

Le choix des questions

Le questionnaire, reproduit intégralement dans l'annexe méthodologique, s'est inspiré de trois sources principalement :

- Les enquêtes internationales : les trois premières questions sur les représentations des inégalités sociales sont tirées du questionnaire ISSP 1999, qui a

²⁵⁰ Les disparités de l'offre de formation entre Paris et les autres villes s'observent par exemple pour les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), comme nous le verrons dans le chapitre 7.

également inspiré les questions sur la récompense des efforts et des capacités²⁵¹ ; la question sur l'efficacité des secrétaires est tirée de l'enquête EVS²⁵²

- Les enquêtes de psychologues sociaux : nous avons repris certaines questions de la grille de Lannegrand-Willems (2004) (destinée aux étudiants de lycées professionnels) – inspirée des travaux de C. Dalbert sur la croyance en un monde juste (CMJ)²⁵³.

- L'enquête qualitative menée auprès de 100 adultes de la région Bourgogne par Y. Brinbaum et M. Duru-Bellat. Cette enquête a inspiré la question sur l'importance (trop ou pas assez grande) des études en France et certaines questions tirées des enquêtes internationales, comme celles mettant en scène les deux secrétaires.

Le questionnaire est organisé en trois grandes parties, la première étant composée des questions d'ordre général sur les opinions concernant les principes légitimant ou non les inégalités sociales. (Une version complète du questionnaire est reproduite en annexe 1). Cette partie a été mise avant les deuxième et troisième parties sur les caractéristiques individuelles des étudiants, afin que ces derniers ne soient pas tentés de répondre aux questions d'ordre plus général en fonction de leur propre situation. La deuxième partie concerne plus spécifiquement les choix d'orientation et les sentiments des étudiants vis-à-vis de cette orientation. Enfin, la dernière partie

²⁵¹ La question était formulée ainsi dans l'enquête Issp (1999) : « Êtes vous d'accord ou pas d'accord avec les propositions suivantes : en France, les gens sont récompensés pour leurs efforts/capacités ? » et nous avons choisi de garder la même formulation en distinguant univers professionnel et univers scolaires : « Êtes vous d'accord ou pas d'accord avec les propositions suivantes : en France, à l'école les élèves sont récompensés pour leurs efforts/capacités » et « en France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs efforts/capacités ? ».

²⁵² La question était formulée ainsi dans l'enquête Evs (1999) : « J'aimerais vous exposer un cas et vous demander ce que vous en pensez. Il s'agit de deux secrétaires qui ont le même âge et qui font pratiquement le même travail. L'une des secrétaires découvre que sa collègue gagne 1000F par mois de plus qu'elle. Cependant, la mieux payée des secrétaires est plus rapide, plus efficace, et on peut lui faire davantage confiance. A votre avis, est-il juste ou pas que l'une des secrétaires soit mieux payée que l'autre? (juste, pas juste, nsp ou nrp) » et nous avons posé quatre questions sur ce modèle, comme par exemple la suivante : « Deux secrétaires font le même travail. L'une a un CAP, l'autre un BTS. La deuxième secrétaire est mieux payée que la première. Cela vous paraît-il normal ? ».

²⁵³ Les questions dont nous nous sommes inspirées proviennent de l'échelle de croyance en la justice du monde (« J'estime que le monde traite les gens de façon juste », « j'estime que les efforts de tous sont remarqués et récompensés », « j'ai le sentiment que mes efforts sont remarqués et récompensés » ou « je pense que j'ai ce que je suis capable d'avoir ») et de l'échelle de croyance en la justice scolaire (« j'ai le sentiment que les efforts scolaires de chaque élève sont remarqués et récompensés », « je pense que les élèves ont le niveau scolaire qu'ils sont capables d'avoir », « j'ai le sentiment que mes efforts scolaires sont remarqués et récompensés », « je pense que j'ai le niveau scolaire que je suis capable d'avoir »). Nous avons évité d'utiliser les questions comportant le terme « mérite » (« je pense que j'obtiens ce que je mérite » ou « je pense que j'obtiens les notes que je mérite », « je pense que les gens obtiennent ce qu'ils méritent », ou « je pense que les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent ») en raison de sa polysémie.

consiste en une batterie de questions sur la situation familiale et scolaire des étudiants.

Les questions sur la méritocratie dans l'enquête

L'enquête ayant été construite *in extenso*, la marge de manœuvre dont nous disposions pour choisir nos questions était très élevée²⁵⁴. Il est donc particulièrement important d'explicitier les raisons qui nous ont poussées à choisir telle ou telle question plutôt que telle autre. Outre la distinction entre méritocratie souhaitée et méritocratie perçue, que nous avons déjà exploitée dans l'enquête ISSP et que nous avons souhaité reproduire dans notre enquête, nous avons questionné les étudiants non seulement sur le lien (perçu et souhaité) entre mérite et position sociale, mais également sur le lien (perçu et souhaité) entre mérite et diplôme, et entre diplôme et position sociale. Ceci afin de comprendre si le diplôme est perçu comme sanctionnant une forme de mérite ou non, et si cette forme particulière de mérite est, légitimement ou non, reconnue socialement aux yeux des étudiants.

Nous avons donc mêlé des questions sur la situation réelle à l'école et dans le monde du travail, et des questions sur la méritocratie « idéale », à savoir le poids que devrait avoir le diplôme dans l'allocation des positions sociales, par rapport à d'autres critères comme l'utilité sociale, l'ancienneté ou la pénibilité physique du travail²⁵⁵. Enfin, nous avons pris soin de poser des questions distinctes sur le jugement que les étudiants font de leur propre situation et sur le jugement qu'ils portent sur la situation d'autrui²⁵⁶. C'est en tout une vingtaine de questions qui ont été analysées, et que nous avons classé en différentes catégories présentées ci-dessous.

Univers scolaire (correspondance mérite/diplôme) :

	Réel	Idéal
Soi	Votre niveau actuel correspond-il à votre travail /vos capacités/au hasard ?	
Autrui	En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts/ pour leurs capacités ²⁵⁷	Que devraient d'après vous récompenser le diplôme ? plutôt les efforts/plutôt les capacités/autre ?

²⁵⁴ La seule contrainte étant de ne pas construire un questionnaire trop long, toujours susceptible de décourager les répondants.

²⁵⁵ Questions inspirées de travaux comme ceux de J. Hochschild : *What's faire ? American beliefs about distributive justice* (1981).

²⁵⁶ Les processus d'auto attribution et d'hétéro attribution sont en effet toujours distingués dans les études de psychosociologie, parce qu'ils correspondent à des mécanismes différents.

²⁵⁷ Nous avons cherché à travers ces deux questions à reproduire la dualité du mérite conformément à la définition de M.Young : « Intelligence and effort together make up merit (I+E=M) (84) ». Nous avons traduit le terme d'« intelligence » par « capacités », d'une part pour permettre la comparaison

Univers professionnel (correspondance diplôme/position sociale) :

	Réel	Idéal
Soi	Pensez vous que votre formation vous prépare bien au métier que vous souhaitez exercer ?	Y a t il un métier que vous auriez souhaité faire mais que vous ne pourrez pas faire ? Trouvez vous cela injuste ? Pourquoi ?
Autrui	En France, en général, les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme	Le rôle accordé aux études pour trouver un emploi en France est-il trop important ?
	En France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle	Faut-il payer davantage les personnes qui ont fait des études longues ?
	En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs capacités/ pour leurs efforts	Deux secrétaires font le même travail. L'une a un CAP, l'autre un BTS. La deuxième secrétaire est mieux payée que la première. Cela vous paraît-il normal ?

Les questions plus générales sur la justice (correspondance contribution/rétribution)

- *Pensez-vous qu'en France, les gens sont traités de manière juste ?*
- *Pensez-vous que tout le monde peut réussir dans la vie professionnelle s'il s'en donne les moyens ?*

La comparaison des critères d'équité

- Critère d'utilité sociale : *Les personnes qui font un travail utile socialement doivent-elles être mieux payées que les autres ?*
- Critère de pénibilité : *Les personnes qui ont un travail fatiguant physiquement doivent-elles être mieux payées que les autres ?*
- Critère d'efficacité : *Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. La première s'adapte mieux aux multiples tâches et gagne davantage. Cela vous paraît-il normal ?*
- Critère d'ancienneté : *Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. L'une est débutante, l'autre a vingt ans d'expérience. La deuxième est mieux payée que la première. Cela vous paraît-il normal ?*

Les questions sur la mobilité sociale perçue

- *Pensez vous que votre milieu social a pu avoir une influence sur vos résultats ?*
- *Pensez vous de manière générale que le milieu social des parents peut avoir une influence sur le devenir des enfants ?*
- *Pensez-vous de manière générale qu'il est facile pour une personne d'avoir une situation sociale meilleure que celle de ses parents ?*

avec l'enquête Issp, les questions sur le mérite y étant formulées en ces termes, et d'autre part afin de rendre plus large la définition des compétences innées des individus.

Les questions sur les modes de sélection

- *Quelle est la manière la plus juste de choisir parmi des personnes à embaucher pour un emploi ? (entretien, concours, relations personnelles, autres)*
- *Quel est le mode de sélection que vous préféreriez ? (entretien, concours, relations personnelles, autres)*

La passation des questionnaires

L'enquête que nous avons menée s'est déroulée du mois de janvier 2006 au mois de janvier 2007. Les événements anti-CPE ayant fortement perturbé le déroulement de la passation des questionnaires entre les mois d'avril et juin 2006, l'enquête, qui devait initialement se tenir au cours d'une seule année scolaire, a été continuée l'année suivante, afin de parfaire la constitution de l'échantillon. L'échantillon n'a pas pour objectif la représentativité de tous les étudiants de l'académie, puisque toutes les filières ne sont pas représentées (il n'y a pas notamment d'étudiants de prépa santé, et un très faible effectif des étudiants d'écoles intégrées, qui ne sont au nombre que de deux dans l'académie). Nous avons ciblé principalement les quatre filières post-baccalauréat les plus répandues en France : les BTS, les IUT, les classes préparatoires et les licence 1 à la faculté de Caen. Pour mettre en évidence des différences entre ces filières, nous avons cherché à ce que chaque sous-échantillon soit représentatif, par filière, de la population académique.

En raison du mode de passation des questionnaires (une seule personne pour faire passer tous les questionnaires), des choix méthodologiques ont été nécessaires afin de maximiser la validité de l'échantillon en minimisant les coûts (financiers et humains). Nous avons donc opté pour un échantillon stratifié par filière et par spécialité. Une méthode spécifique de passation et de sélection a été appliquée pour chaque filière, afin de l'adapter à l'organisation administrative et pédagogique propre à chacune. Le mode de passation et de stratification est présenté en détail dans l'annexe méthodologique). Tous les questionnaires ont été auto-administrés (de nouveau pour des raisons pratiques), et nous avons pris soin à chaque fois de recueillir, auprès des enquêtés, le plus de commentaires possibles sur l'éventuelle difficulté de compréhension des questions. Pratiquement aucune difficulté de ce type ne nous ayant été signalée, nous en avons déduit que le questionnaire n'était pas trop « compliqué ». L'échantillon final après passation est présenté dans le tableau 31 ci-après.

Constitution de l'échantillon		
Filière	Spécialité	N
STS	Communication et gestion des organisations	32
	Economie sociale et familiale	19
	Bâtiment	13
	Bioanalyse et contrôle	24
	Economie de la construction	9
	Etude et réalisation d'outillage	9
	Fluides énergie environnement	12
	Design d'espace	10
	Management des unités commerciales	31
	PMI PME	53
	Productique bois	6
	Travaux publics	14
	Nrp	4
	TOTAL	236
Classes prépa	BCPST	7
	EC économique	38
	EC scientifique	7
	EC technologique	20
	Hypokhâgne	14
	MPSI	10
	PCSI	43
	Nrp	1
TOTAL	140	
École intégrée	Bâtiment	12
	TOTAL	12
IUT	Gestion des entreprises et administrations	16
	Génie biologique	14
	Génie chimique	13
	Mesure physique	13
	Techniques de commercialisation	11
	Nrp	1
TOTAL	68	
Université	Anglais	23
	AES	15
	Arts du spectacle	3
	Philosophie	3
	Biologie	10
	Droit	20
	Économie	42
	Espagnol	15
	Histoire géo	32
	Informatique	7
	Psychologie	40
	Letters modernes	10
	LEA	5
	Mathématiques	12
	Médecine	46
	Sciences de la matière et geosciences (SMG)	17
	Sociologie	20
Nrp	2	
TOTAL	322	
TOTAL	778	

Tableau 31 : Le nombre de questionnaires récoltés par filière et par spécialité dans l'académie de Caen (2005-2006)

Le redressement

Si l'échantillon final est assez peu « biaisé » en terme d'origine sociale et de genre par rapport à la population académique totale (par filière), nous avons tout de même souhaité affecter des pondérations aux réponses données par les étudiants. Ceci afin de minimiser les biais sociaux dans les réponses obtenues, et de ne pas extrapoler des résultats à partir de réponses données par des individus très « particuliers ». Nous ne pouvons certes espérer obtenir une représentativité parfaite de notre échantillon par rapport à la population cible (les étudiants de première année après bac), mais une pondération devrait nous permettre de vérifier si les résultats seraient très différents en « calant » les caractéristiques des personnes interrogées sur la population visée. Si peu de différences sont observées entre les résultats bruts et les résultats pondérés, cela ne peut qu'apporter une caution supplémentaire à nos résultats.

Nous avons donc calé l'échantillon sur la structure du public de première année après bac de l'académie, dont nous connaissions précisément la structure pour l'année scolaire 2005-2006, grâce à des données fournies par le rectorat de Caen. La technique de redressement est détaillée dans la troisième partie de l'annexe. Nous avons à chaque fois analysé les résultats pondérés et non pondérés afin de nous assurer que cette pondération ne bouleversait pas les tendances observées initialement. Les résultats présentés sont donc ceux qui s'observent à la fois pour les données pondérées et pour les données non pondérées. Les résultats affichés dans la suite de cette partie sont des résultats pondérés²⁵⁸.

I.3. L'apport théorique d'une distinction plus fine des carrières scolaires

L'enquête que nous avons conduite nous permet de disposer d'informations détaillées sur les carrières scolaires des élèves, et sur leurs caractéristiques sociales. Nous recensons dans cette partie les variables scolaires et sociales les plus pertinentes pour notre étude.

Le niveau scolaire des étudiants

Le niveau scolaire des étudiants (différenciation verticale) peut influencer, nous l'avons vu d'après Baer et Lambert (1982), selon trois modalités : il est soit corrélé positivement à la croyance en la méritocratie (effet socialisateur de l'école), soit

²⁵⁸ Ceci est vrai pour les tris à plat et les résultats des tris croisés, mais les régressions ont été effectuées sans les pondérations : en effet, puisque dans les régressions, les variables « sexe » et « origine sociale » étaient contrôlées, nous n'avons pas eu besoin de pondérer nos données.

corrélé négativement (effet libérateur de l'école), soit il n'est pas corrélé (parce que tout le monde y croit, selon l'hypothèse de la reproduction, ou parce qu'il est corrélé avec la variable de rendement de l'éducation, selon l'hypothèse de l'investissement). Nous avons donc introduit une variable de niveau scolaire auto-déclaré par les étudiants dans le questionnaire, à partir des questions suivantes (Encadré 14) :

1. Quel est votre niveau scolaire par rapport aux autres élèves de la classe ou de la promotion ?							
<i>Très en dessous des autres</i>	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	<i>Très au-dessus des autres</i>
1	2	3	4	5			
2. L'année dernière, quel était votre niveau scolaire par rapport aux autres élèves de la classe ou de la promotion ?							
<i>Très en dessous des autres</i>	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	<i>Très au-dessus des autres</i>
1	2	3	4	5			

Encadré 14 : Les questions sur le niveau scolaire dans l'enquête

Peu d'étudiants ont été en mesure – ou ont souhaité – se positionner par rapport aux autres étudiants de leur promotion au moment de l'enquête. Beaucoup ont répondu au moyen de la valeur médiane « 3 » (voir tableau 32 ci-après).

	Quel est votre niveau actuel par rapport aux autres élèves de la classe ou de la promotion ?	Quel était votre niveau scolaire l'année passée par rapport aux autres élèves de la classe ou de la promotion ?
<i>Très en dessous des autres</i>	13	31
2	96	94
3	472	276
4	132	259
<i>Très au dessus des autres</i>	9	64
Total	722	724
<i>Valeurs manquantes</i>	56	54
Total	778	778

Tableau 32 : les réponses et non réponses aux questions sur le niveau scolaire auto déclaré.
(Source : enquête Caen 2005-2006).

Il leur a été en revanche plus facile de se positionner par rapport aux élèves de l'année précédente : la plupart des étudiants interrogés étant en terminale à cette époque, la question peut être une variable *proxy* de la mention au bac (pour ceux qui n'ont pas redoublé, que nous avons traités à part). L'idéal aurait été de disposer de cette dernière information, mais la question a fait défaut dans le questionnaire initial, et trop peu de questionnaires de la nouvelle version ont été distribués pour pouvoir utiliser la variable. L'avantage de disposer d'un niveau scolaire auto déclaré est que cette variable permet aussi de voir si les élèves eux-mêmes se considèrent dans une position dominante scolairement ou non.

Pour une mesure plus « objective » du niveau scolaire des étudiants, nous avons utilisé la variable « a déjà redoublé » (dans l'enseignement primaire ou secondaire). 37,9 % des élèves de l'échantillon indiquent avoir déjà redoublé au cours de leur scolarité, et 8,4 % plus d'une fois (Tableau 33).

Redoublement	Fréquences	Pourcentages
<i>Oui</i>	295	37,9
<i>Non</i>	435	55,9
<i>Nrp</i>	48	6,2
Total	778	100

Tableau 33 : Les effectifs de redoublants (auto-déclarés) dans l'enquête.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

L'impact du niveau scolaire des élèves peut aussi se manifester au niveau de la filière : les élèves de classes préparatoires sont ainsi traditionnellement de meilleurs élèves que les élèves de BTS : les éventuelles différences de réponses entre ces deux filières peuvent donc être imputées au niveau scolaire des élèves. Elles peuvent aussi être imputées aux modes de sélection ou aux contenus enseignés (paragraphe suivant).

L'existence d'une sélection à l'entrée de la filière :

Comme nous l'avons montré, le seul fait d'avoir réussi une sélection peut faire croire aux individus qu'ils *méritent* leur place plus que les autres²⁵⁹. Si cette variable est pertinente, elle devrait permettre de distinguer différences entre les attitudes des étudiants de classes préparatoires, d'IUT et de STS, par rapport aux étudiants de l'Université. Une distinction plus fine des modalités de sélection (comme nous l'avons faite au Chapitre 3) laisse supposer que la proximité pourrait ne pas être si forte entre les trois filières sélectives de notre échantillon. Par exemple, si la difficulté de la sélection est une variable pertinente, les réponses des classes préparatoires, en moyenne plus sélectives à l'entrée (cf. tableau 34 suivant sur les taux de sélectivité dans l'académie de Caen), devraient se détacher des réponses données par les étudiants de STS ou d'IUT.

²⁵⁹ C'est un résultat que nous retrouvons dans une enquête que nous avons menée auprès d'élèves de formations d'élites, par exemple (chapitre 7) : les élèves de classes préparatoires disent souvent qu'ils *méritent* leur place parce qu'ils ont été choisis.

Filière	Indice d'affluence minimum	Indice d'affluence maximum	Indice d'affluence moyen
CPGE	2,2	7,0	4,7
STS	0,3	11,3 ²⁶⁰	2,3
IUT	1,2	6,7	2,5

Tableau 34 : Le degré de sélectivité (indice d'affluence²⁶¹) des filières sélectives (Iut, Sts et CPGE) dans l'académie de Caen (Source : Académie de Caen – SAIO : *Repères pour l'orientation 2004-2005*).

Les contenus scolaires

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les individus qui étudient ou qui ont étudié les sciences sociales, et notamment la sociologie, ont généralement plus recours aux attributions externes pour expliquer les inégalités (Guimond (1998)). C'est donc tant la filière occupée par les étudiants au moment de l'enquête qui devrait jouer sur les représentations (par exemple les étudiants de l'U.F.R de Sociologie à l'Université), que les matières qui leur ont été enseignées précédemment dans leur cursus scolaire. Plusieurs problèmes se posent pour évaluer l'impact de la filière occupée au moment de l'enquête.

(1) Les étudiants que nous avons interrogés sont encore assez « novices » dans leur filière (ils sont, pour la plupart, en début de première année) ; il est donc peu probable qu'ils aient déjà acquis les connaissances liées à leur filière. L'effet de socialisation aux contenus enseignés devrait donc encore peu jouer pour ces étudiants. Cependant, comme on l'a vu, ce qui peut jouer est moins la socialisation dans une filière particulière, que l'orientation dans cette même filière : cela signifie que les élèves qui ont choisi la filière sociologie sont déjà plus sensibles aux théories qui leur sont enseignées²⁶². On pourrait alors, dans ce cas, observer un effet spécifique de la filière sociologie sur les réponses.

(2) Les étudiants de la filière sociologie sont trop peu nombreux dans notre échantillon (N = 20), pour que l'on puisse raisonnablement tirer quelque chose des différences que l'on observe. En outre, si d'autres filières dans notre échantillon

²⁶⁰ Sur les 46 spécialités de Sts présentes dans l'académie, seules deux ont des indices d'affluence supérieurs à 7 : les Sts « Bioanalyses et contrôle » (I.A = 7,6), et les Sts « Design d'espace » (I.A = 11,3). Ceci explique pourquoi, malgré un taux de sélectivité maximum élevé, les Sts sont en moyenne des filières moins sélectives que les classes préparatoires.

²⁶¹ L'indice d'affluence représente le nombre de candidatures divisé par la capacité réelle de la filière. Il constitue donc une mesure de la sélectivité de la filière.

²⁶² Cette sensibilité peut aussi leur avoir été transmises au cours de leur scolarité (et pas uniquement du fait que leur milieu social). Ceci constitue un argument supplémentaire pour prendre comme critère la mention au baccalauréat

peuvent également proposer des cours de sciences sociales (par exemple en Sts²⁶³ ou pour les étudiants de médecine), nous ne savons pas précisément, pour ces filières, quel est l'état d'avancement du programme.

Pour mesurer l'effet spécifique des contenus scolaires *appris*, nous avons par conséquent préféré utiliser la variable du type de baccalauréat passé par les élèves interrogés. Cette variable nous assure que les élèves qui ont suivi la filière ES, contrairement aux élèves des autres filières, ont bien vu et appris les notions de sociologie fondamentales²⁶⁴ – comme, par exemple, la théorie de la reproduction sociale –. La variable de la filière du baccalauréat n'a pas été très bien renseignée par les élèves, comme il apparaît dans le tableau suivant (tableau 35), mais le nombre de réponses paraît suffisant pour que l'on puisse comparer les réponses des élèves entre eux :

Série de baccalauréat	Fréquence
Lettres ou technologiques	108
Économique et social	69
Scientifique	119
Total	296
<i> Valeurs manquantes</i>	482
Total	778

Tableau 35 : La série de baccalauréat renseignée par les étudiants.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Dans le graphique croisant la série du bac en fonction de la filière choisie (présenté en annexe), il apparaît que cette dernière recoupe en partie la première : ce sont dans les filières les plus « sociologiques » que se retrouve la plus forte concentration d'élèves titulaires d'un baccalauréat ES. Dans la suite, nous comparerons les réponses données par les étudiants ayant un bac ES ou les étudiants de la filière sociologie par rapport aux réponses données par les étudiants ayant indiqué avoir passé un autre baccalauréat.

Perception de sa propre filière d'étude

Les variables précédentes ne nous permettent d'appréhender qu'objectivement un éventuel effet filière. Elles ne nous renseignent pas sur un éventuel effet de la perception qu'ont les étudiants de leur propre formation. En particulier, on peut supposer que plus les étudiants sont confiants dans la capacité de leur filière à les

²⁶³ Par exemple, la filière de Sts « Economie sociale et familiale » comprend un enseignement de « sciences humaines ».

²⁶⁴ Certes, certains ont pu suivre l'option Sciences économiques et sociales (SES) en seconde et ne pas poursuivre en filière ES en première et terminale. Néanmoins, le faible volume horaire de l'option en classe de seconde peut minimiser son impact sur les représentations des étudiants.

insérer dans le monde du travail (donc, indirectement, à les doter d'une certaine position sociale), plus ils vont percevoir positivement le lien entre formation et emploi en général. Nous avons donc posé la question suivante dans l'enquête : « *Pensez-vous qu'il sera facile pour vous de trouver un travail avec votre formation ?* » (modalités de réponse : de « 1 » : oui, très facile à « 5 » : non, très difficile).

L'internalité scolaire

Les théories de psychologie sociale sur le « biais d'internalité » nous poussent en effet à supposer qu'au delà du niveau scolaire, c'est l'internalité plus ou moins grande des personnes (les élèves internes réussissant mieux à l'école) qui explique leur recours à des explications externes pour décrire les inégalités sociales. Pour mesurer cette internalité chez les étudiants, il leur a été demandé dans notre enquête de répondre sur une échelle de 1 à 5 aux trois questions suivantes :

Q15.1 : *Votre niveau scolaire actuel correspond-il au travail que vous fournissez ?*

Q15.2 : *Votre niveau scolaire actuel correspond-il à vos capacités ?*

Q15.3 : *Votre niveau scolaire actuel correspond-il au hasard, à la chance ?*

Nous avons donc considéré que les élèves « internes » sont ceux qui expliquent leurs résultats scolaires par leur travail ou leurs capacités, tandis que les « externes » sont les élèves qui expliquent ces résultats par le hasard. Sans surprise et conformément à la théorie de la norme d'internalité, plus de 40 % des étudiants interrogés ont répondu que leur niveau scolaire est dû à leur travail et à leurs capacités, tandis que moins de 9 % ont répondu que leur niveau scolaire est dû au hasard, à la chance (tableau 36 ci-dessous).

	Votre niveau actuel correspond-il...		
	... au travail que vous fournissez ?	... à vos capacités ?	... au hasard, à la chance ?
Pas d'accord	23,9	26,7	66,6
Ni d'accord ni pas d'accord	30,8	28,9	24,8
D'accord	45,3	44,4	8,6

Tableau 36 : les réponses (en %) à la question : « A quoi correspond votre niveau scolaire actuel ? »

(Source : enquête Caen 2005-2006).

L'expérience d'une orientation injuste

Une série de questions nous ont également permis de détecter si les élèves ont, au cours de leur scolarité, subi leur orientation plus qu'ils ne l'ont choisie : nous leur avons demandé s'ils avaient été obligé de renoncer à un projet d'orientation, et s'ils trouvaient ce renoncement injuste. Les questions sont reproduites ci-dessous :

Q. 9 : *Y a t il un métier que vous auriez souhaité faire mais que vous ne pourrez certainement pas faire ? (oui/ non)*

Q. 9.1. *Si oui, quel métier ? (q. ouverte)*

Q. 9.2. *Pourquoi pensez-vous qu'il ne sera pas possible pour vous d'exercer ce métier ? (q. ouverte)*

Q. 9.3. *Trouvez-vous cela injuste ? (oui/ non)*

Q. 9.4. *Pourquoi ? (q. ouverte)*

L'hypothèse que nous faisons est que, de la même manière que l'expérience d'une injustice affecte négativement la croyance en un monde juste, les étudiants ayant subi leur orientation plus qu'ils ne l'ont choisie et particulièrement ceux qui ont vécu cette orientation « forcée » comme une injustice devraient moins adhérer à la méritocratie, et ils devraient moins croire que les autres que l'école récompense les élèves pour leurs mérites.

L'expérience (indirecte) du déclassement

Au contraire, l'expérience du déclassement (à travers le vécu d'une personne de l'entourage des étudiants, puisque ces derniers n'ont encore du monde du travail qu'une expérience très faible, voire nulle) devrait affecter négativement la perception du lien entre formation et emploi, tout particulièrement si les étudiants trouvent cette situation injuste. Évidemment, on ne connaît pas véritablement le sens de la relation : on ne sait pas si c'est le fait de connaître quelqu'un de déclassé qui rend les personnes plus critiques sur la méritocratie, ou si c'est le fait de moins croire qu'elle existe qui rend les personnes plus sensibles aux inégalités qui les entourent. Les questions posées dans l'enquête sont les suivantes :

Q. 29 : *Connaissez-vous des personnes dans votre famille ou dans votre entourage qui ont fait trop d'études par rapport au métier qu'elles exercent ? (oui, plusieurs/ oui, une seule/ non, aucune)*

Q. 29.1. *Si oui, trouvez-vous cela injuste ? (oui/ non)*

Q. 29.2. *Pourquoi ?*

La question est d'autant plus justifiée que plus de 40 % des étudiants interrogés ont déclaré connaître une personne dans leur famille ou leur entourage qui aurait fait plus d'études que le métier qu'elles exercent en requiert (tableau 37 ci-dessous). Parmi les personnes citées, ce sont surtout les personnes de la familles pour qui cela est le plus marquant. Les réponses seront analysées plus en détails ultérieurement.

	Fréquence	Pourcentage
Oui, plusieurs	170	26,5
Oui, une seule personne	94	14,6
Non, aucune	342	53,4
Ne répond pas	36	5,6
Total	642	100

Tableau 37 : Les réponses (pondérées) à la question : Connaissez-vous des personnes dans votre famille ou dans votre entourage qui ont fait trop d'études par rapport au métier qu'elles exercent ?

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Il était ensuite demandé aux étudiants de préciser, pour une personne de leur entourage qu'ils considèrent comme déclassée, les études faites, le métier exercé, et le lien qu'ils avaient avec cette personne. Ceci afin de comprendre ce que les étudiants considèrent comme un emploi déclassé par rapport aux études. Cette dernière interrogation a en effet tout à fait sa place dans une recherche sur les représentations de la méritocratie, puisqu'elle renseigne sur le type de combinaison études-emploi que les étudiants considèrent injuste, et au contraire sur les combinaisons qu'ils estiment justes. L'analyse de cette question est traitée dans l'encadré 18.

L'expérience professionnelle

On peut faire l'hypothèse que les étudiants qui n'ont aucune expérience sont tentés d'idéaliser davantage l'univers professionnel, en accordant par exemple une plus grande place au mérite – donc du diplôme ? – dans l'attribution des postes de travail ou la rémunération. Cette variable devrait jouer tant au niveau individuel qu'au niveau des filières, dès lors que celles-ci offrent des opportunités inégales de stages ou de contacts avec le monde professionnel, par exemple (les élèves de STS ou des IUT paraissent ainsi plus proches du monde professionnel que les autres, par les stages obligatoires qu'ils doivent effectuer au cours de leur cursus). Évidemment, l'impact de cette variable sur les représentations de la méritocratie dépend de l'expérience des étudiants (pour ceux qui ont eu une expérience dans le monde du travail).

Tableau récapitulatif des différentes variables

Le tableau 38 ci-dessous résume les différentes variables introduites dans la recherche, et leur effet attendu sur l'intériorisation de la méritocratie. Les quatre dernières variables présentées dans le tableau devraient affecter davantage la perception du lien entre diplôme et emploi, tandis que les quatre précédentes peuvent affecter la vision globale que les étudiants ont de la méritocratie, et donc la légitimité qu'ils lui accordent. En effet, si le lien mérite/diplôme n'existe plus, la méritocratie perd une grande partie de sa légitimité. Au contraire, penser que le diplôme n'est pas récompensé dans le monde du travail n'est pas nécessairement le signe que la méritocratie scolaire n'est pas légitime : cela peut simplement signifier qu'elle n'est pas aboutie.

Variable explicative	Impact sur l'intériorisation de la méritocratie	Variables
Niveau scolaire	Positif, Négatif, Neutre ?	Redoublement, niveau autodéclaré
Sélection	Positif	Variable construite
Connaissances en sociologie	Négatif	Filière ES au baccalauréat
Internalité	Positif	« Vos résultats sont-ils liés à vos capacités ? au travail ? à la chance ? »
Expérience d'une injustice	Négatif	« Y a-t-il un métier que vous auriez souhaité faire mais que vous ne pourrez certainement pas faire ? »
Débouchés perçus de la filière	Positif	« Pensez-vous qu'il sera facile de trouver un emploi avec votre formation ? »
Expérience du déclassement	Négatif	« Connaissez-vous des personnes qui ont fait trop d'études par rapport au métier qu'elles exercent ? »
Expérience du monde du travail	Positif/négatif (selon expérience)	« Avez-vous déjà travaillé ? (travail d'été ou autre) »

Tableau 38 : Tableau récapitulatif de l'impact escompté des différentes variables scolaires sur l'intériorisation de la méritocratie.

Les réponses peuvent également être influencées par des variables « classiques » comme le milieu social d'origine ou le genre. Des théories de psychologie, telles que celles présentées dans la partie théorique, montrent en effet que les filles ou les catégories sociales plus défavorisées, en tant que groupes « dominés » ont plus souvent recours aux explications externes pour justifier leur réussite ou leurs comportements. Nous avons donc contrôlé les effets des variables scolaires par ces variables. Nous avons initialement souhaité mesurer l'impact de la religion et de la position politique des étudiants sur leurs réponses, mais étant donné les très vives réactions rencontrées lors de la phase de test à ces questions – réactions vraisemblablement dues au fait qu'en France, les personnes ne sont pas habituées à être sondées sur des questions religieuses –, nous avons préféré retirer ces questions pour ne pas décourager les étudiants de répondre à notre enquête.

II. LA RÉUSSITE SOCIALE, LA VOLONTÉ ET LE DIPLÔME

Avant d'examiner en détail le jugement que les étudiants portent sur le caractère légitime de la relation entre diplôme et emploi, il est nécessaire de les interroger au préalable sur la perception qu'ils ont du degré de réalisation de la méritocratie (et des inégalités sociales, voir encadré 15 ci-dessous). Les étudiants que nous avons interrogés pensent-ils que le diplôme permet de s'élever dans la structure sociale ? Quelle importance accordent-ils au diplôme par rapport à d'autres facteurs comme la volonté, ou l'argent ?

Encadré 15 : La société française, une société inégalitaire ? La perception qu'en ont les étudiants par rapport aux Français interrogés dans l'enquête ISSP 1999

Le questionnaire débutait par cinq pyramides censées représenter la structure sociale, et reprises du questionnaire ISSP 1999 (les différentes pyramides sont présentées dans le questionnaire reproduit dans l'« Annexe méthodologique », tout à la fin de ce document). Les étudiants devaient choisir successivement la pyramide qui leur paraissait le mieux correspondre à la situation française et la pyramide qui leur semblait la plus préférable. Ces questions visaient à rendre compte des représentations étudiantes de la structure sociale (en comparaison des adultes interrogés dans l'enquête ISSP 1999). Elles constituent un bon préalable aux questions sur la légitimité du diplôme comme critère de hiérarchie sociale (présenté dans la partie suivante) : dans une société très inégalitaire, le critère de différenciation sociale devient essentiel, alors que c'est moins vrai dans une société plus homogène.

Les réponses à la première question sont présentées dans le deux tableau suivant (voir annexe en fin de chapitre pour les réponses à la deuxième question) :

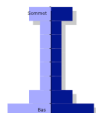
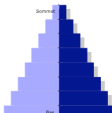
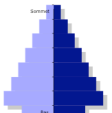
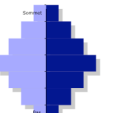
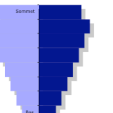
A quel type correspond selon vous la France, quel est le dessin qui la représente le mieux ?						
	A	B	C	D	E	Total
						
Fréquence Etudiants Caen	45	285	106	175	15	626
Pourcentages étudiants Caen	7,2	45,5	16,9	28,0	2,4	100
Prépas (N = 100)	0	44,9	25,5	29,6	0	100
Bts (N = 206)	14,1	42,2	13,6	28,6	1,5	100
Iut (N = 60)	3,6	37,5	17,9	35,7	5,4	100
Fac (N = 255)	6,1	47,4	17,4	26,7	2,4	100
Diplômés sup. bac Issp (N = 738)	7,1	43,4	30,5	18,2	0,8	100
18-24 ans Issp (N = 242)	7,2	38,3	25,2	23,4	5,9	100
Tous Issp (N = 1889)	14,2	49,5	21,3	13,6	2,8	100

Tableau 39 : Les réponses à la question : « À quel type [de pyramide] correspond la France, quel est le dessin qui la représente le mieux ? » en fonction de la filière ; comparaison avec les données ISSP 1999. [(Source : enquête Caen 2005-2006) ; Chi-deux du tableau croisé par filière : 24,6* d.d.l = 12]

La pyramide qui correspond le mieux à la situation sociale actuelle est pour les étudiants comme pour les Français en 1999 (Forsé et Parodi, 2007), la pyramide B (« *petite élite en haut et beaucoup de gens en bas* »²⁶⁵). C'est donc une société très hiérarchisée que perçoivent les étudiants en premier lieu, tout comme les personnes interrogées dans l'enquête ISSP. Mais contrairement à ce qu'il était montré pour les Français en 1999, vient en deuxième position la pyramide D (la pyramide en losange), avec une grande classe moyenne et peu de personnes au sommet et en haut de la pyramide : elle a été citée par près de 28 % des étudiants interrogés. Cette réponse se rapproche davantage de la réponse des jeunes dans l'enquête ISSP que des diplômés : on peut supposer (toutes mesures gardées) qu'il y aurait donc un effet âge plus fort que l'effet diplôme sur les réponses.

Il y a peu de différences entre les différentes filières dans l'ordre de citation des pyramides, mais les différences de réponses sont significatives : on peut ainsi noter que les étudiants de STS citent plus que leurs camarades la pyramide A comme pyramide représentative de la situation française : la société est pour 14 % d'entre eux l'opposition entre deux classes, l'une située tout en haut de la pyramide, et l'autre située tout en bas. C'est la même proportion qui a pu être observé sur tout l'échantillon français dans l'enquête ISSP 1999, mais elle est supérieure à ce qu'on observait sur les jeunes et sur les plus diplômés. Aucun des élèves de classes préparatoires n'a en revanche mentionné ce type de pyramide comme représentative de la situation française. Ils ont au contraire plus cité que les autres la pyramide C, qui représente la société française comme une société hiérarchisée, avec peu de personnes en haut et peu de personnes en bas (à l'image des courbes strobiloïdes sur le revenu en France ; ces réponses sont donc probablement le signe d'un effet de connaissances). Les élèves d'IUT ont, quant à eux, plus souvent cité les pyramides D et E que leurs camarades, soit une version assez « optimiste » de la société française (tout le monde au milieu ou beaucoup de personnes en haut de la société), qui s'oppose à la vision « réaliste » des CPGE et à la vision « désabusée » des Sts. Enfin, les étudiants de l'Université ont plus souvent cité la pyramide B, présentant une vision très « consensuelle » de la hiérarchie sociale.

Parmi les types de sociétés souhaités par les étudiants, les pyramides D et E sont pratiquement autant citées par respectivement 41 % et 37 % des étudiants. Les étudiants souhaitent donc en majorité des sociétés avec une large classe moyenne ou une large élite. Dans l'enquête ISSP, la pyramide la plus citée était la pyramide D tandis que les pyramides C et E étaient pratiquement autant citées, mais les pourcentages restent relativement proches de ceux que nous observons. Les différences observées par filières sont plus ténues que pour la question précédente (*chi-deux* significatif à 10 %) : la pyramide E (une large élite) est plus souvent souhaitée par les étudiants des IUT ou par les étudiants de l'Université, tandis que c'est la pyramide D qui est plus souvent souhaitée par les étudiants de classes préparatoires (une large classe moyenne). De manière surprenante, les étudiants de STS ont plus souvent manifesté une préférence pour les pyramides A, B et C que les autres. Ils paraissent donc valoriser le modèle inégalitaire qu'ils avaient attribué à la France dans la question précédente.

Il demeure malgré tout difficile d'interpréter ces différentes conceptions étudiantes de la structure sociale : comme on l'a vu, une structure en apparence plus inégalitaire n'est pas nécessairement moins légitime aux yeux des étudiants. Tout dépend en réalité de ce qui fonde la hiérarchie sociale : si la société est fondée sur un critère juste, il y a fort à parier que la hiérarchie qui en résulte soit acceptée par les individus. C'est pourquoi nous nous interrogeons ci-après sur les déterminants de la hiérarchie sociale pour les étudiants (en particulier le diplôme) et sur sa légitimité.

²⁶⁵ Comme nous l'a fait remarquer le proviseur de l'un des lycées visités pendant l'enquête, il n'est pas à exclure que les pyramides proposées aient été interprétées par les étudiants comme des pyramides des âges – mais le même biais reste valable pour les adultes –. Ceci pourrait expliquer, entre autres raisons, le choix majoritaire de la pyramide B.

II.1. Le diplôme, une condition perçue comme nécessaire mais non suffisante de la réussite

Dans notre enquête, deux questions invitaient les étudiants à se prononcer²⁶⁶ sur le lien perçu entre diplôme et position sociale : **(1)** « *Diriez-vous qu'en France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle ?* » **(2)** « *Pensez-vous de manière générale que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme ?* ».

Pour les étudiants, le diplôme est une clef importante de la réussite, comme le montrent les réponses à la première question posée. Seuls 30 % de ceux que nous avons interrogés pensent qu'il est possible de réussir dans la vie sans diplôme, alors que près d'un étudiant sur deux pense que cela n'est pas possible. Les opinions des étudiants varient significativement en fonction de la filière (Tableau 40 ci-dessous).

		<i>En France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle</i>	<i>Pensez-vous de manière générale que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme ?</i>
Classe préparatoire	<i>D'accord</i>	29,4	17,2
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	19	50,3
	<i>Pas d'accord</i>	51,6	32,5
Sts	<i>D'accord</i>	41,9	19,8
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	20,5	47,1
	<i>Pas d'accord</i>	37,5	33,2
Iut	<i>D'accord</i>	21,4	27,5
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	30,4	45,3
	<i>Pas d'accord</i>	48,3	27,2
Université	<i>D'accord</i>	26,8	14,5
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	25,9	35,1
	<i>Pas d'accord</i>	47,3	48,5
Ensemble	<i>D'accord</i>	29,9	18,2
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	24,6	39,6
	<i>Pas d'accord</i>	45,5	42,2

Tableau 40 : La perception du lien entre diplôme et position sociale selon la filière d'étude (Source : enquête Caen 2005-2006, N = 642 ; 27 valeurs manquantes pour la première question, 40 valeurs manquantes pour la deuxième question²⁶⁷) [F=3,32* ; F=4,66**²⁶⁸]

²⁶⁶ Pour les réponses, une échelle de Likert allant de « 1 » (*tout à fait d'accord*) à « 5 » (*pas du tout d'accord*) était proposée aux étudiants.

²⁶⁷ Les non réponses n'ont pas été introduites dans l'analyse, parce qu'elles nous paraissent plus relever d'un artefact lié au mode de passation que d'un effet strict d'opinion (ou plutôt d'absence d'opinion). En effet, comme cela est détaillé dans l'annexe méthodologique, la passation était particulièrement encadrée en STS ou en classes préparatoires, et beaucoup moins à l'Université ou dans les IUT. Par conséquent, le nombre de non réponses est plus important pour ces deux dernières filières, sans que cela signifie pour autant que les étudiants de ces filières avaient moins souvent une opinion sur les questions posées que les autres. En outre, la présence d'une modalité médiane dans les question permettait aux étudiants de ne pas s'exprimer sur les affirmations proposées. Elle nous paraît donc un meilleur indicateur de l'incertitude des étudiants.

Ainsi, les étudiants de classes préparatoires, *a priori* plus assurés quant à leur valeur scolaire, sont plus nombreux à être en désaccord avec la proposition « *sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle* ». Leur position dominante dans la hiérarchie des filières, les rend certainement plus réticents à reconnaître qu'on puisse réussir autrement que par la voie scolaire. Les étudiants de STS, soit du fait de leur place dans la hiérarchie scolaire, soit en raison de leur proximité avec le monde du travail, pensent au contraire plus souvent que tous les autres que le diplôme n'est pas indispensable à la réussite, ou en tout cas n'est pas la seule voie possible.

De telles différences de réponse entre filières peuvent s'expliquer tant par une influence spécifique de la position scolaire que par un effet de l'origine sociale dont on sait qu'elle varie sensiblement selon les filières²⁶⁹ : cependant, quand on introduit simultanément ces deux variables dans un modèle, il semble bien que, toutes choses égales par ailleurs, c'est bien la filière qui paraît jouer (et notamment l'opposition entre les élèves de STS et les autres), et non l'origine sociale. Un effet net de connaissances (à filière identique) est également perceptible : les étudiants ayant obtenu un bac ES pensent significativement moins que les autres que sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle²⁷⁰. De tels résultats (absence d'effet de l'origine sociale, effet de la filière et effet du type de baccalauréat) illustrent donc le rôle de l'école dans l'intériorisation de la méritocratie.

Pourtant, bien que le diplôme soit considéré comme plutôt incontournable pour réussir dans la vie, il ne suffit pas à assurer une position à la hauteur de sa qualification : seuls 18,2 % des étudiants interrogés estiment que les gens obtiennent généralement le travail qui correspond à leur diplôme, et 39,6 % pensent que ce n'est pas le cas aujourd'hui en France. La peur du chômage et la crainte du déclassement expliquent certainement ce doute quant à la force des relations entre diplôme et emploi. Les étudiants de l'Université, notamment ceux des filières lettres et sciences humaines (comme le montrent des analyses plus détaillées), pensent significativement moins que les étudiants des autres filières que les gens obtiennent généralement le travail qui correspond à leur diplôme ; peut-être anticipent-ils, non sans raison, des relations formation emploi qui seront particulièrement lâches.

Quels sont les autres facteurs qui influent sur les réponses à cette deuxième question ? Le tableau suivant indique les mesures d'association (les valeurs du « *tau*

²⁶⁸ Résultats du test ANOVA effectué sur les réponses moyennes par filière ; les astérisques indiquent la significativité statistique de la différence de réponses entre les différentes filières (***) $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$).

²⁶⁹ On compte ainsi 38 % d'enfants d'ouvriers en STS (dans notre échantillon avant redressement), 10 % en classes préparatoires, 16 % en IUT et 22 % à l'Université. Dans la population académique, les proportions sont les suivantes : 30 % d'enfants d'ouvriers en STS, 6 % en classes préparatoires, 16 % en IUT et 20 % à l'Université.

²⁷⁰ 14,5 % des étudiants issus de la filière ES pensent qu'il est possible de réussir dans la vie sans diplôme, contre 25,4 % des étudiants issus des autres filières.

C», voir encadré 16 à la page suivante) entre les variables explicatives (scolaires et sociales) et la variable dépendante étudiée.

Variable : Pensez vous que les gens obtiennent généralement le travail qui correspond à leur diplôme ?	N	Coefficient d'association (τC)
Expérience professionnelle (travail d'été ou autre)	691	n.s.
Connaissez-vous des personnes qui ont fait trop d'études par rapport à leur métier?	683	-0,102**
Trouvez-vous cela injuste?	281	n.s.
Elève de filière sélective (prépa, BTS, IUT)	691	0,127***
Bac ES	270	-0,086~
Bac ES ou filière sociologie	282	-0,103+
Votre niveau actuel correspond à votre travail	661	0,073*
Niveau scolaire en terminale (autodéclaré)	566	n.s.
Orientation contrariée	673	-0,115**
Orientation injuste	333	-0,165**
Redoublement avant le baccalauréat	662	n.s.
Pensez-vous qu'il sera facile de trouver un travail avec votre formation?	670	0,195***
Père cadre ou profession intermédiaire	691	0,068+
Sexe (garçon réf fille)	673	0,154***
*** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; + p < 0,1 ; ~ p < 0,15		

Tableau 41 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la perception du lien entre diplôme et emploi – la valeur du coefficient d'association.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

De toutes les variables comparées, c'est le fait d'être convaincu que sa filière mène à un emploi qui influe positivement sur les réponses, ce qui confirme l'hypothèse que nous avons émise précédemment : c'est bien la manière dont les étudiants anticipent leur insertion professionnelle qui influe sur leur perception du lien entre diplôme et emploi.

Le sexe (le fait d'être un garçon par rapport à une fille), le fait d'appartenir à une filière sélective, d'avoir un père cadre, et d'attribuer ses résultats à ses efforts, rendent les élèves également plus confiants sur la relation diplôme/emploi, tandis que le fait de connaître des personnes déclassées ou d'avoir subi une réorientation, surtout si celle-ci paraît injuste, jouent négativement sur les perceptions. Enfin, les étudiants issus de la filière ES en terminale paraissent de nouveau plus dubitatifs sur la force de la relation entre diplôme et emploi : 10,3 % d'entre eux pensent que les gens obtiennent généralement le travail qui correspond à leur diplôme contre 19,3 % des étudiants issus des autres filières. Sont non significatifs en revanche l'expérience professionnelle et le niveau scolaire auto-déclaré en terminale.

L'effet de position (vécue ou réelle) paraît ici dominant sur les réponses : le fait d'avoir été sélectionné, et d'être confiant sur la valeur sociale (professionnelle) de la filière occupée, affectent davantage les réponses (valeur absolue du coefficient d'association plus élevée) que le fait d'avoir des connaissances sociologiques, telles

qu'on les mesure dans l'enquête. Mais globalement, les étudiants semblent s'accorder sur le fait que si le diplôme est une condition nécessaire de la réussite, il n'est pas suffisant. Quels sont alors les autres facteurs qui peuvent expliquer la réussite sociale ?

Encadré 16 : Les mesures d'association entre variables qualitatives ordinales

Pour mesurer l'association entre nos variables explicatives et les variables de méritocratie, nous avons choisi d'utiliser, au lieu du traditionnel coefficient de corrélation de Pearson, le τ_c de Kendall (dit aussi τ_c de Kendall et Stuart ou τ_c de Stuart).

Par rapport au coefficient de corrélation de Pearson, le τ_c de Kendall permet de lever les hypothèses suivantes, pas toujours très réalistes au vu de nos données : (1) la relation entre les variables est linéaire ; (2) les variables suivent une loi normale ; (3) l'écart entre les différentes modalités ordonnées est le même et peut être quantifié.

En outre, par rapport à d'autres mesures d'association pour variables ordinales telles que le coefficient γ de Goodman et Kruskal ou le τ_b de Kendall, le τ_c de Kendall est plus restrictif (car il tient compte des ex-aequo contrairement au coefficient γ) et peut s'appliquer à des tableaux rectangulaires (et non obligatoirement carrés comme pour le τ_b de Kendall), parce qu'il permet de tenir compte des dimensions du tableau de contingence.

Le τ_c de Kendall, ou τ_c de Kendall et Stuart, ou encore τ_c de Stuart est estimé de la manière suivante :

$$\tau_c = (P - Q) / n^2 (q - 1)$$

où $q = \min(L, C)$ est le minimum du nombre de lignes et du nombre de colonnes du tableau de contingence

P est le nombre de paires concordantes (on dit que deux paires d'observations i et j sont concordantes si $(x_i > x_j)$ (resp. $x_i < x_j$) alors $(y_i > y_j)$ (resp. $y_i < y_j$))

Q est le nombre de paires discordantes (on dit que deux paires d'observations i et j sont discordantes si $(x_i > x_j)$ (resp. $x_i < x_j$) alors $(y_i < y_j)$ (resp. $y_i > y_j$))

n est la taille de l'échantillon

Le τ_c de Kendall varie entre -1 et 1. Lorsqu'il vaut 1, cela signifie que le nombre de paires concordantes excède le nombre de paires discordantes, par conséquent que les deux variables sont liées plutôt positivement. Lorsqu'il vaut 0, cela signifie que le nombre de paires concordantes est égal au nombre de paires discordantes : il n'est alors pas possible de déterminer le signe de la liaison entre les variables étudiées. (encadré rédigé à partir de Rakotomalala (2008) et du site de documentation du logiciel SAS²⁷¹)

II.2. Plus que le diplôme, la volonté comme moteur de la mobilité sociale

En sus des deux questions analysées dans la partie précédente, il était demandé aux étudiants ce qui fait d'après eux qu'un enfant réussit mieux que ses parents : la question était formulée de manière ouverte, afin de ne pas trop orienter les réponses données. On s'attendait à ce que les jeunes en cours de formation interrogés citent

²⁷¹ Cf. <http://v8doc.sas.com/sashtml/stat/chap28/sect20.htm>.

majoritairement le diplôme comme facteur de mobilité sociale. Pourtant, de tous les facteurs cités (présentés dans le tableau suivant), c'est la « volonté », qui est, de loin, la première raison invoquée (306 étudiants), loin devant le travail ou les efforts (cités 30 étudiants), ou même les compétences, les capacités (citées par 24 étudiants). Comme si, pour les étudiants, tous les obstacles pouvaient être franchis à partir du moment où « on le veut vraiment » : l'idée du « si on veut on peut » paraît donc dominante.

Qu'est-ce qui fait qu'un enfant réussit mieux que ses parents ?	Effectif
Réponses recodées	
<i>La volonté et la motivation de l'enfant</i>	306
<i>L'aide de ses parents (matérielle ou psychologique)</i>	121
<i>La volonté des parents</i>	104
<i>Les évolutions économiques et sociales</i>	71
<i>Augmentation générale du niveau d'études</i>	69
<i>Les études poursuivies et l'environnement scolaire (école, enseignants)</i>	53
<i>Plus de moyens financiers à la disposition des personnes: bourses, aides...</i>	31
<i>Le travail, les efforts</i>	30
<i>Ses compétences et ses capacités (intellectuelles, d'adaptation)</i>	24
<i>Le hasard, la chance, les opportunités qui s'offrent à lui</i>	22
<i>Difficultés pour se prononcer²⁷²</i>	10
<i>Non réponses</i>	110
<i>Réponses impossibles à coder</i>	23

Tableau 42 : Les réponses (recodées) à la question ouverte : « Qu'est-ce qui fait d'après vous qu'un enfant réussit mieux que ses parents ? »²⁷³

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Telle qu'elle est présentée par les étudiants, la volonté, la motivation sociale de l'enfant est majoritairement issue du refus de reproduire le modèle familial : l'enfant est motivé pour ne pas connaître les mêmes difficultés que ses parents, avoir de meilleures conditions de vie : « *Il essaie d'obtenir ce que ses parents n'ont pas pu avoir* » (étudiante en première année de droit, père chef d'entreprise et mère éducatrice) ; « *la motivation ne pas vouloir « galérer » comme ses parents* » (étudiante en première année de Sts Design d'Espace, père éducateur sportif, mère esthéticienne) ; « *l'enfant veut se sortir de la vie de ses parents* » (étudiante en première année d'anglais, professions des parents non renseignées) ; « *il voit ses parents galérer toute leur vie sans argent en faisant des heures (beaucoup)* » (étudiante en première année d'Iut Génie Chimique, mère technicienne, profession du père non renseignée) ; « *quand un enfant a été élevé dans un milieu peu aisé avec des parents ayant un travail médiocre, les enfants veulent connaître mieux, ils sont motivés pour cela* » (étudiante en première année d'histoire, père autocariste – patron d'une PME – , mère secrétaire) ; « *L'envie de prouver à ses parents qu'il est capable de faire mieux qu'eux* » (étudiant en première année de Sts, spécialité et professions des parents non

²⁷² Les principaux arguments avancés par ces étudiants sont que tout dépend de la définition que l'on donne de la réussite, et que tout dépend des personnes.

²⁷³ Le total des effectifs présentés est nettement supérieur à la taille de l'échantillon, parce que plusieurs raisons ont pu être évoquées par les étudiants dans leurs réponses.

renseignées) ; « *Si les parents sont ouvriers, motivation pour ne pas faire la même chose* » (étudiante en première année de Sts Assistant de direction PMI-PME, père conducteur d'engins, mère garde d'enfants à domicile).

La volonté peut provenir tant de l'enfant lui-même que des parents : ceux-ci, conscients de la difficulté de leur situation, poussent leur enfant à s'en sortir mieux qu'eux. La volonté des parents, leurs encouragements sont en effet cités par 104 étudiants parmi ceux interrogés. « *Lorsque les parents ne réussissent pas, ils poussent les enfants pour que ce soit le cas* » (étudiant en première année de Sts Comptabilité et Gestion des organisations, père agent de maîtrise, mère contrôleuse) ; « *Les parents ont beaucoup de difficultés alors ils poussent leurs enfants à faire des études pour ne pas en avoir* » (étudiant en première année de Sts Bâtiment, professions des parents non renseignées). Le milieu d'origine est donc présenté par un grand nombre d'étudiants comme un « repoussoir », qui sert de motivation à l'ascension sociale entre les générations.

Ainsi, c'est une vision presque boudonnienne de la mobilité sociale que présentent les étudiants : le milieu d'origine tient lieu de référence à l'enfant, et c'est quasiment un devoir pour lui de s'élever socialement par rapport à lui : un étudiant répond en effet que l'enfant « *se sent investi d'un devoir [de mobilité sociale]* », parce que les parents mettent dans leur enfant de l'« espoir » (étudiant en Licence 1 de Sciences de la matière et géosciences, père ingénieur en télécoms, mère au foyer). Finalement, comme répond un autre étudiant, ce qui fait qu'on réussit mieux que ses parents, c'est le fait que « *[l'enfant] naît dans une famille socialement basse* » (étudiant en Licence 1 d'Économie, père directeur général, mère au foyer) ; « *un enfant de personne riche ne cherche pas à monter plus haut car il a déjà tout au point de vue finance* » (étudiant en première année de Sts Bioanalyses et contrôle, père chef d'entreprise, mère au foyer) ; ou cet autre : « *pour un enfant issu d'une famille pauvre, il faut beaucoup plus de volonté pour améliorer son niveau de vie qu'un enfant issu d'une famille riche* » (étudiant en première année d'Iut Techniques de commercialisation, père commandant de police, mère adjointe administrative).

Plus concrètement, au delà de la volonté, c'est aussi l'aide parentale qui est nécessaire pour réussir dans la vie (mieux que ses parents) : 121 étudiants mentionnent l'importance de l'aide parentale, mais cette aide paraît plus morale que financière. Seuls 15 étudiants font explicitement référence à une aide matérielle de la part des parents, tout en citant, pour cinq d'entre eux, l'importance aussi du soutien moral. Il faut donc un « *soutien parental (...) soutien financier et moral* » (étudiante en première année de classe préparatoire littéraire, père assistant technique, mère femme de ménage). Pour les autres, le type d'aide dont il est question n'est pas toujours précisé, mais beaucoup parlent de l'importance du « soutien » des parents, de l'« éducation » qu'ils donnent aux enfants et les valeurs qu'ils leur enseignent, les conseils qu'ils leur

prodiguent... C'est donc une aide ou une éducation qui s'inscrit dans le prolongement direct de la volonté parentale ou de l'enfant lui-même de s'en sortir. Les deux éléments sont d'ailleurs souvent cités ensemble : « *Éducation des parents qui tire l'enfant vers le haut* » (étudiant en première année de classes préparatoires littéraires, père secrétaire de rédaction, mère professeur des écoles). « *Volonté, valeurs de réussite inculquées par les parents* » (étudiant en Licence 1 d'histoire, mère assistante maternelle, profession du père non renseignée). L'aide parentale consiste aussi, pour quelques étudiants, à assurer un cadre affectif stable pour l'enfant : il faut, pour que l'enfant réussisse, un certain « *équilibre familial* » (étudiante en première année de médecine, père dentiste, mère agent immobilier). L'aide parentale peut enfin être une aide aux études : ce qui compte alors, c'est le fait que « *ses parents l'ont bien éduqué à apprendre les cours* » (étudiant en première année de classe préparatoire PCSI, père contremaître, mère au foyer).

Pourtant, parmi les facteurs de mobilité sociale, les études en elles-mêmes sont relativement peu mentionnées : seuls 53 étudiants les citent. Et quand elles sont évoquées, les études sont présentées comme un ascenseur social avant tout parce qu'elles constituent un « cadre » favorable permettant à l'enfant de formuler des projets plus ambitieux. Pour cet étudiant en première année de classe préparatoire MPSI (dont le père est entrepreneur et la mère secrétaire), par exemple, ce qui fait qu'un enfant réussit mieux que ses parents, c'est non seulement son « *entourage* », mais aussi d'éventuelles « *fréquentations avec les milieux plus élevés à l'école* ». L'école serait donc une institution capable d'insuffler une volonté d'ascension sociale à des élèves à qui l'ambition familiale fait défaut. « *Si l'enfant est d'un milieu modeste et fréquente des lycées bourgeois, il peut être amené à se comparer aux enfants et à réussir* » (étudiante en première année de Droit, père professeur d'université, profession de la mère non renseignée). Les professeurs sont aussi un facteur de mobilité sociale, et rentrent dans les « *fréquentations* » scolaires : ils doivent « *encourager* » l'élève, le motiver, le stimuler. D'autres soulignent l'importance que l'école soit adaptée à l'enfant, et que l'élève puisse choisir ses études afin de trouver sa voie.

D'un point de vue plus macrosocial²⁷⁴, plusieurs étudiants (69 étudiants) citent aussi, comme facteur scolaire d'ascension sociale, l'augmentation générale du niveau d'études d'une génération à l'autre. Comme si cette élévation générale débouchait automatiquement sur une amélioration des opportunités sociales de la nouvelle génération (contrairement au paradoxe d'Anderson²⁷⁵). À leurs yeux, il paraît plus simple de réussir parce que l'accès aux études est plus facile (en partie parce qu'il y a plus de bourses et de moyens financiers à disposition des étudiants, comme le

²⁷⁴ Ce type de raisonnement était peut être encouragé par la question qui suggérait de comparer des générations.

²⁷⁵ Paradoxe mis en évidence par Anderson (1961), selon lequel l'obtention par un étudiant d'un diplôme supérieur à ses parents ne lui assure pas une meilleure position qu'eux (en raison de l'inflation des diplômes).

précisent trente et un étudiants), et parce que chacun a tendance à se diplômer plus que ses parents : « *le mode de vie actuelle qui est le plus axé sur les études qu'auparavant* » (étudiant en première année de Sts Fluides Énergie Environnement, père magasinier, mère aide à la réadaptation) ; « *avant les diplômés ne comptaient pas aujourd'hui les enfants font davantage d'études que leurs parents* » (étudiante en première année de Sts Management des Unités commerciales, père ouvrier, mère agent de collectivité) ; « *maintenant on fait plus d'études* » (étudiante en première année d'Iut Génie Chimique, père chauffeur livreur, mère employée en blanchisserie) ; « *avec les bourses il est plus facile de faire des études* » (étudiante en Licence 1 de Langues étrangères appliquées, père vrp, mère employée de bureau).

Ces réponses montrent aussi l'attachement de certains étudiants au modèle de la méritocratie scolaire : s'il est plus facile de faire des études, d'avoir des diplômes, alors il est *mécaniquement* plus facile de s'élever dans la structure sociale. Les études auraient ainsi une valeur dans l'absolu, indépendamment de leur diffusion. Il y a donc, pour les étudiants, des éléments conjoncturels qui font que d'une génération à l'autre, les opportunités ne sont pas les mêmes. Ces éléments conjoncturels sont autant économiques et sociaux que scolaires : non seulement les diplômes sont plus faciles à acquérir, mais la qualité de vie est meilleure et les opportunités d'emploi plus nombreuses que pour la génération passée²⁷⁶. « *La vie est moins dure maintenant* » (étudiante en Licence 1 d'Histoire, mère ouvrière dans le tri sélectif, profession du père non renseignée). « *Autre génération et autres préoccupations (nécessité aujourd'hui de faire des études, d'avoir un métier)* » (étudiante en Licence 1 de Lettres modernes, père responsable qualité en entreprise, mère préparatrice en pharmacie). « *On est mieux renseigné, on a plus le choix de continuer les études et on n'est plus obligé de travailler à 16 ans parce que nos parents ne veulent plus nous assumer* ». (étudiante en première année de Sts Bioanalyse et contrôle, père ouvrier, mère aide soignante). Inéluctablement pour les étudiants, si les conditions sociales s'améliorent, les générations actuelles vivent mieux que leurs parents.

Des différences de réponses entre filières sont perceptibles : les étudiants de classes préparatoire se détachent des autres filières, parce qu'ils citent moins souvent que les autres la volonté de l'enfant comme facteur d'ascension sociale, et insistent davantage sur l'importance de la famille et des compétences propres à chacun. Ils citent en effet plus souvent les études, les capacités, et l'environnement scolaire et familial. Démontrent-ils ainsi qu'ils sont plus conscients que les autres des déterminismes qui pèsent sur les individus ? Ce sont les étudiants de STS qui citent le plus la volonté de l'enfant comme facteur d'ascension sociale (44,1 % des occurrences contre 36,8 % en moyenne). Quant aux étudiants d'IUT, ils citent plus souvent que les autres les efforts

²⁷⁶ Contrairement aux analyses de Chauvel (1998), qui montre que la situation des jeunes s'est plutôt dégradée par rapport à celle qu'avaient connue les générations précédentes. Il est probable qu'un tel constat soit encore d'actualité pour les générations plus récentes, interrogées dans notre enquête.

et le travail comme facteurs de mobilité sociale. Les étudiants de l'Université sont eux dans une position assez moyenne.

Qu'est-ce qui fait qu'un enfant réussit mieux que ses parents ? Réponses recodées	CPGE	IUT	STS	Université	Ensemble
<i>Les évolutions économiques et sociales</i>	7,6	5,1	8,4	10,8	8,5
<i>Augmentation générale du niveau d'éducation</i>	4,8	16,7	9,2	6,8	8,5
<i>Plus de moyens financiers à la disposition des personnes</i>	2,8	5,1	2,9	4,0	3,7
<i>La volonté des parents</i>	14,5	7,7	12,6	12,6	12,5
<i>La volonté et la motivation de l'enfant</i>	27,6	30,8	44,1	36,3	36,8
<i>L'aide de ses parents (matérielle ou psychologique)</i>	18,6	14,1	11,8	14,8	14,6
<i>Les études poursuivies et l'environnement scolaire</i>	13,8	6,4	3,4	5,8	6,4
<i>Le hasard, la chance, les opportunités qui s'offrent à lui</i>	1,4	2,6	3,4	3,1	2,6
<i>Le travail, les efforts</i>	1,4	10,3	2,9	3,7	3,6
<i>Ses compétences et ses capacités</i>	7,6	1,3	1,3	2,2	2,9
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tableau 43 : Les réponses (recodées, en % par filière) à la question : « Qu'est-ce qui fait d'après vous qu'un enfant réussit mieux que ses parents ? » selon la filière d'étude.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Pour résumer, le véritable moteur de l'ascension sociale n'est pas, pour les élèves interrogés, le type d'études faites ni même l'investissement dans ces études. C'est la volonté le principal catalyseur de la mobilité sociale intergénérationnelle. L'école ne serait qu'un instrument au service de la volonté de chacun : sans volonté, la mobilité ne peut se produire, qu'elle soit médiatisée par la réussite scolaire ou non. Pour autant, la détermination ne suffit pas à abattre toutes les barrières : quand on demande aux étudiants s'il est possible, d'après eux, de réussir dans la vie professionnelle si on s'en donne les moyens, leurs réponses sont assez partagées : 31 % des étudiants interrogés pensent que c'est facile ou très facile, 38 % adoptent une position moyenne et 27 % pensent que c'est assez difficile, voire très difficile. Les élèves de STS se démarquent de tous les autres par leur adhésion plus sensible à cet adage.

Ces premiers résultats montrent donc qu'aux yeux des étudiants, le diplôme joue un rôle important, quoique non déterminant, dans la réussite de chacun : pour s'élever socialement, il est important de disposer de titres scolaires (de plus en plus nécessaires dans nos sociétés), mais surtout, il est indispensable de faire preuve de résolution, d'opiniâtreté. L'école peut alors aussi aider l'ascension sociale en alimentant l'ambition des élèves et en la matérialisant. Nos résultats mettent également en évidence l'effet consécuteur du fait d'avoir vécu une sélection (impact positif sur la méritocratie perçue), ainsi que l'« effet libérateur » de la formation reçue sur les réponses (impact négatif sur la méritocratie perçue). Toutefois, l'importance reconnue du diplôme ne signifie pas pour autant que celui-ci soit, pour les étudiants, un critère *légitime* de différenciation sociale. Les étudiants souhaiteraient-ils que le diplôme joue un rôle plus ou moins important dans la réussite sociale ?

III. LE DIPLÔME, UN CRITÈRE LÉGITIME DE DIFFÉRENCIATION SOCIALE ?

III.1. Quelle légitimité du diplôme ?

La légitimité de la méritocratie scolaire a été mesurée par cette question : « *Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ?* ». Le salaire, sur lequel porte la question, n'est évidemment qu'un critère parmi d'autres de position sociale, mais son caractère quantifiable et donc comparable en fait un critère relativement univoque de hiérarchisation sociale. Cette question a laissé les étudiants relativement perplexes, puisque ils sont entre 20 % et 30 % à déclarer ne pas savoir répondre à la question. Parmi les étudiants qui expriment une opinion (autre que « *ne sait pas* ») ils sont plus de 60 % dans toutes les filières à penser que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres (Tableau 44 ci-dessous).

<i>Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres? (pourcentages en lignes)</i>			
Filière	Oui	Non	Ne sait pas
Classe préparatoire	55,6 <i>77,5</i>	16,1 <i>22,5</i>	28,3 -
Sts	45,1 <i>64,4</i>	24,9 <i>35,6</i>	30 -
Iut	48,3 <i>60,2</i>	31,9 <i>39,8</i>	19,8 -
Université	48,2 <i>66,8</i>	24 <i>33,2</i>	27,8 -
Ensemble	48,1 <i>66,5</i>	24,2 <i>33,5</i>	27,7 -

Tableau 44 : Les réponses à la question « Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? » selon la filière d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006, N=642 ; 27 valeurs manquantes). Les chiffres en gras représentent les pourcentages en lignes en tenant compte des non réponses, et les chiffres en italique représentent les pourcentages en lignes sans les non réponses.

Ces chiffres attestent de la force toute relative du principe de méritocratie scolaire. On note aussi de sensibles variations selon la filière : les étudiants de classes préparatoires se démarquent significativement des étudiants des autres filières²⁷⁷, avec un pourcentage de réponses positives de 77,5 %. Ils croient davantage qu'il est juste de rémunérer les études. Une analyse multivariée (Tableau 45 ci-après) montre que c'est davantage une attitude générale qui serait en cause, dans cette plus ou moins forte tendance à justifier des salaires plus élevés pour les diplômés, attitude faite

²⁷⁷ La statistique du *chi-deux* sur un tableau croisant les élèves de classes préparatoires par rapport aux élèves des autres filières (sans tenir compte des non réponses) est de 4,3* (d.d.l = 1; p. = 0,039)

d'une admiration pour les diplômés et aussi d'un certain optimisme quant à la sanction professionnelle future des études en cours (autant d'attitudes plus marquées dans la filière « classe préparatoire »). On pense évidemment ici aux analyses qui soulignent que les individus développent la théorie de la justice qui donne sens à leur propre expérience.

Modalités de référence	Modalités actives	β	Exp β	Significativité ²⁷⁸
<i>Université</i>	Classe préparatoire	0,145	ns	ns
	Sts	0,036	ns	ns
	Iut	0,000	ns	ns
<i>Fille</i>	Garçon	0,064	ns	ns
<i>Père ouvrier ou employé</i>	Cadre ou profession intermédiaire	-0,003	ns	ns
	Artisan ou agriculteur	-0,324	ns	ns
(Variable discrète)	Admirez-vous les personnes qui ont fait beaucoup d'études ?	0,616	1,852	<0,0001
(Variable discrète)	Pensez-vous qu'il sera facile pour vous de trouver un emploi avec votre formation ?	0,328	1,389	0,0017
Constante		-2,370	-	<0,0001
-2LogV				587,00

Tableau 45 : Régression logistique sur la probabilité de penser que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres.

(Source : enquête Caen 2005-2006, N = 474)

Les autres variables sont non significatives sur les réponses données par les étudiants : tant l'expérience des élèves (expérience professionnelle, expérience du déclassement ou d'une injustice), que leurs connaissances scolaires, leur niveau scolaire, ou le fait de provenir d'une filière sélective (tableau présenté en annexe, en fin de chapitre).

III.2. Le diplôme, un critère de différenciation sociale plus légitime que d'autres ?

Si les étudiants – surtout les plus optimistes quant à leur insertion professionnelle future – jugent globalement qu'il est plutôt juste de payer davantage les personnes les plus diplômées, ils sont également nombreux à considérer que le rôle joué par les études pour trouver un travail en France est « trop important » : 42 % des étudiants interrogés trouvent que le diplôme joue un rôle trop important pour trouver un emploi contre 34 % qui le trouvent normal et 16 % pas assez important. De toutes

²⁷⁸ « ns » : coefficient non significatif au seuil de 5 %

les filières, ce sont les étudiants de classes préparatoires, en cohérence avec leur plus forte adhésion à la méritocratie, qui sont les moins portés à dénoncer l'importance trop élevée des études pour trouver un emploi et qui sont les plus nombreux à le trouver « normal ». Les étudiants de filières courtes comme les STS et les IUT dénoncent davantage le rôle trop important des études ; à l'inverse, les étudiants de l'Université se montrent à nouveau plus inquiets et considèrent davantage que les étudiants des filières sélectives que le diplôme n'est pas assez pris en compte au moment de l'embauche (Tableau 46 ci-dessous). Ce sont d'ailleurs ceux qui doutent le plus en moyenne de la capacité de leur formation à assurer un emploi : à la question « *Pensez-vous qu'il sera facile pour vous de trouver un emploi avec votre formation ?* », seuls 43 % des étudiants de l'Université interrogés pensent ce sera « facile » ou « très facile », contre 67 % des élèves de classes préparatoires, 56 % des élèves des IUT et 60 % des élèves des STS.

	Le rôle accordé aux études pour trouver un emploi en France est d'après vous...			
	Trop important	Normal	Pas assez important	Ne sait pas
Classe préparatoire	31,3	52,9	13,1	2,8
Sts	49,5	38,3	9,7	2,5
Iut	49,2	39,8	5,3	5,7
Université	41,1	32,7	20,5	5,7
Ensemble	43,0	35,8	16,4	4,8

Tableau 46 : « Pensez-vous que le rôle des études pour trouver un emploi en France est trop important ? » Réponses en fonction de la filière d'étude.

Source : enquête Caen 2005-2006, N = 642 ; 36 valeurs manquantes ($\chi^2 = 19,024$; d.d.l = 6 ; p = 0,004 sans les non-réponses).

Les déterminants scolaires et sociaux autres que la filière (Tableau 47 ci-après) expliquent mieux les réponses à cette question, peut-être parce que les étudiants se sentent plus concernés par la question de l'insertion que par la question du salaire. Alors que les connaissances sociologiques ne semblent pas intervenir sur les réponses, le fait d'avoir été sélectionné a une influence positive : les étudiants qui ont été sélectionnés pensent davantage que les autres que le rôle accordé aux études pour trouver un emploi en France est trop important. Ce résultat, assez contre-intuitif en apparence, est certainement à mettre sur le compte des réponses spécifiques des étudiants de STS et d'IUT qui, contrairement aux élèves de classes préparatoires, dénoncent le rôle trop important des études en France.

Plus conformément à nos hypothèses initiales, les étudiants qui ont une expérience professionnelle pensent plus que les autres que le diplôme joue un rôle trop important, de même que les élèves qui trouvent injuste de ne pas avoir pu faire les études menant au métier dont ils avaient rêvé. Ceux qui valorisent leur formation, au contraire, et les garçons pensent moins que les autres que le rôle accordé aux études

est trop important. C'est donc plus le vécu de la scolarité qui influe sur les réponses plus que des différences objectives de parcours entre les étudiants.

Variable : Le rôle accordé aux études pour trouver un emploi en France est-il trop important ?	N	Coefficient d'association (τC)
Expérience professionnelle (travail d'été ou autre)	678	0,060+
Connaissez-vous des personnes qui ont fait trop d'études par rapport à leur métier?	662	n.s.
Trouvez-vous cela injuste?	272	n.s.
Elève de filière sélective (prépa, BTS, IUT)	678	0,077+
Bac ES	263	n.s.
Bac ES ou filière sociologie	276	n.s.
Votre niveau actuel correspond à votre travail	645	n.s.
Niveau scolaire en terminale (autodéclaré)	550	n.s.
Orientation contrariée	657	n.s.
Orientation injuste	326	0,126*
Redoublement avant le baccalauréat	645	0,111**
Pensez-vous qu'il sera facile de trouver un travail avec votre formation?	653	-0,100***
Père cadre ou profession intermédiaire	678	n.s.
Sexe (garçon réf fille)	656	-0,107**
*** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; + p < 0,1 ; ~ p < 0,15		

Tableau 47 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la légitimité perçue du lien entre diplôme et emploi – la valeur du coefficient d'association.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Le fait que le poids du diplôme soit jugé trop important suggère que les étudiants interrogés valorisent d'autres critères, montrant ainsi leur capacité à anticiper concrètement les conditions de la vie professionnelle. Quand on les interroge sur la pertinence de prendre en compte dans le salaire d'autres critères que le diplôme, tels que la pénibilité du travail ou encore l'utilité sociale du métier exercé, les étudiants sont plus mitigés qu'en ce qui concerne le diplôme. Moins d'un étudiant interrogé sur trois répond ainsi par l'affirmative à la question « *Pensez-vous que les personnes qui ont un travail utile socialement doivent être mieux payées que les autres ?* ». La fatigue physique apparaît comme un critère plus légitime, puisque 48,6 % des étudiants répondent positivement à la question « *Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatiguant physiquement doivent être mieux payées que les autres ?* » (contre 29,7 % de réponses négatives). Cependant, lorsqu'on pose la question « *Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatiguant physiquement et qui ont fait peu d'études doivent être mieux payées que les personnes qui ont fait beaucoup d'études mais qui ont un travail peu fatigant ?* », seul un étudiant sur sept (13,1 %) répond par l'affirmative.

Trois mises en situation avec deux cas fictifs, inspirées d'une question de l'enquête *European Values Survey*²⁷⁹ visaient également à évaluer la légitimité perçue du diplôme par rapport à d'autres critères comme l'ancienneté ou l'efficacité dans le travail.

Importance du diplôme : *Deux secrétaires font le même travail. L'une a un CAP, l'autre un BTS. La deuxième secrétaire est mieux payée que la première. Cela vous paraît-il normal ?*

Critère d'efficacité : *Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. La première s'adapte mieux aux multiples tâches et gagne davantage. Cela vous paraît-il normal ?*

Critère d'ancienneté : *Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. L'une est débutante, l'autre a vingt ans d'expérience. La deuxième est mieux payée que la première. Cela vous paraît-il normal ?*²⁸⁰

Les réponses à ces questions montrent que les étudiants ne sont pas particulièrement favorables à une meilleure rémunération des secrétaires sur le seul critère du diplôme : 39,2 % des étudiants trouvent normal que la secrétaire plus diplômée soit mieux payée que l'autre, 36,6 % ne trouvent pas cela normal, et 23,7 % ne trouvent cela ni normal ni pas normal. Un critère comme l'ancienneté paraît en revanche nettement plus consensuel, même chez des futurs novices dans la vie professionnelle : 75,9 % des étudiants trouvent normal que la secrétaire ayant le plus d'ancienneté soit mieux payée contre 10,4 % qui pensent le contraire. C'est un critère même plus consensuel que l'efficacité – distincte de l'investissement dans le travail –, puisque 43,2 % des étudiants interrogés pensent que la secrétaire qui s'« adapte mieux aux multiples tâches » mérite d'être mieux payée que l'autre, à diplôme et métier comparables.

La filière fréquentée affecte significativement ces réponses²⁸¹ : l'utilité sociale est un critère que défendent davantage les étudiants de classes préparatoires, tandis que les élèves de STS disent plus souvent que les étudiants des autres filières que les personnes qui font un travail pénible doivent être mieux payées que les autres, différences qui découlent peut-être des milieux sociaux d'appartenance (et des conditions de travail afférentes) des étudiants de ces filières : le poids des enfants d'ouvriers est en effet beaucoup plus important en STS, comme nous l'avons évoqué auparavant.

²⁷⁹ Le libellé de la question dans EVS 1999 est le suivant : « J'aimerais vous exposer un cas et vous demander ce que vous en pensez. Il s'agit de deux secrétaires qui ont le même âge et qui font pratiquement le même travail. L'une des secrétaires découvre que sa collègue gagne 1000F par mois de plus qu'elle. Cependant, la mieux payée des secrétaires est plus rapide, plus efficace, et on peut lui faire davantage confiance. A votre avis, est-il juste ou pas que l'une des secrétaires soit mieux payée que l'autre? (juste, pas juste, nsp ou nrp) ».

²⁸⁰ A chaque question, les étudiants pouvaient répondre en utilisant une échelle de Likert à 5 modalités (« tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « ni d'accord, ni pas d'accord », « plutôt pas d'accord », « pas du tout d'accord »).

²⁸¹ Les étudiants de STS trouvent également plus normal la secrétaire qui a un BTS doit être mieux payée que celle qui a un CAP par rapport aux étudiants des autres filières. Un tel résultat indique sans doute moins une valorisation plus importante du diplôme par ces étudiants (ce qui est contredit par les réponses aux autres questions) qu'une identification forte à la situation.

Suite à ces questions, il était demandé de manière ouverte aux étudiants de dire quels critères devraient d'après eux déterminer le salaire, ceci pour évaluer l'importance du diplôme par rapport aux critères alternatifs proposés spontanément par les étudiants. Les deux critères qui se dégagent nettement sont (dans l'ordre) l'ancienneté et le diplôme. Les résultats recodés sont présentés dans le tableau 48 ci-dessous.

Réponses recodées	Occurrences
<i>L'ancienneté, l'expérience</i>	312
<i>Le diplôme, la qualification, le niveau d'études</i>	306
<i>Les compétences, les capacités</i>	185
<i>La motivation, l'engagement, l'investissement</i>	138
<i>Le travail fourni, les efforts, le nombre d'heures passées, la quantité de travail</i>	116
<i>Le résultat du travail, la qualité du travail, le travail accompli</i>	113
<i>Le rendement, l'efficacité, la productivité</i>	94
<i>La capacité d'adaptation et d'intégration</i>	68
<i>Le type de poste occupé, le statut au sein de l'entreprise, le métier</i>	51
<i>La difficulté du travail, la pénibilité, les conditions de travail</i>	37
<i>Le sérieux, l'assiduité</i>	35
<i>Le mérite</i>	15
<i>L'utilité sociale</i>	6
<i>Le besoin (salaire en fonction de la situation familiale...)</i>	5
<i>L'intelligence, la réflexion, les connaissances</i>	4
<i>L'égalité (le même salaire pour tous)</i>	2

Tableau 48 : « Qu'est-ce qui devrait selon vous déterminer ce que quelqu'un doit gagner ? »
Les réponses recodées à la question ouverte. (Source : enquête Caen 2005-2006).

Si les étudiants sont donc conscients que d'autres capacités que celles purement scolaires font la qualité professionnelle d'une personne, ils n'en pensent pas moins que le diplôme doit être pris en compte dans le salaire, ce qui est compréhensible au vu de leur situation. Les réponses à cette question ouverte montrent également que, pour les étudiants, le diplôme ne recouvre pas parfaitement le mérite : en effet, certains souhaiteraient que soient également récompensés dans le salaire le travail, les efforts effectués *sur le lieu de travail* (et non à l'école), d'autres la volonté, la motivation. Si on réunit dans le tableau précédent les réponses relatives au travail, aux efforts, aux capacités et à la volonté, il s'avère que la grande majorité des étudiants citent comme critère à prendre en compte dans le salaire ce qu'on peut considérer comme des composantes propres du mérite, mais distincte du diplôme possédé. Le mérite ne se réduirait donc pas au seul mérite scolaire. Ces constats invitent par conséquent à analyser les liens perçus entre le diplôme et le mérite, afin de mieux comprendre les critiques de la méritocratie scolaire.

IV. LE DIPLÔME MESURE-T-IL LE MÉRITE ?

Deux types d'arguments alimentent la critique de la méritocratie scolaire : d'une part, l'idée que le diplôme ne sanctionne que partiellement le mérite scolaire ; d'autre part,

l'idée qu'il existe des compétences proprement professionnelles, tout autant méritoires, mais non évaluées par le niveau de diplôme. Ce n'est donc pas le principe même de mérite qui est critiqué, au profit de principes alternatifs de justice, mais plutôt la manière restrictive, voire biaisée dont il est défini. Ceci expliquerait pourquoi les inégalités du monde scolaire ne peuvent et ne doivent pas, aux yeux des acteurs interrogés, se reproduire à l'identique dans le monde professionnel.

IV.1. Le diplôme, reconnaissance imparfaite d'un mérite purement scolaire

Les diplômes sont critiqués tout d'abord parce qu'ils ne reflètent qu'assez mal le mérite scolaire (le travail fourni à l'école notamment), cette critique débouchant sur celle, plus générale, de la justice de l'école. Bien que les étudiants considèrent en majorité que le diplôme *devrait* idéalement récompenser les efforts (68 %) plutôt que les capacités (11 %) ²⁸², ils se montrent sceptiques sur la capacité de l'école à refléter ceux-ci qu'à refléter la « part maudite » du mérite : 53 % d'entre eux pensent que les élèves, à l'école, sont récompensés pour leurs capacités, et 35 % pensent que les personnes, à l'école, sont récompensées pour leurs efforts (Tableau 49 ci-dessous).

		<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts</i>	<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs capacités</i>	<i>Avez-vous eu l'impression, au cours de vos études, que votre milieu familial a pu avoir une influence sur vos résultats ?</i>	<i>Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir des enfants ?</i>
Classe préparatoire	<i>D'accord</i>	52,8	69,9	66,5	82,9
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	13,8	13,3	7,6	13,3
	<i>Pas d'accord</i>	33,4	16,8	25,9	3,8
Sts	<i>D'accord</i>	37,4	48,8	30,2	64,8
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	28,1	23,9	11,2	19,6
	<i>Pas d'accord</i>	34,5	27,3	58,6	15,6
Iut	<i>D'accord</i>	44,6	58,7	35,2	58,7
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	26,0	21,1	17,9	25,8
	<i>Pas d'accord</i>	29,4	20,2	46,8	15,5
Université	<i>D'accord</i>	34,5	55,7	41,0	75,6
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	24,9	19,2	22,0	18,5
	<i>Pas d'accord</i>	40,6	25,1	37,1	5,9
Ensemble	<i>D'accord</i>	37,2	55,4	39,9	72,3
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	25,0	20,0	18,3	19,0
	<i>Pas d'accord</i>	37,8	24,6	41,8	8,7
		N= 600, F=1,54	N=598, F=4,74**	N=603, F=14,87***	N=605, F=7,47***

Tableau 49 : La perception du lien entre mérite et résultats scolaires, et origine sociale et résultats et position sociale, selon la filière d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006).

²⁸² À la question « que devraient d'après vous récompenser les études ? », 9 % des étudiants répondent « autre chose » et 12% ne se prononcent pas.

Ceci confirme les résultats trouvés dans l'enquête ISSP, tels qu'ils sont rappelés dans le tableau suivant (Tableau 50)²⁸³. On y constate de même que les capacités sont pour une majorité de diplômés reconnues dans la vie, devant les efforts ; le groupe des diplômés du supérieur se « démarque » ainsi du reste de la population, qui croit moins à la reconnaissance du mérite dans la société en général (conformément aux résultats du chapitre 4). Il semble également y avoir un effet âge (ou génération ?) sur les réponses, même s'il est moins net que l'effet du diplôme, puisque les plus jeunes pensent également davantage qu'efforts et capacités sont récompensés dans la vie.

		D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Ne répond pas	Pas d'accord	
QUESTIONS SUR LES EFFORTS						
Énoncé		Champ				
CAEN	En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts	Tous (N = 642)	35,6	23,9	4,3	36,2
	En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs efforts	Tous (N = 642)	30,0	22,5	5,4	42,2
ISSP	En France, les gens sont récompensés pour leurs efforts	18-24 ans (N = 242)	25,9	30,7	1,4	42,0
	En France, les gens sont récompensés pour leurs efforts	Diplômés sup bac (N = 738)	27,2	30,3	1,4	41,1
	En France, les gens sont récompensés pour leurs efforts	Tous (N = 1889)	20,3	28,5	1,7	49,5
QUESTIONS SUR LES CAPACITÉS						
Énoncé		Champ				
CAEN	En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs capacités	Tous (N = 642)	52,9	19,1	4,5	23,5
	En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs capacités	Tous (N = 642)	47,1	25,9	5,7	21,3
ISSP	En France, les gens sont récompensés pour leurs capacités	18-24 ans (N = 242)	33,6	24,5	6,4	35,6
	En France, les gens sont récompensés pour leurs capacités	Diplômés sup bac (N = 738)	39,8	22,9	2,1	35,2
	En France, les gens sont récompensés pour leurs capacités	Tous (N = 1889)	30,1	26,0	2,6	41,3

Tableau 50 : Comparaison des résultats de l'enquête menée dans l'académie de Caen avec les résultats de l'enquête ISSP 1999, sur la question de la justice de l'école.

(Source : enquête Caen 2005-2006 et ISSP 1999).

Le constat d'une plus grande confiance dans la capacité de l'école à récompenser les mérites chez les plus instruits va dans le sens de l'hypothèse de socialisation, d'autant que l'on observe un effet filière dans notre enquête : les étudiants de classes

²⁸³ De tels résultats contrastent en revanche avec les réponses données au niveau individuel. Quand on demande aux étudiants si leur propre niveau est dû à leur travail, à leurs capacités ou à la chance, on constate qu'ils sont plus nombreux en moyenne à évoquer le travail plutôt que les capacités (le tableau correspondant est présenté en annexe, à la fin de ce chapitre). Contrairement aux travaux sur la norme d'internalité, nous ne trouvons pas de différences significatives de réponse par filière, par niveau scolaire (autodéclaré) ou par sexe

préparatoires, sans conteste les mieux valorisés par l'école, sont plus nombreux que les étudiants des autres filières à penser qu'à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts et pour leurs capacités. Ceci expliquerait, entre autres, qu'ils adhèrent plus à la méritocratie scolaire. À l'inverse, les étudiants de l'Université sont particulièrement nombreux (40,6 %) à estimer qu'à l'école, les élèves ne sont pas récompensés pour leurs efforts, ce qui peut renvoyer à une expérience étudiante où la sélection et l'évaluation tiennent notamment peu de place. Les autres variables que nous avons retenues sont assez peu nombreuses à discriminer les réponses entre les étudiants (Tableau 51 ci-dessous). Les étudiants qui ont une expérience professionnelle, et les étudiants qui ont vécu leur éventuelle réorientation comme injuste, pensent moins que les autres que l'école récompense les mérites. À l'inverse, les étudiants qui ont foi en leur formation ou ceux d'origine sociale favorisée sont plus confiants dans la justice de l'école, et sa capacité à reconnaître les efforts des élèves.

Variable: À l'école, les élèves sont récompensés pour LEURS EFFORTS		... LEURS CAPACITES	
	N	tau C	N	tau C
Expérience professionnelle (travail d'été ou autre)	714	n.s.	711	-0,99**
Connaissez-vous des personnes qui ont fait trop d'études par rapport à leur métier?	696	n.s.	693	n.s.
Trouvez-vous cela injuste?	283	n.s.	282	n.s.
Élève de filière sélective (prépa, BTS, IUT)	714	n.s.	711	n.s.
Bac ES ou filière sociologie	291	n.s.	290	n.s.
Votre niveau actuel correspond à votre travail	680	n.s.	677	n.s.
Niveau scolaire en terminale (autodéclaré)	578	n.s.	575	n.s.
Orientation contrariée	692	n.s.	689	n.s.
Orientation injuste	340	-0,096+	337	-0,113+
Redoublement avant le baccalauréat	678	n.s.	675	n.s.
Pensez-vous qu'il sera facile de trouver un travail avec votre formation?	687	0,101***	684	n.s.
Père cadre ou profession intermédiaire	714	0,071+	711	n.s.
Sexe (garçon réf fille)	689	n.s.	686	n.s.
*** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; + p < 0,1 ; ~ p < 0,15				

Tableau 51 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la perception de la récompense des efforts et des capacités à l'école – la valeur du coefficient d'association.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Nous vérifions bien dans les deux modèles suivants que les étudiants qui pensent que l'école n'est pas en mesure de reconnaître les mérites de chacun sont les plus critiques sur la légitimité du diplôme : ce sont en effet ceux qui pensent que le rôle des études pour trouver un emploi en France est trop important²⁸⁴. La critique de la

²⁸⁴ En revanche, on ne trouve pas d'impact significatif de cette variable (croyance en la récompense des mérites à l'école) sur le fait de trouver normal de rémunérer davantage les personnes qui ont fait

méritocratie scolaire prend donc bien sa source (du moins en partie) dans les représentations de la justice de l'école.

Variabiles	β	Coefficient standardisé	Probabilité critique
MODÈLE 1 (N = 715)			
Constante 1	0,049	-	0,8144
Constante 2	2,121	-	<0,0001
À l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts	-0,083	-0,051	0,1968
-2LogL	1419,6		
MODÈLE 2 (N = 711)			
Constante 1	0,258	-	0,2624
Constante 2	2,324	-	<0,0001
À l'école, les élèves sont récompensés pour leurs capacités	-1,137	-0,083	0,0364
-2LogL	1410,1		

Tableau 52 : Régressions logistiques multinomiales ordonnées sur le degré d'accord des étudiants avec la proposition « Le rôle des études pour trouver un emploi en France est-il trop important ? » (1 : rôle pas assez important ; 2 : rôle normal ; 3 : rôle trop important). (Source : enquête Caen 2005-2006).

Ces assertions sur la justice de l'école coexistent sans difficulté apparente avec une certaine clairvoyance des étudiants concernant la présence d'inégalités sociales dans le monde scolaire : plus de 70 % des étudiants pensent que de manière générale le milieu social des parents peut avoir une influence le devenir des enfants. Le tableau 53 de la page suivante illustre la quasi-indépendance entre les réponses sur la justice de l'école et sur l'influence du milieu social.

Les étudiants ne sont également que 31 % à penser qu'il est facile pour une personne d'avoir une situation sociale meilleure que ses parents²⁸⁵ et 39 % d'entre eux pensent que leur milieu familial a pu avoir une influence sur leurs résultats au cours de leurs études. Le système scolaire est donc loin d'être parfaitement méritocratique à leurs yeux, puisque la réussite peut être entravée par des inégalités sociales.

plus d'études que les autres, ou sur le fait de trouver normal que la secrétaire qui a un Bts soit mieux payée que la secrétaire qui a un Cap : ces deux variables, qui portent spécifiquement sur la rémunération, font peut-être intervenir d'autres facteurs que la seule croyance en la méritocratie scolaire. Si le diplôme est pour 63,1 % important pour gagner un salaire élevé, d'autres fonctions sont davantage citées par les étudiants, comme « trouver un travail » (80,9 %), « avoir le métier de son choix » (86,3 %) et « apprendre des choses, se cultiver » (85,6 %). Le tableau comportant ces chiffres est présenté en annexe.

²⁸⁵ Les réponses à ces questions sont présentées dans le tableau général sur les réponses par filières situé en annexe, à la fin de ce chapitre.

		<i>Pensez-vous de manière générale que le milieu des parents puisse avoir une influence sur le devenir des enfants ?</i>			
		D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	TOTAL
<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts</i>	D'accord	212	53	32	297
		71,4 %	17,8 %	10,8 %	100 %
		39,8 %	38,7 %	43,2 %	40,0 %
	Ni d'accord, ni pas d'accord	122	34	23	179
		68,2 %	19,0 %	12,8 %	100 %
		22,9 %	24,8 %	31,1 %	24,1 %
	Pas d'accord	198	50	19	267
		74,2 %	18,7 %	7,1 %	100 %
		37,2 %	36,5 %	25,7 %	35,9 %
	TOTAL	532	137	74	743
		71,6 %	18,4 %	10,0 %	100 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 53 : Tableau croisé des réponses (non pondérées) aux deux questions suivantes : « Pensez vous qu'en France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts » et « Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir des enfants ? ».

Le premier chiffre en gras dans les cases représente l'effectif de la case, le chiffre de la deuxième ligne représente le pourcentage en ligne et le chiffre de la troisième ligne représente le pourcentage en colonne. (χ^2 (d.d.l = 4) : 4,507, p. = 0,342) (Source : enquête Caen 2005-2006).

De toutes les filières, ce sont les étudiants de classes préparatoires – pourtant les plus convaincus que l'école est équitable – qui sont les plus sensibles aux déterminismes sociaux qui pèsent sur les individus : ils sont plus nombreux à penser que « *le milieu des parents peut avoir une influence sur le devenir des enfants* » et que « *au cours de [leurs] études, [leur] milieu familial a pu avoir une influence sur [leurs] résultats* ». Ce dernier résultat peut s'expliquer de deux manières : la première est que les étudiants de classes préparatoires sont certainement plus sensibilisés, par leur milieu social ou leurs résultats scolaires (effet libérateur de l'école), aux théories sociologiques. La deuxième explication possible, plus macrosociologique, est que la formation des « élites » a très peu changé ces cinquante dernières années (passage en classes préparatoires et grandes écoles), tandis que les autres formations ont beaucoup évolué et se sont allongées. Ainsi, alors que des enfants issus de milieux favorisés pourraient avoir l'impression de faire les mêmes études que leurs parents, les enfants d'ouvrier ou d'employés qui représentent la moitié des effectifs des BTS et des IUT font nécessairement plus d'études que leurs parents – même si ces études ne se traduiront pas obligatoirement par un métier plus élevé dans la hiérarchie sociale. Ils peuvent donc avoir l'impression, à ce stade de leurs études, de ne pas « reproduire » le schéma familial, et donc d'une moindre influence de leur origine sociale sur leur devenir. Les étudiants ayant suivi la filière ES ou ceux de la filière sociologie, sont également les plus critiques sur la présence d'inégalités sociales à l'école (Tableau 54 suivant).

Pensez-vous, de manière générale, que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir des enfants ?	N	Coefficient d'association (τC)
Expérience professionnelle (travail d'été ou autre)	722	n.s.
Connaissez-vous des personnes qui ont fait trop d'études par rapport à leur métier?	695	0,106**
Trouvez-vous cela injuste?	281	n.s.
Élève de filière sélective (prépa, BTS, IUT)	722	-0,084*
Bac ES ou filière sociologie	293	0,102+
Votre niveau actuel correspond à votre travail	682	-0,050+
Niveau scolaire en terminale (autodéclaré)	579	0,060+
Orientation contrariée	699	0,103*
Orientation injuste	341	n.s.
Redoublement avant le baccalauréat	682	n.s.
Pensez-vous qu'il sera facile de trouver un travail avec votre formation?	691	n.s.
Père cadre ou profession intermédiaire	722	0,170***
Sexe (garçon réf fille)	693	0,086*
*** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; + p < 0,1 ; ~ p < 0,15		

Tableau 54 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la perception de l'influence du milieu social des parents – la valeur du coefficient d'association.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Pour les élèves de classes préparatoires, c'est l'origine sociale qui semble jouer plus que leur scolarisation dans une filière sélective, comme le montre le modèle ci-dessous, qui révèle un effet spécifique d'une origine favorisée dans le sens d'une plus grande clairvoyance sociale. (Tableau 55).

Modalités de référence	Modalités actives	β	Exp β	Probabilité critique
	Constante 1	-0,690	-	<0,0001
	Constante 2	0,838	-	<0,0001
	Constante 3	2,116	-	<0,0001
	Constante 4	2,877	-	<0,0001
<i>Université</i>	Classe préparatoire	-0,153	ns	ns
	Sts	-0,411	0,663	0,0121
	Iut	-0,630	0,533	0,0130
<i>Fille</i>	Garçon	0,316	1,371	0,0285
<i>Père ouvrier ou employé</i>	Cadre ou profession intermédiaire	0,530	1,699	0,0006
	Artisan ou agriculteur	-0,145	ns	ns
-2LogL	1886,28			

Tableau 55 : Régression logistique multinomiale ordonnée sur le degré d'accord des étudiants avec la proposition « Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir de leurs enfants ? » (1 : pas du tout d'accord à 5 : tout à fait d'accord) (Source : enquête Caen 2005-2006, N = 698).

En revanche, la tendance plus forte des étudiants d'IUT et de STS à dénier l'influence de l'origine sociale sur le devenir des jeunes reste significative quand on contrôle par

l'origine sociale. Plusieurs pistes interprétatives peuvent être avancées : soit l'hétérogénéité du public de ces filières qui donne le sentiment que chacun a eu sa chance, soit le fait d'avoir franchi soi-même une sélection, soit la relative confiance dans les débouchés ultérieurs (par rapport aux étudiants de l'Université).

Encadré 17 : Le renoncement à certaines études : raisons justes et raisons injustes

Après avoir demandé aux étudiants s'il y avait un métier qu'ils auraient rêvé de faire mais qu'ils ne pourraient certainement pas faire, nous leur avons demandé d'expliquer pourquoi ils pensaient ne pas pouvoir exercer ce métier, puis de dire si ces raisons leur paraissaient justes ou injustes. Les raisons exposées sont assez diverses, mais on peut distinguer trois types de raisons avancées : l'incapacité physique, intellectuelle ou financière, d'une part. Le manque de travail ou de volonté, d'autre part. Enfin, de manière plus « macro », le fait que les débouchés des études soient incertains. Évidemment, les différentes raisons évoquées sont liées entre elles : l'investissement dans les études sera d'autant plus difficile que les débouchés sont incertains, ou que les conditions matérielles ou physiques ne sont pas favorables.

Les raisons évoquées ne paraissent pas toutes pareillement légitimes aux yeux des étudiants. Parmi ceux qui trouvent injuste de ne pas pouvoir faire le métier convoité, sont plus souvent citées comme raisons les difficultés financières, les débouchés incertains, l'absence de compétences scolaires, les problèmes physiques (ex : problèmes de vue pour ceux qui veulent être pilotes de chasse, les problèmes de taille pour ceux qui veulent être mannequins, les allergiques aux produits utilisés dans les salons d'esthétique pour ceux qui se destinent à être esthéticiens ou les trop sensibles à la vue du sang pour les métiers médicaux) ; sont également cités les problèmes d'orientation et la trop grande sélectivité de certains concours.

Pour ceux qui ne trouvent pas injuste leur réorientation, les réponses les plus souvent données sont le manque de capacités intellectuelles (ces dernières sont donc mieux acceptées par les étudiants, par rapport à d'autres compétences ou qualités physiques), ainsi que le manque de travail (alors que celui-ci n'est pas du tout cité parmi ceux qui trouvent cela injuste).

Les diplômés sont également critiqués dans leur capacité à garantir une efficacité professionnelle future. Une question ouverte : « *Pourquoi pensez-vous qu'il faut payer davantage les personnes qui ont fait plus d'études que les autres ?* » était posée aux étudiants. L'analyse de cette question est centrale, puisqu'elle interroge directement les individus sur la manière dont ils justifient l'importance de la formation dans l'allocation d'une gratification sociale – le salaire, et sa forme, ouverte, permet d'observer les raisonnements faits « spontanément » par les individus en termes de justice sociale, hors des sentiers battus que constituent les questions fermées. Les réponses recodées à cette question figurent dans le tableau suivant (Tableau 56).

« Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? »	« Pourquoi ? » Explication donnée (recodée)	Occur- rences
Réponse majoritaire		
Oui	<i>Les études représentent un sacrifice de temps et d'argent</i>	241
	<i>Les études rendent les personnes plus compétentes dans leur emploi</i>	99
	<i>Les études mènent à des métiers à plus forte responsabilité</i>	38
	<i>Sinon, personne ne ferait d'études</i>	14
	<i>« C'est comme ça »</i>	16
Non	<i>Plus d'études n'est pas synonyme de plus de compétences dans le travail</i>	136
	<i>Tout dépend du métier exercé</i>	73
	<i>Tout le monde n'a pas eu la chance de faire des études</i>	36
	<i>Tout dépend du type d'études faites et du diplôme obtenu</i>	14
	<i>Les personnes qui ont fait des études l'ont choisi</i>	14
Ne sait pas ou ne répond pas	<i>Cela dépend (sans explication)</i>	13

Tableau 56 : Les réponses (recodées) à la question ouverte : « Pourquoi pensez vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? » (Source : enquête Caen 2005-2006).

Intéressons-nous dans un premier temps aux étudiants qui pensent que les plus diplômés ne devraient pas nécessairement être mieux payés que les autres. Plusieurs types d'explications sont spontanément proposés. La plus fréquemment avancée par près d'un étudiant sur cinq, c'est que plus d'études n'est pas obligatoirement synonyme de plus de compétences dans le monde du travail. Ceci illustre le fait, bien perçu par les étudiants, que mérite scolaire et mérite professionnel peuvent être déconnectés : « *C'est pas parce qu'ils ont fait des études qu'ils sont plus intelligents et qu'ils y arrivent mieux que les autres* » (étudiante en première année de psychologie). « *On peut faire beaucoup d'étude et être incapable de s'adapter au marche du travail* » (étudiant en première année de prépa EC technologique). Toujours dans ce groupe d'étudiants, certains vont jusqu'à dire que le fait d'avoir fait des études rend les personnes moins compétentes sur le marché du travail, pour plusieurs raisons : elles ont moins d'expérience que les autres, parce qu'elles ont moins de savoir-faire, elles ont des savoirs plus – voire trop – théoriques pour certains métiers : « *les personnes qui ont fait beaucoup d'études sont pas forcément les plus compétentes car des fois ils sont décalés par rapport a la réalité* » (étudiant en première année de STS Bioanalyse et contrôle), « *une personne peut très bien avoir un bon diplôme universitaire mais ne rien valoir en pratique* » (étudiante en première année d'économie). Bref, le diplôme serait la reconnaissance « figée » d'un niveau de compétences (théoriques, qui plus est !), mais ne dirait rien sur la qualité du futur travailleur.

Un autre argument proche des précédents est qu'une personne qui n'a pas fait d'études n'est pas nécessairement moins « intelligente » ou moins « capable » que les autres. Autrement dit, les études ne reflètent pas les compétences mobilisées dans le monde du travail, pas plus qu'elles ne reflètent l'intelligence ou les capacités, puisqu'il

existe des personnes intelligentes qui ne font pas beaucoup d'études : « *l'intelligence ne se mesure pas au nombre d'années d'études* » (étudiante en première année de psychologie). « *Le niveau d'études ne reflète pas forcément les aptitudes de la personne* » (étudiante en première année d'IUT Gestion des entreprises et administrations). L'« idéologie du don » n'est donc pas parfaitement intériorisée, du moins sous sa forme « héritée » ; car, par ailleurs, 99 étudiants estiment que les études rendent les personnes plus compétentes... Enfin, les études mesurent quelque chose d'unidimensionnel, alors que les compétences demandées dans le travail sont multiples : « *les capacités de chacun sont différentes et il faut savoir les juger autrement qu'avec les études* » (étudiante en première année de STS Comptabilité et gestion des organisations) ; d'où un certain relativisme qui fait dire à 73 étudiants que « tout dépend du métier exercé » ou du « type d'études faites ». Enfin, de manière très minoritaire, on retrouve la critique déjà évoquée de l'impact de l'origine sociale sur les études (citée par 36 étudiants).

IV.2. L'autre mérite : le mérite professionnel déconnecté du diplôme

Les étudiants soulignent donc que le rôle accordé aux capacités de chacun (autres que scolaires) dans la vie professionnelle n'est pas assez important ; ce qui est confirmé par les réponses à une question spécifique : 37 % sont de cet avis contre 41 % qui estiment normal ce rôle accordé aux capacités (et 8 % trop important). Les étudiants s'avèrent prolixes, quand on les interroge de manière ouverte, quant aux qualités qui sont d'après eux, non appréhendées par le diplôme²⁸⁶. Sont citées le plus souvent des qualités que l'on pourrait qualifier de « morales » : le diplôme ne reflète pas la motivation des personnes, leur volonté, ni leur intégrité... Sont ensuite citées des qualités « sociales », comme la sociabilité ou la capacité à communiquer par oral. En troisième position, sont citées des compétences « pratiques » comme la capacité d'adaptation aux situations, et enfin pour une minorité d'étudiants, des compétences intellectuelles qui semblent échapper à l'évaluation scolaire (comme la culture générale ou les capacités de réflexion). Les réponses à cette question sont résumées dans le schéma 9 ci après.

Parmi les qualités « morales » mentionnées par les étudiants, nous avons distingué l'intégrité morale des personnes au travail (honnêteté, sérieux, goût pour le travail, vocation), de leur volonté, leurs efforts, et leur motivation pour réussir. Rien n'assure selon les étudiants que les personnes les plus diplômées soient celles qui aimeront le plus leur travail et qui seront les plus motivées pour le faire. Les étudiants paraissent alors raisonner à la manière des économistes quand ils évoquent le risque d'« aléa

²⁸⁶ L'intitulé exact de la question est le suivant : « Quelles qualités personnelles, qui pourraient être utiles dans la vie professionnelle, sont d'après vous non mesurées par le niveau de diplôme ? ». 265 étudiants (soit 30 % de notre échantillon) n'ont pas du tout répondu à la question, et 10 réponses n'ont pu être codées parce qu'elles étaient uniques (« pédagogie », « prise de risque ») ou difficilement compréhensibles (« déterminisme »).

moral »: rien ne dit, une fois qu'un travailleur est embauché, qu'il se mettra à travailler comme il le faut et qu'il sera motivé à bien faire son travail. Comme le dit cette étudiante en première année de psychologie : « *Certaines personnes en font plus pour un salaire identique, d'autre pour le même salaire négligent leur travail* ».

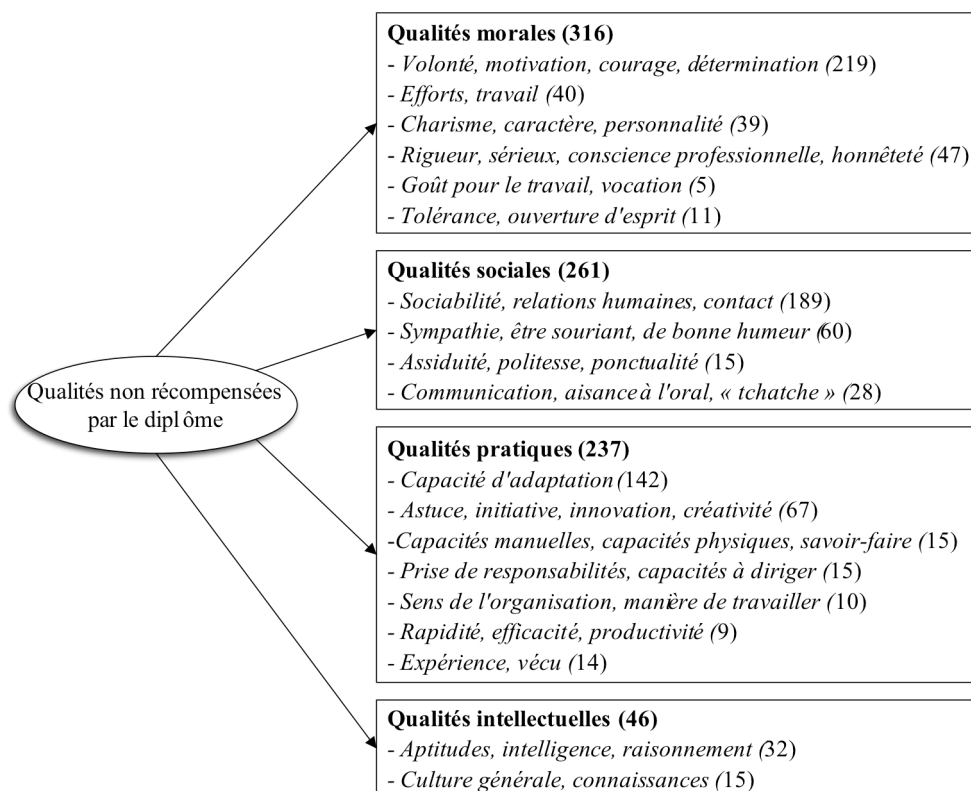


Schéma 9 : les réponses (recodées) à la question : « Quelles qualités personnelles, qui peuvent être utiles dans la vie professionnelle, sont selon vous non mesurées par le niveau de diplôme ? ».

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Viennent ensuite les qualités sociales. Les étudiants que nous avons interrogés citent en effet principalement la sociabilité comme compétence non mesurée par le diplôme. Ces compétences sociales sont à la fois des qualités relationnelles, mais également des qualités relatives aux règles de la vie en société (politesse, assiduité, ponctualité). Le fait que de telles qualités soient moins citées par les étudiants que les qualités morales présentées précédemment peut signifier deux choses : ou bien que les étudiants les considèrent comme moins pertinentes pour la vie professionnelle, ou bien qu'ils estiment qu'elles sont davantage incorporées dans le diplôme. L'école valorise en effet non seulement des compétences intellectuelles, mais également un certain comportement, que l'on peut assimiler à ces qualités sociales (cf. par exemple Perrenoud, 1995).

Quoi qu'il en soit, le fait que les qualités sociales soient assez fréquemment citées montre que les étudiants sont plutôt conscients de l'importance du facteur « sympathie » ou « présentation de soi »²⁸⁷ dans la vie professionnelle, et sur la relative incapacité du diplôme à renseigner sur ces capacités. Les mêmes résultats ont été trouvés du côté des employeurs par Jackson (2001a) : plus les postes de travail demandés sont élevés dans la hiérarchie sociale, et plus les qualités requises sont pluridimensionnelles (pas seulement le niveau de diplôme). Or, loin d'être victimes de ces « lois » de la vie professionnelle, les étudiants montrent au contraire qu'ils en ont pris la mesure. Toute la question est de savoir s'ils en sont tous également conscients de ce phénomène – comme nous le verrons par la suite en examinant les différences par filières. « *Les relations sociales sont importantes dans la vie professionnelle et ne sont absolument pas en relation avec les diplômes* », comme le dit une étudiante en première année de STS comptabilité.

Du plus fréquemment cité au moins fréquemment cité, viennent en troisième position les qualités « pratiques » : le diplôme ne dit pas, pour les étudiants, la manière dont les personnes réagiront dans une situation professionnelle, si elles prendront des initiatives ou non, si elles auront une capacité de réaction rapide et efficace, si elles pourront effectuer des travaux physiquement usants, si elles pourront s'adapter à des situations variées. L'« adaptabilité » aux différentes situations est d'ailleurs le maître mot pour les étudiants, qui le citent très souvent. L'expérience est également citée comme « qualité » non mesurée par le niveau de diplôme. Les moins souvent citées sont les compétences intellectuelles pures, comme l'intelligence ou la culture générale. Seuls quatre étudiants pensent qu'aucune qualité non mesurée par le diplôme est utile dans la vie professionnelle.

	<i>Qualités sociales</i>	<i>Qualités pratiques</i>	<i>Qualités morales</i>	<i>Qualités intellectuelles</i>
<i>Classes préparatoires</i>	33,3 %	29,5 %	33,3 %	1,1 %
<i>BTS</i>	25,5 %	17,7 %	42,6 %	6,4 %
<i>IUT</i>	22,4 %	35,4 %	40,8 %	0 %
<i>Université</i>	25,8 %	25,7 %	34,7 %	8,0 %

Tableau 57 : Les qualités citées en premier²⁸⁸ par les étudiants selon la filière d'étude.

(Source : enquête Caen 2005-2006, pourcentages pondérés).

²⁸⁷ Lors de la passation des questionnaires, le proviseur d'un des lycées de BTS que nous avons interrogé nous a expliqué que les étudiants de BTS dans son établissement recevaient des cours sur les règles de présentation, afin d'optimiser leurs opportunités d'embauche : des esthéticiennes et des coiffeuses aidaient notamment à la préparation des entretiens en donnant des cours de présentation de soi (pour les étudiantes se destinant par exemple aux métiers d'assistantes de direction). Ce type d'enseignement a dû avoir un effet certain sur les réponses des étudiants interrogés. Il ne nous a malheureusement pas été possible de savoir si de tels cours ont été dispensés pour toutes les filières de STS que nous avons interrogées.

²⁸⁸ On s'intéresse à la première qualité citée d'une part parce qu'elle peut renseigner sur ce qui paraît le plus important aux yeux des étudiants ; d'autre part, comme plusieurs réponses pouvaient être données à cette question, on observe les étudiants de classes préparatoires sont plus nombreux à avoir mentionné les quatre types de qualité. On n'est pas sûr cependant qu'on ne mesure pas là un

L'analyse des réponses par filière (Tableau 57 à la page précédente) montre que les qualités sociales sont davantage citées par les étudiants de classes préparatoires, tandis que les qualités pratiques sont davantage citées par les étudiants d'IUT, et les qualités morales sont plus souvent citées par les étudiants des filières « courtes ». Les qualités intellectuelles sont elles davantage mentionnée parmi les étudiants de l'Université. Ces résultats semblent refléter la capacité des plus diplômés à mieux saisir les attentes informelles, sociales de la vie professionnelle par rapport à l'école. A l'inverse, ceux qui se destinent à des diplômes moins élevés mettent davantage en avant la « volonté » et, pour les filières plus professionnalisantes, les compétences pratiques.

Par conséquent, si le diplôme paraît être un critère relativement consensuel à prendre en compte pour déterminer le salaire et donc indirectement la position sociale, il est contesté pour sa dimension unidimensionnelle. Non seulement il existerait un mérite non scolaire que les diplômés ne mesurent pas (la bonne volonté et la conscience professionnelle par exemple), mais par ailleurs le mérite scolaire lui-même (efforts plus capacités) à la fois n'est pas appréhendé de manière parfaitement juste, et n'est pas forcément mobilisé par la suite. Pour les étudiants, univers scolaire et univers professionnel ont donc des exigences différentes, et par conséquent un appariement strict entre formation et emploi n'est ni juste ni légitime.

IV.3. L'investissement humain, principale source de légitimité du diplôme

Une fois toutes ces critiques passées en revue, il demeure un doute sur ce qui fonde la légitimité du diplôme pour les étudiants : pourquoi malgré tout ceux-ci trouvent-ils normal que les personnes qui ont fait beaucoup d'études soient mieux payées que les autres ? La justification principale avancée par ceux qui défendent cette position (cf. Tableau 56) est l'idée que les études représentent un sacrifice – de temps et d'argent – qui doit être récompensé. Ce ne sont donc pas avant tout les compétences signalées par le diplôme qui lui donnent sa valeur, mais les efforts et les sacrifices qu'il a nécessités.

Près d'un tiers des étudiants pense que les études doivent être récompensées en terme de salaire parce qu'elles représentent un investissement, voire un sacrifice pour ceux qui les font. Une analyse plus précise des réponses montre que parmi ceux-ci, certains (70 étudiants) mettent davantage l'accent sur l'investissement humain : les études représentent un effort, un travail, qui *mérite* (le terme est employé spontanément par plusieurs étudiants, nous y reviendrons) récompense ; de

effet de la passation, qui s'est généralement faite souvent pendant un cours pour ces étudiants, ce qui pouvait les inciter à répondre plus longuement aux questions pour « faire durer » la passation.

nombreuses réponses l'illustrent nettement, en voici quelques exemples : « *car ils ont fourni beaucoup d'efforts et se sont certainement privés de nombreuses choses* » (étudiante de première année de droit) ; « *car tout effort mérite juste récompense* » (étudiant en première année d'économie). D'autres (62 étudiants) insistent sur la perte de temps et donc le coût d'opportunité: les personnes qui font des études entrent plus tard sur le marché du travail, ce qui signifie qu'elles vont travailler plus longtemps : « *il faut bien un jour ou l'autre récompenser le temps passé sur les bancs de l'école* » (étudiant de première année de STS bâtiment). Pour d'autres (49 étudiants), c'est le coût financier des études qui justifie un salaire plus important : « *Car pendant les études, nous travaillons beaucoup et nous ne sommes pas payés* » (étudiante en première année de médecine). Enfin, ce sacrifice que constituent les études nécessite non seulement des efforts, mais de la volonté et du courage, sur lesquels certains mettent l'accent, avec souvent l'emploi du terme de sacrifice : « *ces études réclament d'énormes sacrifices personnels* » (étudiant en première année de PCSI).

Dans leurs propos, trente-sept étudiants emploient spontanément le terme de mérite, et c'est pour certains l'unique raison invoquée pour justifier les différences de salaire en fonction du nombre d'années d'études : « *ils ont fait des études pendant que les autres n'en faisaient pas, ils ont donc fait plus d'efforts et méritent d'être récompensés* » (étudiant en première année Sciences de la matière et géosciences à l'Université). Il faut récompenser l'investissement personnel car : « *chaque peine mérite salaire* » (étudiante en première année de prépa ECS) ou parce que c'est « *le mérite républicain !* » (étudiant en première année de prépa PCSI). Ainsi, le mot même de mérite apparaît, puisque c'est bien la personne qui s'engage dans des études dont le coût (à tous points de vue) apparaît bien supérieur aux plaisirs intrinsèques (éventuels, de fait très rarement évoqués) qui les ont accompagnées.

Si la norme d'équité intervient donc en premier pour justifier les salaires plus élevés des plus diplômés, des considérations relevant davantage du capital humain acquis pendant les études sont également mobilisées, avec deux types d'arguments. Tout d'abord, les études forment des personnes plus compétentes, qui doivent donc être mieux payées. C'est le raisonnement que font 99 étudiants de l'échantillon, dont un quart d'étudiants de classes préparatoires (surreprésentés) : « *beaucoup d'étude signifie plus de connaissances, plus de capacités donc nécessite un salaire adapté à la qualité de la personne* » (étudiant de première année de STS) « *quelqu'un qui fait beaucoup d'études dans un domaine est plus qualifié dans ce domaine que celui qui n'en a pas fait* » (étudiant en première année de classe préparatoire PCSI).

Les plus diplômés doivent également être mieux payés parce qu'ils occupent des postes à responsabilité. C'est le raisonnement que font trente-huit étudiants: « *ils ont voulu étudier pour gérer, faire apprendre ou diriger; c'est normal* » (étudiant en première année de STS Productique bois et ameublement). Un dernier groupe d'étudiants justifie cela

sans donner d'explication considérant que « *cela va de soi* », ou que « *sinon personne ne ferait des études* ». Notons que si les étudiants voient dans le diplôme un titre donnant droit à des avantages sociaux légitimes, ils ne considèrent pas pour autant en majorité que le diplôme tire sa légitimité de sa capacité à refléter des différences d'aptitudes entre les personnes. Au contraire, la légitimité du diplôme tiendrait plus aux efforts que celui-ci a nécessités aux personnes qui l'ont décroché. Tout au plus voient-ils dans le diplôme le signal de compétences *professionnelles* supérieures des personnes, mais en aucun cas le signe d'une intelligence supérieure. Si tant est que l'« idéologie du don » ait quelque réalité – et nous avons vu que c'était très imparfaitement le cas –, elle s'arrête donc bien aux portes de l'école.

Finalement, même chez les mieux formés, la méritocratie scolaire suscite débat. Pour eux, la reconnaissance du seul diplôme n'est pas à proprement parler une condition de la méritocratie, car cela ne garantit en rien une reconnaissance du mérite individuel. En effet, ce dernier, dont la légitimité n'est pas contestée, déborde le cadre du seul diplôme : d'une part parce qu'il peut exister un mérite purement professionnel (dans ce cas il n'est pas juste d'indexer la récompense uniquement sur le diplôme), mais également parce que le mérite scolaire ne recouvre pas tout le mérite de chacun (volonté et efforts). Si malgré tout il reste socialement justifié de reconnaître le diplôme (notamment du fait des efforts consentis pour l'obtenir), il ne doit pas devenir le seul critère de détermination de la position et du salaire de chacun. On trouve donc en filigrane dans les réponses individuelles, une critique du caractère particulièrement déterminant de la formation initiale en France et une appréhension intuitive assez exacte de la définition du mérite par les employeurs eux-mêmes, dans le monde du travail, où le mérite scolaire n'est qu'un paramètre parmi d'autres.

Encadré 18 : Quand le diplôme n'est pas récompensé : l'expérience (indirecte) du déclassement et les raisons de son injustice

Une autre question nous permet de vérifier pourquoi il est juste ou injuste que les efforts scolaires ne soient pas récompensés par la suite : c'est la question « *Pourquoi trouvez-vous injuste que la personne que vous connaissez soit déclassée ?* » La plupart des étudiants que nous avons interrogés trouvent en effet injuste que certaines personnes de leur entourage soient déclassées (231 sur les 311 ayant déclaré connaître une personne déclassée).

	Fréquence	Pourcentage
<i>Oui</i>	231	74
<i>Non</i>	67	22
<i>Nrp</i>	13	4
Total (non pondéré)	311	100

Parmi les arguments avancés (cf. Tableau 68 en annexe), on trouve – de manière cohérente avec ce qui a été dit précédemment – l'idée que les études représentent un sacrifice de temps, d'argent et d'efforts, qu'il est injuste de ne pas récompenser (pour la majorité des arguments avancés, 60 étudiants). Comme l'écrit cet étudiant en première année d'Économie à l'Université : « *On est perdant sur toute la ligne : année perdue pour des études qui ne servent pas, année de cotisation perdue, expérience professionnelle perdue* ». Les citations de révolte face à cet état de fait ne manquent pas : « *Quand on passe les 3/4 de sa vie à l'école (25 ans) c'est pas dans le but d'avoir un métier que l'on peut avoir sans aller au lycée* » (étudiante en première année d'Anglais

à l'Université) « *On fait des études et on aimerait bien être récompensé de ces quelques années de travail acharné* » (étudiante en première année d'IUT Génie Chimique).

Ce qui paraît injuste, c'est que pour un même métier, certains auront fourni plus d'efforts en poursuivant leurs études plus longtemps : « *Ils ont plus travaillé pour y arriver que ceux qui font le même métier qu'eux avec moins d'études* » (étudiant en première année de Biologie à l'Université) : ils auront sacrifié plus de temps, d'argent ou d'efforts, pour un résultat similaire à d'autres personnes n'ayant pas fait le même sacrifice. Les études paraissent alors inutiles, comme le soulignent 16 étudiants, « *Car on dit sans diplôme pas de travail et au bout du compte il n'y a pas de travail malgré qu'il y ait des diplômés* » (étudiant en première année de STS Bioanalyses et contrôle). Les personnes se trouvent alors dupées, car elles ont fait des études qui ne sont pas récompensées : « *On nous fait croire qu'il faut faire des études pour réussir et c'est pas toujours vrai* » (étudiante en première année de CPGE EC option technologique). Pour 21 étudiants, cette situation est la norme en France, et provient de l'offre d'emploi : « *on force à faire des études et une fois sur le marché du travail, les employeurs ne veulent pas d'eux car ils coûtent cher* » (étudiante en première année de CPGE EC option technologique). Cette situation peut alors créer une certaine frustration pour ceux qui en font les frais, car ils ne font pas le métier rêvé, pour lequel ils se sont tant investis : « *Ils ont rêvé d'avoir une certaine vie qu'ils n'ont pas ou la chance d'avoir* » (étudiante en première année de STS Design d'espace); « *Les rêves professionnel partent en fumée* » (étudiant en première année de CPGE EC option technologique); « *Les gens font de longues études pour un meilleur avenir mais ça ne marche pas* » (étudiante en première année de STS Assistante de direction PMI PME).

Pour beaucoup, les exemples qu'ils observent parlent d'eux-mêmes et l'injustice criante de la situation se passe de commentaire : « *Se retrouver en usine avec un master de commerce international n'est pas normal* » (étudiante en première année de STS Économie sociale et familiale, parle d'un ami) « *Avoir un diplôme d'ingénieur et travailler à mi temps en grande surface, je trouve cela tout à fait déplorable* » (étudiante en première année de classe préparatoire littéraire, parle de son frère) « *Bac + 5 pour finir caissière ou femme de ménage, c'est moyen !* » (étudiante en première année d'anglais à l'université, parle de sa cousine) ; « *Cette personne est diplômée de HEC et est au chômage* » (étudiante en première année de classe préparatoire ECE, parle d'un ami de son père) ; « *Bac+3 pour être caissière à carrefour c'est abusé* » (étudiant en première année de STS Énergie Fluides Environnement, n'a pas renseigné la personne dont il parle). « *Faire 7 ans d'études pour un boulot de merde, c'est injuste* » (étudiant en licence 1 de Biologie à l'Université, n'a pas renseigné la personne dont il parle).

Les exemples donnés sont très divers : chercheur devenu vendeur de portables, master en philosophie devenu vendeur dans une grande surface, détenteur d'un DESS devenu ouvrier, détenteur d'un doctorat travaillant au Mac Do..., autant de situations qui montrent que le déclassement est vécu de près par ces étudiants, contrairement à l'optimisme affiché de certains à la question sur ce qui fait qu'un enfant réussit mieux que ses parents. Quelques étudiants mentionnaient en effet que l'augmentation du niveau général des études permettait à chacun de s'élever dans la hiérarchie sociale.

Encadré 19 : La reconnaissance procédurale du mérite professionnel : les représentations étudiantes des différentes méthodes de recrutement

Pour vérifier si des procédures de sélection professionnelles paraissent plus justes que d'autres aux yeux des étudiants, nous leur avons demandé d'évaluer trois modes de sélection : l'entretien individuel, le concours et les relations. Plus précisément, il leur était demandé de juger quel mode de sélection était le plus juste, et quel mode eux-mêmes préféreraient (plusieurs réponses étaient possibles). Des trois modes de sélection proposés, c'est l'entretien individuel qui a remporté le plus de suffrages : plus de 60 % des étudiants dans chaque filière ont trouvé que c'était le mode de sélection le plus juste, contre 23 % en moyenne pour le concours, et moins de 10 % pour les relations ou les connaissances personnelles (qui ont été mobilisées par 35 % des actifs en France, ainsi que le calcule Forsé (1997) à partir des enquêtes Emploi). On retrouve à peu près les mêmes proportions pour la question sur le mode de sélection préféré, si ce n'est que les étudiants ont un peu plus souvent cité les relations (13 %).

	Classe préparatoire	BTS	IUT	Université	Ensemble
<i>Mode de sélection le plus juste</i>					
Entretien	71,6	84,8	86,5	63,9	70,8
Concours	29	14,1	5	28	23,2
Relations	3,2	5,2	14,3	9,8	8,8
<i>Mode de sélection préféré</i>					
Entretien	68,7	71	74,3	56,6	62
Concours	26,6	12,8	15	25,9	21,7
Relations	6	18,4	9,4	12,4	13

Tableau 58 : Les réponses par filières aux deux questions : « Quel est le mode de sélection le plus juste pour choisir des personnes à embaucher pour un travail ? » et « Quel est le mode de sélection que vous préféreriez pour trouver un emploi ? » (Source : données Caen, 2005-2006) (Valeurs des chi-deux significatives).

Enfin, concernant les modes de sélection les plus justes, on observe que les étudiants de l'Université et de classes préparatoires citent plus souvent que les autres le concours, tandis les étudiants de STS et d'IUT citent plus souvent l'entretien individuel. La familiarité avec les différents modes de sélection pourrait donc avoir une influence sur les réponses (les étudiants de CPGE ou de l'Université sont par exemple plus susceptibles de passer des concours à l'issue de leur formation – concours des Grandes écoles pour les premiers, de l'enseignement ou de la fonction publique en générale pour les seconds ; le concours est d'ailleurs le mode de recrutement privilégié des diplômés de l'enseignement supérieur par rapport aux autres (Forsé, 1997)).

Cette raison ne peut expliquer pour autant la préférence très nette des étudiants pour la sélection par entretien. Il est en effet plus probable dans un entretien – par rapport à un concours écrit – que d'autres critères que la seule performance académique viennent contrarier les lois de la méritocratie (favorisant par exemple des compétences socialement déterminées) : la présentation, l'aisance à l'oral, la « sympathie » du candidat sont autant de facteurs susceptibles d'infléchir le jugement des examinateurs. Comment expliquer dans ce cas les réponses des étudiants ? Certaines théories de psychologie sociale montrent que le sentiment de justice est positivement corrélé au sentiment de reconnaissance du « *voire* ». Nous pouvons donc avancer l'hypothèse que les étudiants trouvent l'entretien plus juste parce qu'il leur permet de s'exprimer, et de ne pas être uniquement jugé sur la base de leurs performances académiques : autrement dit, l'entretien donne davantage l'impression qu'il est possible de s'en sortir en faisant ressortir sa vraie personnalité et en démontrant sa « volonté » - qualité extrascolaire par ailleurs souvent mise en avant par les étudiants, comme nous l'avons vu précédemment.

Quant aux relations, elles sont perçues par une minorité d'étudiants comme un mode de sélection juste pour choisir des personnes à embaucher pour un travail. Elles sont davantage « préférées » que défendues par les étudiants : ils sont plus nombreux à souhaiter être recrutés par ce biais qu'à déclarer que c'est une procédure de sélection juste. Dans l'enquête ISSP, à la question « *En France, pour réussir dans la vie, est-il selon vous important de connaître les bonnes personnes ?* », les plus diplômés répondent moins souvent que les autres que les relations sont importantes, même si 40,7 % d'entre eux considèrent que les relations sont très importantes, voire essentielles (contre 42,2 % en moyenne). Dans notre enquête, les pourcentages sont d'un autre ordre (de l'ordre de 10 %), puisqu'on ne demandait pas si les personnes considéraient que c'était important pour les autres (question sur la *réalité*), mais s'il était juste d'après eux d'employer ces méthodes (question *normative*), et s'ils aimeraient être recrutés par ce biais. Une différence se fait jour selon les filières, puisque les étudiants de classes préparatoires sont plus défavorables aux relations que les étudiants des autres filières : on peut y voir le signe d'une préférence pour les critères méritocratiques de la part de ces étudiants, mieux placés dans la hiérarchie des formations après bac.

V. MODÈLES DE JUSTICE ET LOGIQUES ÉTUDIANTES : LES LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTES VARIABLES DE MÉRITOCRATIE DANS L'ENQUÊTE

Comme avec les données de l'enquête ISSP, en raison du grand nombre de questions sur la méritocratie dans notre enquête, nous avons cherché à synthétiser les relations entre les différentes questions, afin de mieux cerner les logiques individuelles à l'œuvre au travers des réponses données. Ce n'est en effet qu'en éclairant les différentes réponses données par les étudiants les unes par rapport aux autres que l'on peut espérer saisir les logiques étudiantes. Le schéma suivant représente les principales variables d'intérêt dans notre enquête, ainsi que les corrélations les plus fortes qui les unissent (corrélations de Pearson supérieures à 0,200²⁸⁹). Ce schéma permet à lui seul de tirer quelques conclusions sur les logiques étudiantes concernant la méritocratie.

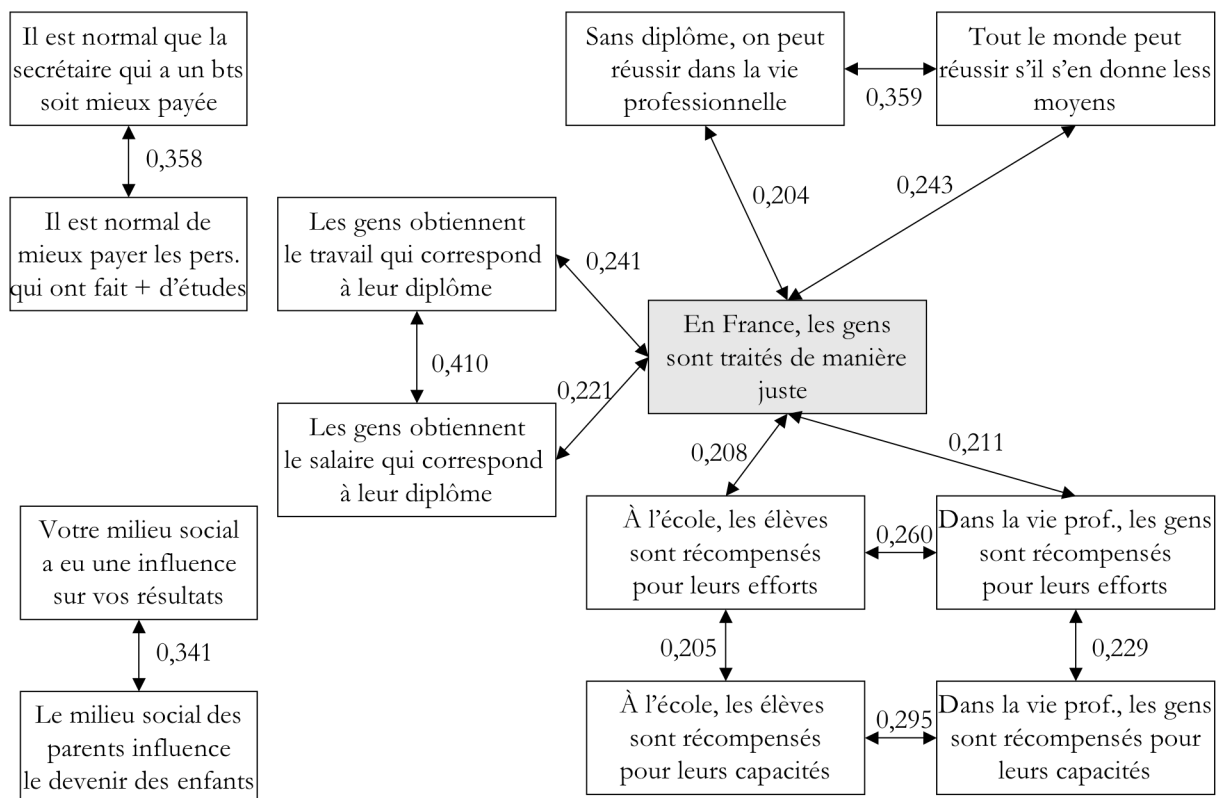


Schéma 10 : Les corrélations les plus fortes (> 0,2) entre variables sur la méritocratie : représentation graphique. (Source : enquête Caen 2005-2006 ; les chiffres indiqués représentent les corrélations de Pearson entre les variables.)

²⁸⁹ La matrice avec l'ensemble des corrélations est présentée dans l'annexe à la fin de ce chapitre. Des résultats très similaires peuvent être obtenus avec le coefficient d'association (tau C) (Cf. schéma en annexe)

Ce schéma est confirmé par une analyse factorielle réalisée sur l'ensemble des variables retenues (les cartes factorielles correspondantes sont reproduites en annexe) :

	% inertie	Variables (corr > 0,4 avec axe)	Corrélation avec l'axe
Facteur 1	12,133	<i>Les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme.</i>	0,606
		<i>Les gens obtiennent le salaire qui correspond à leur diplôme.</i>	0,635
Facteur 2	7,887	<i>Avoir eu l'impression que son milieu familial a pu avoir une influence sur ses résultats scolaires.</i>	0,556
		<i>Le milieu social des parents peut, de manière générale, avoir une influence sur le devenir des enfants.</i>	0,704
Facteur 3	5,893	<i>Il est normal de mieux payer la secrétaire qui a un BTS.</i>	-0,545
		<i>Il est normal de mieux payer les personnes qui ont fait beaucoup d'études</i>	-0,661
Facteur 4	5,111	<i>En France, tout le monde peut réussir dans la vie professionnelle s'il s'en donne les moyens.</i>	0,508
		<i>En France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle.</i>	0,710
Facteur 5	4,138	<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts.</i>	0,422
		<i>En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs capacités.</i>	0,552
		<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs capacités.</i>	0,505

Tableau 59 : les résultats de l'analyse factorielle par la méthode du maximum de vraisemblance (après rotation oblimum) sur les variables de méritocratie²⁹⁰.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Comme dans les analyses sur les données ISSP, les questions relatives à l'importance de l'origine sociale pour expliquer les inégalités ne sont pas ou très peu corrélées aux questions sur la reconnaissance du mérite (ce que nous avons déjà pu souligner dans ce chapitre). Inégalité des chances (au sens d'inégale situation de départ) et méritocratie ne sont donc pas des notions antithétiques pour les étudiants. Ce n'est pas parce que le milieu social peut constituer un handicap de départ (ou un avantage) à l'école que la réussite ne dépend pas du mérite individuel. D'où les faibles corrélations entre le facteur 2 et les autres facteurs.

Facteur	1	2	3	4	5
1	1	-0,063	-0,152	0,228	0,294
2	-0,063	1	0,039	-0,177	-0,094
3	-0,152	0,039	1	-0,083	-0,186
4	0,228	-0,177	-0,083	1	0,177
5	0,294	-0,094	-0,186	0,177	1

Tableau 60 : Matrice des corrélations entre les facteurs

²⁹⁰ la variable « Pensez-vous que les gens sont traités de manière juste ? » a été exclue de l'analyse, car elle était corrélée à plus d'un axe.

Le schéma 10 met également en évidence la centralité de la croyance en un monde juste (*CMJ*) – mesurée très grossièrement par la seule question « *Pensez-vous qu'en les gens sont traités de manière juste ?* ». Cette question est en effet corrélée à toutes les questions sur la méritocratie perçue dans l'enquête, corroborant ainsi les théories psychologiques de la *CMJ* : cette croyance ordonnerait la vision du monde des étudiants. Une telle question ne permet cependant pas de capter toute la complexité des jugements sur la méritocratie. Il faut donc l'analyser, mais garder en tête que des questions plus précises permettent de raffiner l'analyse des représentations liées au mérite.

Dans notre enquête, les différences à cette question par filière sont significatives ($F = 10,30^{***}$), et ces différences résument bien, nous semble-t-il, les différences que l'on a pu observer tout le long de ce chapitre : ce sont les étudiants de STS (55,9 %) et les étudiants de l'Université (68,6 %) qui pensent le plus que les gens en France ne sont pas traités de manière juste, contre 50,5 % des étudiants de classes préparatoires et 32,8 % des étudiants d'IUT (ce faible pourcentage pour ces derniers s'explique entre autres par un choix plus fréquent de la modalité médiane). Les résultats sont consignés dans le tableau suivant :

		<i>En France, les gens sont traités de manière juste</i>
Classe préparatoire	<i>D'accord</i>	11,0
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	38,5
	<i>Pas d'accord</i>	50,5
Sts	<i>D'accord</i>	6,9
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	37,2
	<i>Pas d'accord</i>	55,9
Iut	<i>D'accord</i>	20,3
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	47,0
	<i>Pas d'accord</i>	32,8
Université	<i>D'accord</i>	8,1
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	23,3
	<i>Pas d'accord</i>	68,6
Ensemble	<i>D'accord</i>	9,0
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	29,2
	<i>Pas d'accord</i>	61,8

Tableau 61 : La perception du lien entre mérite et résultats scolaires, et origine sociale et résultats et position sociale, selon la filière d'étude.

(Source : enquête Caen 2005-2006, $N = 616$; 31 réponses manquantes ; $F = 10,30^{***}$).

La croyance en la justice du monde est davantage corrélée aux questions sur la composante acquise du mérite – les efforts (dans le monde du travail ou dans l'univers scolaire) – qu'aux questions sur la composante innée – les capacités. Le

schéma confirme donc, outre la proximité entre composantes innées et acquises pour les étudiants tant dans la vie professionnelle que dans le monde scolaire, que c'est la question des efforts qui leur paraît la plus légitime, puisque les deux questions portant sur ce point sont corrélées avec la *CMJ*, alors que les questions sur les capacités ne le sont pas. Si les efforts sont ce que les étudiants souhaiteraient voir récompenser par le diplôme, c'est donc aussi parce que cela est plus cohérent avec leur vision de la justice du monde. À l'inverse, les capacités, talents ou QI sont la « part maudite » du mérite (Dubet et Duru-Bellat, 2007) : distribués aléatoirement au sein de la population (du moins comme le veut la croyance populaire), il n'est pas particulièrement juste que ces talents soient reconnus, car ils ne dépendent pas de l'individu.

Une dernière remarque sur ce graphique : les questions sur la méritocratie réelle et la méritocratie idéale sont assez déconnectées. Alors que la croyance en un monde juste est liée à la méritocratie perçue, la question de la légitimité du diplôme (questions en haut à gauche dans le graphique) se présente bien comme une problématique à part.

VI. BILAN DES RÉSULTATS, DISCUSSION

Étant donné le caractère feuilleté de la problématique étudiée (lié aux multiples dimensions la variable dépendante, la méritocratie, et de la variable dépendante, la socialisation scolaire), feuilleté dont nous avons tenté d'analyser chaque couche tour à tour dans ce chapitre, il paraît essentiel d'établir un bilan détaillé de nos résultats, avant même d'en présenter une conclusion synthétique.

La volonté, clef de voûte du modèle méritocratique intériorisé par les étudiants

Un premier résultat saillant dans cette étude, c'est que la volonté est, aux dires des étudiants, la véritable clef de voûte du modèle méritocratique : elle est le moteur principal de l'ascension sociale et permet de justifier des rémunérations plus élevées. C'est aussi elle qui tout autant rend le diplôme légitime (parce qu'il mesure l'acharnement scolaire des personnes), et montre son caractère limité (parce qu'il ne permet pas de mesurer la volonté sur le lieu de travail, ni une volonté extra scolaire des individus).

Ces réponses sont finalement assez compréhensibles (comment concevoir que quelqu'un puisse effectivement s'élever socialement s'il n'en a pas au départ l'envie ?), mais ce qui surprend, c'est que la volonté soit citée avant même que ne soient mentionnés les obstacles susceptibles l'entraver. Comme si la volonté était la variable la plus discriminante pour expliquer les réussites individuelles (donc un facteur très

interne, conformément aux théories de la norme d’internalité), et non les possibilités plus ou moins grandes offertes à cette volonté pour se réaliser. En un mot, il y aurait les individus qui veulent réussir, et ceux qui tout simplement ne le souhaitent pas.

Dans ce modèle, les inégalités sociales peuvent tout à fait coexister avec la méritocratie. En particulier, les inégalités de conditions initiales n’empêchent pas le mérite de régner. Au contraire, les inégalités sont, pour les étudiants, une motivation supplémentaire, pour les enfants issus de milieux défavorisés, à se hisser dans la hiérarchie sociale. En outre, le milieu social, s’il crée des inégalités en transmettant des conditions matérielles inégales, insufflé surtout volonté et ambition, conditions nécessaires à la mobilité intergénérationnelle.

Le diplôme occupe dans ce modèle une place très accessoire – parce qu’instrumentale : celui-ci ne garantit pas plus de compétences aux personnes, il ne garantit pas non plus leur sérieux et leur rigueur morale, en un mot, il ne dit rien quant à l’efficacité du futur travailleur. Si le diplôme est légitime, en réalité, c’est parce qu’il reflète la volonté et la détermination individuelles : il est le signe que les personnes ont souhaité faire un sacrifice de temps, d’argent, d’efforts, dans l’objectif de s’élever socialement. Le diplôme permet donc principalement à la volonté individuelle de se matérialiser. Mais ce sont la motivation, la détermination, l’ambition, qui reviennent comme un *leitmotiv* dans les discours étudiants, en un mot, la volonté, qui constituent bien la variable clé, celle qui donne un sens au modèle de justice dans les logiques étudiants.

La justice perçue de l’école, déterminant de la légitimité perçue de la méritocratie scolaire

Corrélativement, c’est la justice perçue de l’école qui détermine, pour les étudiants, la légitimité de la méritocratie scolaire : la hiérarchie sociale fondée sur le diplôme est légitime si tant est que celui-ci mesure bien les efforts (prolongement de la volonté) de chacun (graphique ci-dessous).

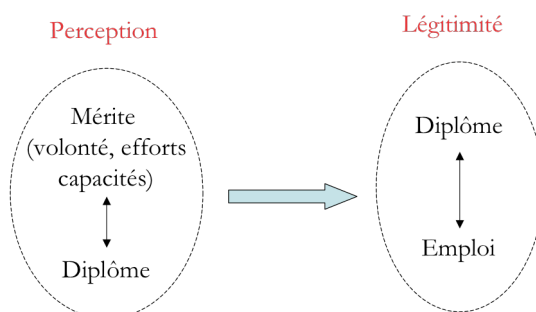


Schéma 11 : Schéma récapitulatif des relations entre justice de l’école et méritocratie souhaitée.

Au contraire, quand le diplôme est incapable de mesurer les efforts de chacun (scolaires comme professionnels), et ne parvient pas à « capter » toutes les capacités utiles dans le monde du travail (notamment la capacité d'adaptation), il est alors peu fondé pour les étudiants qu'il détermine le destin social et professionnel des individus.

Nos résultats montrent néanmoins que si les étudiants doutent de la légitimité de la méritocratie scolaire, ils en doutent un peu moins que les Français de l'enquête ISSP : 46,1 % des étudiants que nous avons interrogés pensent qu'il est normal de payer les personnes qui ont fait plus d'études que les autres, alors que 39,4 % des Français de l'enquête ISSP (et 40,6 % parmi les diplômés du supérieur) pensent qu'il est important, voire essentiel (10,7 %) de prendre en compte dans le salaire les années passées à se former et à étudier.

Un tel constat était attendu, parce que des étudiants encore immergés dans le monde scolaire ne devraient pas tellement avoir de modèle de justice alternatif (autre qu'une justice fondée sur le diplôme) à proposer. D'ailleurs, les étudiants qui ont pu s'« échapper » quelques instants du monde scolaire pour constater ce qui se passe dans le monde professionnel sont généralement moins favorables à un poids important du diplôme au moment de l'embauche.

Les chiffres concernant l'adhésion à la méritocratie scolaire demeurent toutefois plus bas que ce qui était attendu : les étudiants ne savent souvent pas se prononcer sur la légitimité du diplôme (preuve certainement du peu d'alternatives qu'ils voient à un tel modèle, donc il leur est difficile de juger le diplôme dans l'absolu), et, quand ils savent répondre, ce n'est, bien que majoritairement, pas unanimement qu'ils défendent le diplôme, quelle que soit la filière d'étude. Ces réponses mitigées découlent, nous l'avons vu, de la conception instrumentale que les étudiants ont du diplôme : il n'est légitime que s'il reflète la volonté des individus.

Un effet mitigé car contradictoire de la socialisation scolaire sur les représentations étudiantes de la méritocratie

Les variables scolaires choisies en début de chapitre influent bien dans le sens attendu sur les représentations de la méritocratie. Le sentiment d'occuper une place plus élevée et légitime dans le système scolaire a généralement un impact positif sur la croyance en la méritocratie : les élèves qui ont été sélectionnés et les élèves qui déclarent avoir un niveau scolaire élevé, et qui n'ont pas redoublé, considèrent plus que les autres que la méritocratie existe et qu'elle est légitime. Ceci paraît confirmer l'hypothèse de socialisation.

Toutefois, c'est aussi très nettement la manière dont les études sont vécues par les étudiants qui influe sur les réponses : ainsi, les élèves qui ont subi leur orientation ou qui regrettent les études qu'ils font influe négativement sur les réponses, contrairement à la valorisation professionnelle de la filière qui influe quant à elle positivement sur les réponses. Un élève qui se retrouve en classes préparatoires parce que ses parents n'ont pas eu les moyens de lui payer l'école d'art dont il rêvait, n'aura donc pas la même vision de la méritocratie qu'un élève qui a toujours rêvé de faire une Grande École.

Ces résultats montrent que la position scolaire n'est pas une donnée parfaitement objectivable, et c'est le sentiment d'être à sa place dans une filière valorisée (à ses yeux) qui joue sur les représentations (l'importance du vécu de la scolarité – mais sur les résultats scolaires cette fois – a pu être montrée également par Bandura (1997)). Néanmoins, notre étude montre aussi que, conformément aux résultats des psychologues sociaux, que ce n'est pas parce que les étudiants expliquent leurs propres résultats par leur travail (resp. leurs capacités) qu'ils pensent que les élèves à l'école sont généralement récompensés pour leurs efforts (resp. leurs capacités) : la corrélation entre les deux réponses est en effet très faible (0,034 resp. -0,050, valeurs non significatives).

Un effet libérateur de l'éducation est aussi décelable dans les réponses, même s'il n'est pas toujours aussi important qu'on pouvait l'attendre. En outre, il ne se manifeste pas de manière uniforme : ce n'est pas l'école en bloc qui permet aux individus de plus critiquer la méritocratie (sauf pour reconnaître qu'il y a des inégalités sociales), mais l'enseignement de contenus particuliers, et notamment la sociologie. Les élèves qui ont fait un bac ES sont en effet plus critiques sur la relation diplôme emploi et sur la présence d'inégalités sociales à l'école.

Enfin, d'autres variables comme l'expérience professionnelle rend les élèves plus critiques sur l'importance du diplôme ou du mérite dans la vie professionnelle (perçue et légitime). Ces effets se répercutent mécaniquement aux filières d'enseignement, dans lesquelles les différentes variables retenues ne se distribuent pas de la même manière (Tableau 62 ci-après).

Les étudiants de classes préparatoires paraissent avoir davantage de « bonnes raisons » de considérer que la méritocratie est avérée et légitime : certes, ce sont des étudiants qui, par leur milieu familial ou par la filière qu'ils suivent (surtout pour les EC), ont plus d'outils à leur disposition pour proposer un modèle alternatif de méritocratie, ou du moins critiquer sa forme actuelle. Néanmoins, ce sont aussi des élèves qui sont souvent de meilleurs élèves dans des filières où ils ont été sélectionnés et qu'ils ont délibérément choisies, qui ont peu d'expérience du monde du travail et qui valorisent davantage leur filière que les autres. Toutes ces éléments paraissent

l'emporter puisque leur critique de la méritocratie paraît plus modérée que celle des autres élèves. C'est vrai aussi, mais dans une moindre mesure, pour les étudiants des IUT.

	Différences significatives entre filières	CPGE	Iut	Sts	Université
Niveau scolaire (autodéclaré)	oui	+	0	0	0
Sélection	oui	+	+	+	-
Connaissances en sociologie (bac ES)	oui	0	0	0	+
Internalité	non	ns	ns	ns	ns
Expérience d'une injustice	oui	-	0	0	0
Débouchés perçus de la filière	oui	0	0	0	-
Expérience du déclassement	non	ns	ns	ns	ns
Connaissances en sociologie (milieu social)	oui	+	0	-	0
Redoublement	oui	-	0	+	0
Expérience du monde du travail	oui	-	0	+	0

Tableau 62 : Répartition des différentes variables indépendantes retenues en fonction de la filière d'enseignement.

(+ signifie que les élèves de la filière se détachent positivement de la moyenne, 0 signifie qu'ils sont dans la moyenne, et - signifie que les élèves se détachent négativement de la moyenne – test de Tukey)

À l'opposé, les étudiants de l'Université, non sélectionnés et moins certains des débouchés de leur cursus, sont plus critiques sur la méritocratie. Quant aux élèves de STS, bien que sélectionnés, sont plus amenés à critiquer la méritocratie scolaire, en raison de leur expérience du monde du travail et de leur parcours scolaire généralement moins bon que les autres.

Schéma récapitulatif

La contradiction entre effet socialisateur et effet libérateur de l'éducation est tout à fait manifeste pour la méritocratie *perçue*. Les élèves qui sont dans une filière sélective, ou en classe préparatoire pensent plus que les autres que les élèves sont récompensés à l'école pour leurs efforts ou leurs capacités, tandis que les élèves qui ont étudié la sociologie déplorent l'absence de lien entre travail et emploi.

En revanche, l'éducation a surtout un effet socialisateur en ce qui concerne les questions sur la *légitimité* de la méritocratie scolaire telles que nous les avons posées : les élèves des filières sélectives, et en particulier les élèves de classes préparatoires pensent moins que les autres que le rôle du diplôme est trop important en France, et que le rôle des capacités autres n'est pas assez important. Les étudiants de ces filières sont aussi plus en accord avec le fait qu'il faut payer davantage la secrétaire qui a un

diplôme plus élevé. L'effet libérateur ne se manifeste donc pas au niveau de la légitimité de la méritocratie – possiblement parce que les étudiants n'ont pas de modèle alternatif à proposer.

Le schéma suivant, qui clôturait la partie théorique, résume nos résultats :

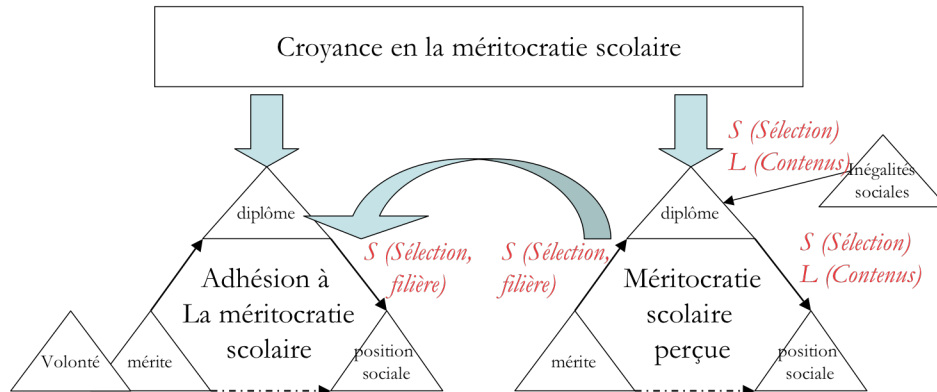


Schéma 12 : L'impact de la socialisation scolaire sur la croyance en la méritocratie : schéma récapitulatif à partir des résultats empiriques

Limites et prolongements possibles

Les étudiants de première année du supérieur ne sont certes pas représentatifs de toutes les différentes formes de socialisation scolaire. Il aurait pu être intéressant de comparer les dires des étudiants interrogés à ceux de personnes ayant quitté très tôt l'école (par exemple des élèves de CAP ou de BEP), ou n'ayant pas terminé les études qu'ils avaient commencé. Néanmoins, la comparaison fine entre les réponses qu'auraient données ces élèves avec celles données par nos étudiants aurait été problématique : si on avait interrogé ces personnes après la fin de leurs études, un effet « contact avec le monde professionnel » aurait pu être observé. Au contraire, si on avait interrogé ces personnes encore en étude, un effet âge aurait certainement pu être observé.

C'est donc pour que la comparaison garde un sens, que nous avons choisi d'enquêter sur une population homogène en termes d'âge et d'expérience. Mais une telle recherche serait certainement très intéressante à mener.

VII. CONCLUSION DU CHAPITRE 5

« *Les dominants tendent toujours à imposer comme nécessaires et légitimes les capacités dont ils ont la maîtrise et à inscrire dans la définition de l'excellence les pratiques dans lesquelles ils excellent. (...) Les corps fondés sur le monopole d'un titre parviennent à imposer la croyance que leurs attributs culturels scolairement garantis sont nécessaires à l'accomplissement des exigences techniques inscrites dans le poste et le monopole des privilèges repose sur un monopole de capacités* »²⁹¹ Cette citation de Bourdieu (1989) nous apparaît assez éloignée de la réalité, au vu des résultats de notre enquête. Non seulement les dominants ne semblent pas être parvenus à convaincre les autres que le diplôme – et encore moins l'intelligence qu'est censé valider ce diplôme – suffit à justifier leur position, mais ils n'en paraissent pas convaincus eux-mêmes.

Les étudiants considèrent ainsi que le diplôme pèse trop lourd sur les destinées professionnelles et sociales de chacun, tout en soulignant son incapacité à signaler d'autres qualités jugées indispensables dans le monde professionnel, comme les qualités morales ou sociales. Si le titre scolaire conserve malgré tout une certaine légitimité aux yeux des étudiants, c'est parce qu'il mesure, bien qu'imparfaitement, l'acharnement des personnes, leur volonté et leur ambition, qui sont les moteurs de la mobilité et de la réussite sociale.

Les étudiants interrogés font en effet bien la distinction entre les efforts et le travail scolaires d'une part, et la détermination, l'engagement de chacun d'autre part. La volonté est pour eux une qualité qu'il faudrait reconnaître davantage dans la vie professionnelle. C'est pourquoi, même s'ils paraissent conscients de l'existence de déterminismes sociaux dans la réussite scolaire et professionnelle, ils restent relativement confiants dans la possibilité, pour chacun, d'avoir une place « méritée » par rapport à ses capacités – à condition que la sélection se fasse par des voies qui laissent des capacités comme la volonté s'exprimer.

Quel est l'impact général du diplôme sur ces représentations ? Conformément à l'hypothèse de socialisation, il apparaît que les étudiants en première année d'études supérieures croient davantage que les adultes déjà engagés dans la vie professionnelle que les diplômes sont nécessaires (quoique non suffisants) pour réussir dans la vie et qu'il est légitime qu'il en soit ainsi. Toutefois, et conformément à l'hypothèse de l'instruction (ou de l'effet libérateur de l'éducation), les étudiants savent se montrer lucides et sceptiques quant à la légitimité du seul diplôme comme critère de différenciation sociale et salariale.

²⁹¹ Bourdieu, 1989, p.167

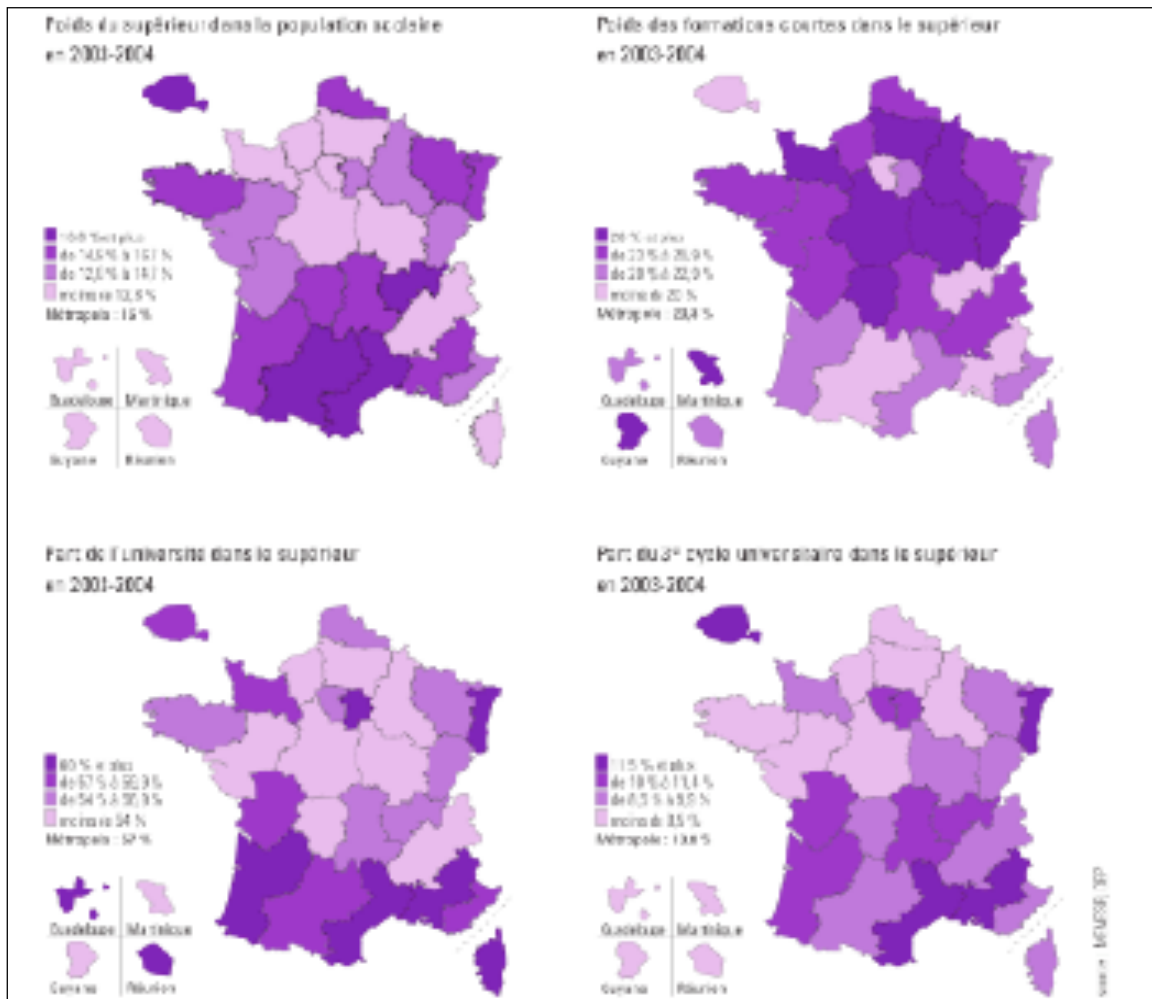
Comme attendu cependant, ce n'est pas seulement le niveau de diplôme qui influe sur les représentations (analysé dans la partie internationale), mais aussi le type de diplôme préparé, conformément aux deux hypothèses théoriques que nous avons ajoutées à celles de Baer et Lambert. Les étudiants de classes préparatoires, les plus hauts placés dans la hiérarchie scolaire, apparaissent bien comme étant ceux qui défendent le plus la valeur du diplôme. Ce constat est également conforme à l'hypothèse d'investissement, tant sont importants les efforts exigés dans cette filière. Les étudiants de l'Université se démarquent de ceux des filières sélectives par leur manque de confiance dans la capacité du diplôme à « faire la différence » au moment de l'embauche : moins confiants dans le fait que leur propre diplôme débouche sur un emploi, ils pensent moins souvent que les personnes obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme. S'opposent à eux les étudiants des STS qui sont plus optimistes quant à la capacité des personnes de s'en sortir dans la vie sans diplôme, par un mérite purement professionnel. Les étudiants des IUT se trouvent eux à une position intermédiaire, tantôt plus proches des élèves de classes préparatoires quand ils évoquent la justice de l'école, tantôt plus proches des STS quand ils dénoncent le rôle trop important du diplôme ou mentionnent moins que les autres les déterminismes sociaux de la réussite scolaire.

L'effet de l'appartenance aux différentes filières de l'enseignement supérieur sur les représentations ne s'avère pas toujours aussi important qu'escompté, essentiellement, parce que les différentes variables « scolaires » (effet de connaissance, effet de sélection) sont susceptibles d'avoir des effets contradictoires sur l'adhésion à la méritocratie.

VIII. ANNEXES AU CHAPITRE 5

Le poids des différentes filières du supérieur dans l'académie de Caen

Figure 8 : les caractéristiques de l'offre de formation dans l'académie de Caen.
Source : Géographie de l'école, n°9, Ministère de l'éducation nationale (2005), p. 27.



Les titulaires d'un baccalauréat « ES » en fonction de la spécialité actuelle d'étude

Spécialité	Baccalauréat scientifique, littéraire ou technologique	Baccalauréat ES	Total
CPGE Economique et commerciale (option E)	0	20	20
Licence 1 AES	4	8	12
Licence 1 Economie	7	6	13
IUT Gestion des entreprises et des administrations	9	5	14
Licence 1 Anglais	6	4	10
CPGE Littéraire	8	4	12
Licence 1 Psychologie	12	4	16
Licence 1 Sociologie	2	4	6
STS Comptabilité et gestion des organisations	3	3	6
STS Economie Sociale et Familiale	4	3	7
STS Management des unités commerciales	4	3	7
STS Assistant de direction PMI PME	23	2	25
Licence 1 Géographie	0	1	1
Licence 1 Histoire	8	2	10
<i>Non renseignée</i>	2	0	2
Licence 1 Arts du spectacle	1	0	1
STS Bâtiment	3	0	3
CPGE BCPST	7	0	7
STS Bioanalyse et contrôle	12	0	12
Licence 1 Biologie	9	0	9
Licence 1 Design espace	2	0	2
Licence 1 Droit	5	0	5
CPGE Economique et commerciale (option S)	4	0	4
Licence 1 Espagnol	1	0	1
STS Etude et économie de la construction	3	0	3
STS Etude et Réalisation d'outillages	3	0	3
STS Fluides Energie Environnement	2	0	2
IUT Génie biologique	6	0	6
IUT Génie chimique	5	0	5
CPGE Economique et commerciale technologique	9	0	9
Licence 1 Informatique	3	0	3
Licence 1 LEA	3	0	3
Licence 1 Médecine	21	0	21
Licence 1 Mesures physiques	5	0	5
CPGE MPSI	8	0	8
CPGE PCSI	18	0	18
Licence 1 Philosophie	2	0	2
IUT Techniques de commercialisation	2	0	2
STS Travaux publics	1	0	1
	227	69	296

Tableau 63 : les titulaires d'un baccalauréat Es en fonction de la filière actuelle d'étude.

Source : enquête Caen 2005-2006.

Représentations de la société

Et à votre avis, à quoi devrait ressembler la France, qu'est ce que vous préféreriez ?

	A	B	C	D	E	Total
Fréquence Etudiants Caen	5	18	105	240	218	586
Pourcentages étudiants Caen	0,9	3,1	17,9	41,0	37,2	100
Prépas (N = 100)	0	1,1	17,0	50,0	31,8	100
Bts (N = 206)	3,6	4,1	20,1	44,8	27,3	100
Iut (N = 60)	0	1,7	17,2	44,8	36,2	100
Fac (N = 255)	0	3,1	17,1	38,2	41,7	100
Diplômés sup. bac Issp (N = 738)	0,3	6,3	20,5	47	25,8	100
18-24 ans Issp (N = 242)	0	8,1	12,9	34,6	44,5	100
Tous Issp (N = 1889)	0,5	7,6	22,4	44,2	25,2	100

Tableau 64 : Les réponses à la question : « À quoi devrait ressembler la France, qu'est-ce que vous préféreriez ? » en fonction de la filière ; comparaison avec les données ISSP 1999.

Source : enquête Caen 2005-2006 [chi-deux du tableau croisé par filière : 18,8+ d.d.1 = 12]

L'impact des variables scolaires sur les variables de méritocratie

Variable : Faut il mieux payer les personnes qui ont fait beaucoup d'études?	N	τC
Expérience professionnelle (travail d'été ou autre)	512	n.s.
Connaissez-vous des personnes qui ont fait trop d'études par rapport à leur métier?	494	n.s.
Trouvez-vous cela injuste?	204	0,110+
Elève de filière sélective (prépa, BTS, IUT)	512	n.s.
Bac ES	195	n.s.
Bac ES ou filière sociologie	202	n.s.
Votre niveau actuel correspond à votre travail	481	n.s.
Niveau scolaire en terminale (autodéclaré)	400	n.s.
Orientation contrariée	498	n.s.
Orientation injuste	250	n.s.
Redoublement avant le baccalauréat	480	n.s.
Pensez-vous qu'il sera facile de trouver un travail avec votre formation?	483	0,168***
Père cadre ou profession intermédiaire	512	n.s.
Sexe (garçon réf fille)	489	n.s.
*** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; + p < 0,1 ; ~ p < 0,15		

Tableau 65 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la légitimité perçue du lien entre diplôme et salaire – la valeur du coefficient d'association.

(Source : enquête Caen 2005-2006).

Le rôle des études pour les étudiants

FRÉQUENCES	les études sont importantes pour...			
	... trouver un travail	... gagner un salaire élevé	... avoir le métier de son choix	... apprendre des choses, se cultiver
<i>D'accord</i>	513	400	548	543
<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	100	169	52	69
<i>Pas d'accord</i>	22	65	35	23
Total	634	634	634	634

POURCENTAGES	les études sont importantes pour...			
	... trouver un travail	... gagner un salaire élevé	... avoir le métier de son choix	... apprendre des choses, se cultiver
<i>D'accord</i>	80,9%	63,1%	86,3%	85,6%
<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	15,7%	26,7%	8,2%	10,8%
<i>Pas d'accord</i>	3,4%	10,2%	5,5%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 66 : Les réponses à la question : « À quoi servent les études pour vous ? ». (Source : enquête Caen 2005-2006).

À quoi les étudiants attribuent-ils leur propre niveau scolaire ?

		Votre niveau actuel correspond-il...		
		... au travail que vous fournissez ?	... à vos capacités ?	... au hasard, à la chance ?
Classe préparatoire	Moyenne	3,37	3,29	1,98
	<i>Ecart-type</i>	1,24	1,11	1,18
	<i>N</i>	117	117	117
IUT	Moyenne	3,26	3,39	2,07
	<i>Ecart-type</i>	1,26	1,12	1,09
	<i>N</i>	58	59	56
STS	Moyenne	3,41	3,20	1,94
	<i>Ecart-type</i>	1,14	1,11	1,03
	<i>N</i>	200	198	198
Université	Moyenne	3,30	3,21	2,00
	<i>Ecart-type</i>	1,18	1,11	1,07
	<i>N</i>	240	238	236
Total	Moyenne	3,32	3,23	1,99
	<i>Ecart-type</i>	1,18	1,11	1,07
	<i>N</i>	611	608	602
		F = 0,442	F = 0,575	F = 0,245

Tableau 67 : Les réponses à la question : « À quoi correspond votre niveau actuel » - les moyennes (pondérées) par filière. (Source : enquête Caen 2005-2006).

Pourquoi trouvez-vous le déclassé injuste ?

Déclassé injuste (réponse majoritaire)	Pourquoi trouvez-vous injuste que la personne que vous connaissez n'ait fait trop d'études par rapport au métier exercé ? (réponse recodée)	Occurrences
Oui	elle ne fait pas le travail voulu, rêvé	22
	sacrifice de temps, d'argent, d'efforts non récompensé	60
	elle mérite mieux	10
	les études ne sont pas récompensées, reconnues	10
	les savoirs, les compétences sont gâchés, surqualifiés pour le poste occupé	25
	ces personnes ne sont pas assez payées aujourd'hui	3
	ces personnes n'ont pas eu le choix	2
	sinon, à quoi servent les études?	16
	problème de l'offre : les employeurs ne veulent pas payer les études	11
	problème de la demande : mauvaise orientation, filières bouchées	9
	problème d'adéquation entre offre et demande de travail	2
	c'est normal en France aujourd'hui	11
	c'est injuste, anormal, paradoxal (sans explication)	13
Non	c'est leur choix	16
	elle a préféré les études au travail	3
	elle peut encore changer de métier	2
	elle est tout de même bien payée dans son métier actuel	2
	elle exerce un métier qui lui plaît	3
	cette personne est trop exigeante	3
	les études ne sont jamais perdues (culture, chance)	6
	elle n'a pas su mettre à profit ses compétences	6
	les compétences scolaires ne sont pas forcément professionnelles	2
Nrp	Ne répond pas	65
	impossible à coder	16
Total		318

Tableau 68 : Les réponses à la question : « Pourquoi trouvez-vous juste ou injuste que la personne de votre entourage que vous avez citée soit déclassée ? » (Source : enquête Caen 2005)

Les liens entre les questions

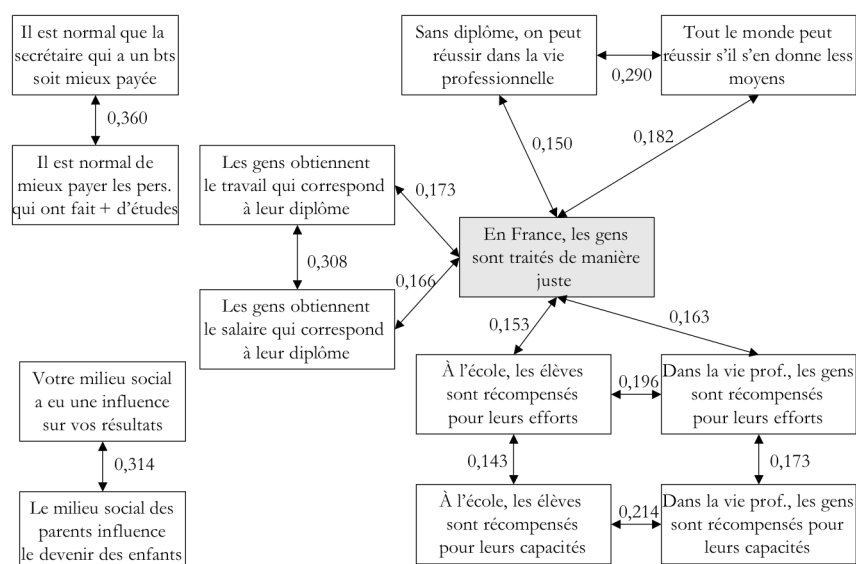


Schéma 13 : Les associations les plus fortes entre variables sur la méritocratie : représentation graphique (les chiffres représentent les coefficients d'association – tau C de Kendall)

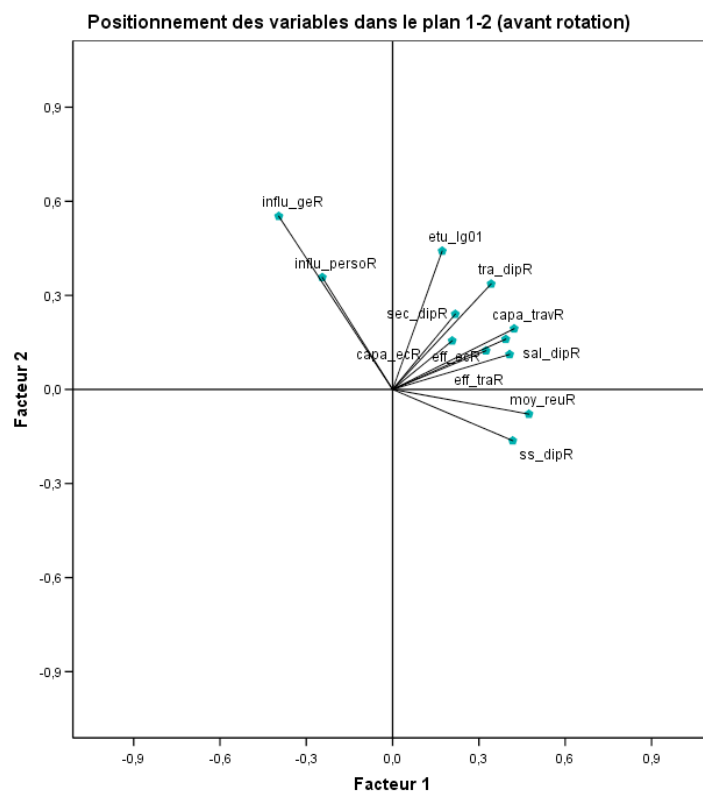
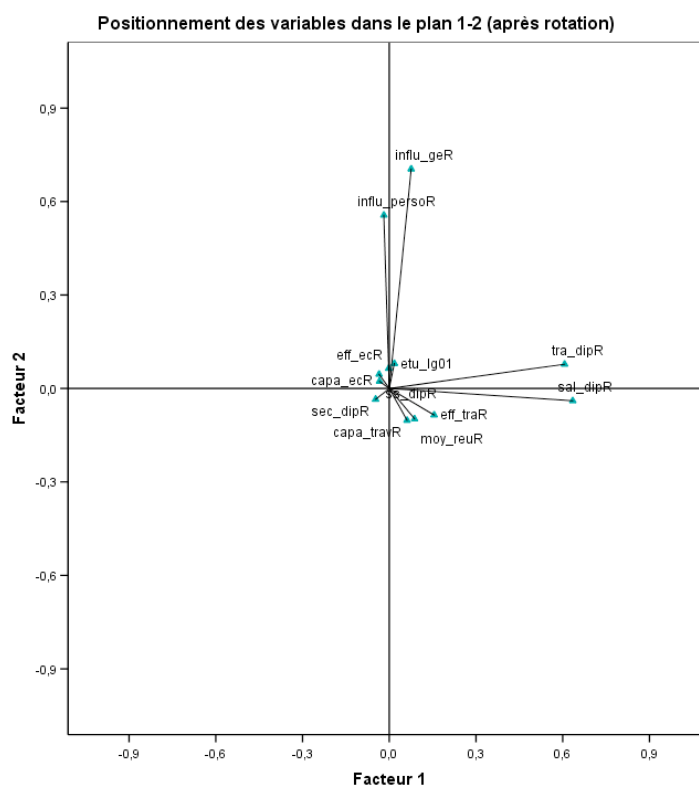


Figure 9 (en haut) et Figure 10 (en bas) : Les variables de méritocratie dans le plan 1-2 avant (figure 9) et après (figure 10) rotation oblimin des axes.



Résultats des tris à plat : Les réponses aux questions sur la méritocratie

	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Ne répond pas	Pas d'accord	F (différences entre filières)
Avez-vous eu l'impression, au cours de vos études, que votre milieu familial a pu avoir une influence sur vos résultats?	38,6	17,7	3,4	40,4	14,87***
Deux secrétaires font le même travail, l'une a un CAP, l'autre un BTS. La première secrétaire gagne moins que la deuxième. Cela vous paraît-il normal?	39,2	23,7	0,5	36,6	16,59***
Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. L'une est débutante, l'autre a vingt ans d'expérience et gagne davantage. Cela vous paraît-il normal?	75,9	12,8	0,9	10,4	3,75*
Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. La première s'adapte mieux aux multiples tâches et gagne davantage. Cela vous paraît-il normal?	43,2	19,3	0,9	36,6	7,42***
En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs capacités	52,9	19,1	4,5	23,5	4,74**
En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts	35,6	23,9	4,3	36,2	1,54
En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs capacités	47,1	25,9	5,7	21,3	0,88
En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs efforts	30,0	22,5	5,4	42,2	3,82**
En France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle	28,6	23,6	4,2	43,6	3,32*
En France, tout le monde peut réussir dans la vie professionnelle s'il s'en donne les moyens	46,2	18,8	4,5	30,5	11,56***
Le rôle accordé aux capacités de chacun (autres que scolaires) pour trouver un emploi en France est-il trop important?/normal?/pas assez important?	8,4	41,1	13,3	37,2	2,03+
Le rôle accordé aux études pour trouver un emploi en France est-il trop important?/normal?/pas assez important?	41,4	34,5	8,4	15,8	4,39**
Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir des enfants?	70,2	18,5	3,0	8,4	7,46***
Avez-vous eu l'impression, au cours de vos études, que votre milieu familial a pu avoir une influence sur vos résultats ?	38,6	17,7	3,4	40,4	14,87***
Pensez-vous de manière générale qu'il est facile pour une personne d'avoir une situation sociale meilleure que celle de ses parents?	30,9	38,5	3,9	26,8	2,32+
Pensez-vous de manière générale que les gens obtiennent le salaire qui correspond à leur diplôme?	14,5	36,1	7,1	42,2	1,86
Pensez-vous de manière générale que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme?	17,0	37,1	6,2	39,6	4,67**
Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres?	46,1	26,5	4,1	23,2	1,58
Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatigant physiquement et qui ont fait peu d'études doivent être mieux payées que les personnes qui ont fait beaucoup d'études et qui ont un travail peu fatigant?	13,1	25,5	3,5	58,0	4,57**
Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatigant physiquement doivent être mieux payées que les autres?	48,6	19,5	2,3	29,7	2,26+
Pensez-vous que les personnes qui ont un travail utile socialement doivent être mieux payées que les autres?	21,6	21,2	2,8	54,4	2,99*

Tableau 70 : Résultats des tris à plat (pondérés) et test de différence de moyenne par filière sur les questions portant sur la méritocratie dans l'enquête (Source : enquête Caen 2005-2006).

Les réponses aux questions sur la méritocratie selon la filière d'enseignement

	Classe préparatoire ²⁹²			Sts			iut			Université		
	a ²⁹³	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
<i>En France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle</i>	29,4	19,0	51,6	41,9	20,5	37,5	21,4	30,4	48,3	26,8	25,9	47,3
<i>En France, tout le monde peut réussir dans la vie professionnelle s'il s'en donne les moyens</i>	41,9	23,3	34,8	65,4	15,2	19,4	45,6	37,9	16,5	43,5	18,5	38,0
<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts</i>	52,8	13,8	33,4	37,4	28,1	34,5	44,6	26,0	29,4	34,5	24,9	40,6
<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs capacités</i>	69,9	13,3	16,8	48,8	23,9	27,3	58,7	21,1	20,2	55,7	19,2	25,1
<i>En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs efforts</i>	31,2	17,3	51,6	42,0	21,2	36,9	32,6	34,8	32,6	28,0	23,8	48,1
<i>En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs capacités</i>	55,6	26,8	17,5	53,2	29,6	17,2	57,3	25,0	17,6	47,3	27,1	25,7
<i>Pensez-vous de manière générale que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme?</i>	17,2	50,3	32,5	19,8	47,1	33,2	27,5	45,3	27,2	14,5	35,1	48,5
<i>Pensez-vous de manière générale que les gens obtiennent le salaire qui correspond à leur diplôme?</i>	20,7	44,2	35,1	16,7	44,7	39,9	15,3	40,5	44,2	17,1	36,1	48,6
<i>Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir des enfants?</i>	82,9	13,3	3,8	64,8	19,6	15,6	58,7	25,8	15,5	75,6	18,5	5,9
<i>Avez-vous eu l'impression, au cours de vos études, que votre milieu familial a pu avoir une influence sur vos résultats?</i>	66,5	7,6	25,9	30,2	11,2	58,6	35,2	17,9	46,8	41,0	22,0	37,1
<i>Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres?</i>	55,6	28,3	16,1	45,1	30,0	24,9	48,3	19,8	31,9	48,2	27,8	24,0
<i>Pensez-vous que les personnes qui ont un travail utile socialement doivent être mieux payées que les autres?</i>	28,9	24,1	46,9	15,6	23,1	61,2	25,3	18,1	56,6	23,3	21,6	55,1
<i>Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatiguant physiquement doivent être mieux payées que les autres?</i>	41,8	27,4	30,8	58,9	17,0	24,0	47,8	21,2	30,9	47,6	19,9	32,5
<i>Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatiguant physiquement et qui ont fait peu d'études doivent être mieux payées que les personnes ayant fait bcp d'études et qui ont un travail peu fatiguant?</i>	8,2	21,8	70,1	21,5	24,8	53,8	13,5	25,5	61,4	11,5	27,5	61,0
<i>Le rôle accordé aux études pour trouver un emploi en France est-il trop important?</i>	32,1	54,4	13,5	50,8	39,3	10,0	52,2	42,2	5,6	43,6	34,7	21,8
<i>Deux secrétaires font le même travail, l'une a un CAP, l'autre un BTS. La première secrétaire gagne moins que la deuxième. Cela vous paraît-il normal?</i>	36,0	40,4	23,6	58,4	26,1	15,6	35,5	24,1	40,4	33,9	21,4	44,7
<i>Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. L'une est débutante, l'autre a vingt ans d'expérience et gagne davantage. Cela vous paraît-il normal?</i>	74,3	16,6	9,1	79,2	7,5	13,3	91,2	6,1	2,7	74,1	15,3	10,7
<i>Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme. La première s'adapte mieux aux multiples tâches et gagne davantage. Cela vous paraît-il normal?</i>	60,6	21,5	17,9	45,3	17,8	36,9	56,2	18,8	24,9	39,7	19,9	40,4

Tableau 71 : Les réponses pondérées par filière aux question sur la méritocratie (Source : enquête Caen 2005-2006).

²⁹² Résultats pondérés, sans les classes préparatoires technologiques

²⁹³ a : « D'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition ; b : « Ni d'accord, ni pas d'accord » avec la proposition ; c : « Pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec la proposition.

CHAPITRE 6 :

LE RAISONNEMENT MÉRITOCRATIQUE : LA MÉRITOCRATIE DÉCRITE PAR LES ÉTUDIANTS DE FILIÈRES D'EXCELLENCE

S'ils s'investissent dans les études supérieures parfois pour de longues années, les étudiants n'en demeurent pas moins critiques vis-à-vis de la méritocratie scolaire ; c'est un des résultats qui a pu émerger de l'enquête par questionnaires réalisée dans l'académie de Caen (Chapitre 5). Les étudiants interrogés ne sont pas entièrement convaincus de la capacité du diplôme à révéler le mérite, et à légitimer par conséquent les inégalités sociales. Ce sont principalement les étudiants des filières menant aux études les plus longues comme les classes préparatoires qui doutent le moins de la valeur sociale du diplôme, bien qu'ils soient plus conscients que les autres de l'existence d'inégalités sociales à l'école. L'intériorisation de la méritocratie par les élèves de classes préparatoires – incontestablement en position dominante dans le système éducatif – paraît donc moins immédiate, moins automatique que les théories sur l'effet socialisateur de l'école ne le laissent *a priori* prévoir.

En outre, les résultats présentés dans le chapitre 5 nuancent également certains travaux de psychologie sociale, qui insistent sur le « confort psychologique » dont jouissent les dominants. Sidanius et Pratto (1999) ou Jost et Burgess (2000) montrent par exemple la congruence, pour les « dominants », entre la valorisation de leur groupe d'appartenance et la justification d'un système qui les consacre. Par opposition, les « dominés », en endossant les idéologies dominantes qui les rendent responsables de leur moindre réussite, jouiraient d'un moindre « confort psychologique ». Au contraire, nos résultats suggèrent que les « dominants » du système éducatif vivent aussi une contradiction entre les connaissances qu'ils acquièrent et leur position scolaire, celles-ci étant en mesure d'affecter la légitimité de leur position de « dominants » ainsi que la validité de l'idéologie méritocratique.

Dès lors, plusieurs questions se posent à nous : comment les étudiants parviennent à concilier, dans leurs discours, méritocratie et inégalité des chances ? La conscience des inégalités sociales à l'école affecte-t-elle à leurs yeux, au moins en partie, la réalité et la légitimité de la méritocratie ? Les étudiants pensent-ils notamment que les inégalités sociales sont un problème *extérieur* au système éducatif et qu'elles n'altèrent pas fondamentalement la méritocratie scolaire ? Ou bien ce constat les amène-t-il à une remise en cause plus sévère du système ? Perçoivent-ils enfin un lien entre les inégalités sociales perçues dans le système d'enseignement et leur propre mérite, ou parviennent-ils à dissocier la méritocratie quand elles les concerne de la méritocratie en général ? Seule une étude approfondie des représentations devrait nous permettre de comprendre comment sont gérées ces différentes contradictions par les élèves.

Notre hypothèse est que si les élèves doutent à l'entrée en classe préparatoire de la légitimité de leur place et plus généralement du bien-fondé des critères de sélection scolaire, le système de la CPGE²⁹⁴ en lui-même, par sa difficulté d'accès mais surtout par ses exigences élevées au quotidien, ainsi que par l'omniprésence de la sélection, parviendrait à faire intérioriser la logique méritocratique aux élèves²⁹⁵. Ce serait alors leur capacité (ou incapacité) à s'intégrer à cet univers exigeant et à se plier aux règles du jeu (sans nécessairement les cautionner) qui serait le facteur le plus déterminant de leur vision singulière de la méritocratie.

Enfin, ces analyses, qui portent sur un segment spécifiquement français de l'enseignement supérieur, pourraient offrir un éclairage supplémentaire pour comprendre l'attitude particulière des Français – notamment des plus diplômés – en ce qui concerne la méritocratie²⁹⁶: si le diplôme a un impact positif en France sur la légitimation des inégalités sociales, contrairement à ce qui est observé dans la plupart des autres pays (étudiés dans le chapitre 4), cela pourrait découler de l'organisation singulière du système éducatif français et particulièrement de l'organisation de la formation des « élites ». Dans les classes préparatoires et dans les Grandes Écoles, la culture du travail et l'importance donnée au concours, symbole de la compétition

²⁹⁴ Classe Préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE). Tous les acronymes utilisés dans ce chapitre sont explicités dans la liste des abréviations, à la fin de ce document.

²⁹⁵ Cette idée était déjà présente dans l'œuvre de Bourdieu, 1989 « Tout se passe comme si l'action de l'institution consistait avant tout à créer une situation d'urgence extrême conçue comme une sorte d'épreuve initiatique, dans laquelle les nouveaux venus doivent démontrer qu'ils sont capables de trouver, à l'imitation de leurs anciens ou de leurs maîtres, les recours et les ressources nécessaires pour affronter les situations critiques où s'exercent les lois impitoyables de la sélection des plus adaptés. Comme dans les collèges jésuites où l' "on passait deux fois plus de temps à exercer les élèves qu'à leur faire des cours", l'action primordiale de l'institution consiste à créer les conditions d'un usage intensif du temps, à faire du travail soutenu, rapide, voire précipité, la condition de la survie et de l'adaptation aux exigences de l'institution. » (p.114) Mais l'action de l'institution n'était pas interrogée sur la perception que les étudiants avaient des inégalités sociales à l'entrée dans les classes préparatoires (question non étudiée).

²⁹⁶ Voir chapitre 4 sur ce point, et en particulier les travaux de Van de Velde, 2008 ; Bauer et Bertin-Mourot, 1995 ; Lamont, 2002 ; Iribarne, 1989.

scolaire juste, serait à même de développer chez les plus diplômés l'idéologie méritocratique.

Présentation du projet Éduc-Élites

Dès lors que l'on s'intéresse aux représentations, et notamment aux représentations de la justice, l'utilisation à un moment de la recherche de méthodes qualitatives paraît incontournable. Celles-ci, en donnant accès aux raisonnements individuels²⁹⁷, permettent d'en saisir toute la complexité. Des entretiens devraient nous renseigner sur la manière dont les enquêtés articulent, dans leur discours, les contradictions mises à jour par l'analyse quantitative, ainsi que la manière dont ils s'approprient la notion de mérite – dont on a pu souligner la polysémie.

Les entretiens analysés dans cette partie ont été réalisés dans le cadre du projet Éduc-Élites²⁹⁸ sur la formation des élites. Une partie spécifique de la grille d'entretien était dévolue à des questions portant sur la perception du mérite et de la méritocratie. Quelques deux cents entretiens ont été réalisés par le groupe de recherche participant au projet, avec des étudiants de terminale, de première année de classe préparatoire, de première année de Grande École, et de dernière année de Grande École. Les analyses présentées ici porteront presque exclusivement sur les entretiens réalisés auprès des élèves de classes préparatoires, dans les lycées Henri IV et Sainte-Geneviève sélectionnés pour le projet.

Ces établissements ont la réputation d'être les plus cotés de France et d'offrir une des meilleures préparations à l'entrée dans les Grandes Écoles. Les étudiants interrogés ont donc la quasi-certitude d'occuper par la suite des postes (très) élevés dans la hiérarchie sociale. Seuls les élèves des filières scientifiques et économiques et sociales ont été interrogés. Il aurait évidemment été intéressant d'interroger également les élèves de filières littéraires, mais pour des raisons de taille d'enquête, de coût et de

²⁹⁷ Du moins de manière plus directe, moins re-construite que les méthodes quantitatives.

²⁹⁸ Projet financé par l'Agence Nationale de la Recherche – ANR – (janvier 2006 - janvier 2009) dirigé par A. van Zanten, réalisé en collaboration avec les personnes suivantes : Brigitte Darchy-Koechlin (OSC), Hugues Draelants (OSC), Margaux Le Gouvello (OSC), Anabelle Allouche (OSC), Mireille Cléménçon (OSC), Hélène Buisson Fenet (LEST), Séverine Lebastard Landrier (LEST), Élise Tenret. Ce projet s'intitule « L'éducation et la formation des élites du secondaire au supérieur : clôture sociale et ouverture internationale » (Éduc-Élites) et « vise à examiner les transformations de la scolarité des futurs membres des élites culturelles et économiques françaises à travers une approche théorique globale et originale qui met l'accent sur l'éducation comme enjeu majeur de la compétition entre les groupes sociaux pour l'accès aux positions les plus convoitées. » Je remercie tout particulièrement Margaux Le Gouvello pour cette partie, pour tous les entretiens en classe préparatoire qu'elle a pu réaliser, et qu'elle a bien voulu me transmettre, ainsi que pour sa relecture attentive et ses remarques très pertinentes ; merci également à Hugues Draelants pour ses conseils, et à Brigitte Darchy-Koechlin pour m'avoir permis de réaliser et de consulter des entretiens d'étudiants de Grandes Écoles.

moyens à notre disposition, nous avons dû réduire le champ aux filières scientifiques et économiques et sociales. En outre, les formations retenues, contrairement aux formations littéraires, sont celles qui, le plus sûrement, mènent aux Grandes Écoles et aux positions d'élites par la suite (les taux d'intégration étant nettement supérieurs). Ce choix permet également de comparer une population d'étudiants sensibilisés aux sciences sociales (élèves de la filière EC) avec une population au contraire entièrement novice en la matière (puisque aucun élève originaire du baccalauréat ES ne peut être accepté dans les filières MPSI)²⁹⁹. Enfin, le fait d'avoir retenu pour la recherche un établissement public et un établissement privé nous livre deux configurations institutionnelles différentes concernant, entre autres, la sélection à l'entrée (à la sélection « classique », par les notes pratiquée par le lycée Henri IV, s'oppose une sélection plus personnalisée, par un dossier et une lettre de motivation au lycée privé Sainte-Geneviève) et la socialisation scolaire³⁰⁰ et permet de comparer l'effet de ces différences sur les élèves.

Le choix de n'interroger que les étudiants des « filières d'excellence » est certes discutable : c'est une population assez typée, dont les raisonnements ne renseignent qu'assez peu sur ceux de la plupart des étudiants de leur âge, et qui se distinguent même des étudiants de classes préparatoires interrogés dans notre enquête dans l'académie de Caen³⁰¹. Mais, outre le fait qu'une telle enquête ne prétend pas à la représentativité, c'est souvent en se situant dans un « coin » par rapport à la population étudiée que l'on peut expliquer davantage les mécanismes observés.

De surcroît, les étudiants de filières « prestigieuses » sont particulièrement intéressants à interroger pour le sujet de notre recherche parce que ce sont, d'une part des élèves qui ont toujours été très bons dans leur scolarité, qui ont donc certainement pu intérioriser l'idée de mérite, c'est-à-dire l'idée qu'en travaillant à l'école, les élèves peuvent réussir. Ils devraient donc davantage croire à la méritocratie. D'autre part, ce sont des étudiants qui n'ont objectivement que peu d'incertitudes sur la place qu'ils occuperont ensuite dans la société (ils sont en effet quasiment assurés d'intégrer une très bonne école à l'issue de leur préparation). Mais également, ce sont des étudiants dont les familles ont souvent œuvré de manière importante pour les faire entrer dans les lycées prestigieux, et qui sont souvent conscients de ces manœuvres (soit parce qu'ils les ont observées, soit parce qu'ils ont appris au cours de leurs études les théories sociologiques sur les inégalités) : ces

²⁹⁹ Ceci permet de vérifier l'hypothèse de Guimond (1998), selon laquelle les connaissances/contenus des cours influent sur la manière dont les étudiants se représentent les inégalités sociales.

³⁰⁰ L'encadrement des élèves, ne serait-ce que celui de leur temps de travail et celui de leurs activités para scolaires est beaucoup plus important au lycée Sainte-Geneviève qu'au lycée Henri IV (cf. notamment mentions faites du lycée Sainte Geneviève par Bourdieu (1981, 1989) qui parle d'une « institution totale »).

³⁰¹ Ne serait-ce que par les concours préparés, par les résultats d'intégration... Si les élèves des grandes classes préparatoires parisiennes sont quasiment assurés d'occuper les plus hauts postes à l'issue de leur formation, c'est moins vrai pour les élèves des classes préparatoires dans l'académie de Caen.

connaissances devraient donc affaiblir leur croyance au mérite. Il y a donc *a priori* contradiction pour ces étudiants entre leur expérience positive de la relation travail-intelligence-résultats et leurs connaissances scolaires.

Nous avons reproduit dans l'annexe méthodologique (à la fin de ce document) la grille d'entretien de l'enquête ; les questions utilisées spécifiquement pour notre étude sont présentées en annexe, à la fin de ce chapitre. Les questions posées invitaient les étudiants à se prononcer aussi bien sur leur conception du mérite en général que sur la perception de leur propre mérite et la justice de la méritocratie scolaire. Bien qu'aucune question ne porte spécifiquement sur ce dernier aspect, les raisonnements sur ce sujet transparaissent à travers les réponses données aux questions sur l'ouverture sociale et sur les procédures de sélection pour l'entrée en classe préparatoire ou en Grande École³⁰². En répondant à ces questions, les élèves étaient en effet incités à expliciter leur perception de la méritocratie scolaire pour justifier leur position.

Présentation de la démarche de compte-rendu et d'analyse des entretiens

La présentation des résultats de nos analyses suivra deux logiques : une logique d'analyse transversale, afin de rendre compte des différents types de raisonnements produits sur la méritocratie, et d'analyser l'impact de certaines caractéristiques (sexe, filière, établissement) sur les représentations. C'est volontairement que dans cette partie, de nombreux passages d'entretiens ont été retranscrits, dans le but d'illustrer au mieux nos analyses. La démarche des portraits a ensuite été adoptée, afin de suivre d'un bout à l'autre les raisonnements individuels en les éclairant par rapport aux parcours spécifiques des individus retenus.

Le plan suivi sera donc le suivant :

- La perception de la méritocratie scolaire et sociale en classe préparatoire.
- La description par les étudiants de leur propre mérite.
- La définition du mérite pour les étudiants du supérieur.
- Portraits contrastés sur les représentations de la méritocratie.

³⁰² Afin d'éviter des questions très générales sur la méritocratie, auxquelles il peut être difficile de répondre pour les étudiants, nous avons en effet choisi de les interroger spécifiquement sur des questions plus concrètes concernant la justice des procédures de sélection ou leurs opinions concernant les récentes mesures d'ouverture sociale.

I. LA CLASSE PRÉPARATOIRE AUX GRANDES ÉCOLES, UNE MÉRITOCRATIE SOCIALEMENT BIAISÉE

Pour comprendre comment les étudiants perçoivent leur propre place dans le système des classes préparatoires, nous avons d'abord cherché à cerner la manière dont ils perçoivent le système lui-même. Il paraît en effet plus difficile de se juger méritant dans un système peu méritocratique. Ce sont donc dans un premier temps les propos sur la méritocratie scolaire en général qui ont été analysés. Les étudiants interrogés jugent-ils méritocratique l'accès aux études les plus prestigieuses, passeport vers les positions sociales les plus enviées ? Quels biais sociaux éventuels perçoivent-ils dans le recrutement des futures élites ? Ces biais sociaux sont-ils constitutifs du système ou sont-ils d'après eux un effet indésirable des actions ou stratégies de chacun ? Quelles réformes du système sont-ils disposés à mettre en oeuvre pour modifier le système ? Est-il pour eux légitime que les mérites éventuellement reconnus par le diplôme soient valorisés par la suite dans la société ? Telles sont, en bref, les questions auxquelles nous chercherons à répondre dans cette partie.

La méritocratie était abordée dans la grille d'entretien, tant sous sa forme « distributive »³⁰³, à travers les questions portant sur la perception du système des classes préparatoires en général (comme espace regroupant/formant une élite scolaire ou regroupant/formant une élite sociale), que sous sa forme « procédurale », à travers les questions portant sur la sélection à l'entrée des filières d'excellence (classe préparatoire et Grande École). Les questions relatives aux procédures d'ouverture sociale récemment mises en oeuvre³⁰⁴ renseignent quant à elles sur l'attachement des étudiants au système actuel, et sur ce qu'ils sont prêts à y changer en vue de le rendre éventuellement plus méritocratique.

I.1. La réalité : une clôture sociale grandissante des classes préparatoires

Avant de présenter les opinions des élèves, rappelons quelques données concernant l'univers dans lequel évoluent les élèves de ces « grandes » classes préparatoires parisiennes. L'étude des représentations ne peut en effet faire l'économie d'une

³⁰³ En référence à la dichotomie justice distributive, justice procédurale ; nous avons vu dans la partie théorique l'importance d'interroger ces deux « faces » de la justice pour comprendre les jugements individuels.

³⁰⁴ Parmi ces mesures, les étudiants étaient spécifiquement interrogés sur les mesures suivantes : la Convention Éducation Prioritaire (CEP) mise en place à Sciences-po en 2001, la Classe préparatoire aux études supérieures (CPES) mise en place au lycée Henri IV à la rentrée 2005, et la mesure « Une classe préparatoire, une Grande École, pourquoi pas moi ? » mise en place par l'ESSEC en 2003. Ces mesures seront détaillées dans la partie où sera abordée cette question de la justice des procédures d'ouverture sociale.

présentation de la situation objective, afin de juger de l'écart qu'il existe entre perception et réalité – Encadré 1.

Ces classes préparatoires prestigieuses, par leurs forts taux d'intégration aux « très grandes écoles »³⁰⁵ (rappelés dans les annexes en fin de chapitre), sont, pour les élèves qui y entrent, une voie presque assurée vers les Grandes Écoles. Ces mêmes écoles assurent ensuite aux étudiants une position très élevée dans la hiérarchie sociale (salaire annuel moyen à l'embauche supérieur à 35 000 euros et salaire annuel médian supérieur à 40 000 euros après trois ans d'ancienneté³⁰⁶). Mais ces « autoroutes » vers la réussite demeurent réservées à des profils sociaux très favorisés : alors que moins de 1 % des fils d'ouvriers ou d'agriculteurs nés entre 1959 et 1968 ont fait une Grande École, le pourcentage est de plus de 20 % parmi les fils d'enseignants et des cadres professions libérales³⁰⁷. Si l'inégalité des chances s'est constamment réduite entre les générations nées entre 1919 et 1928 et les générations suivantes jusqu'à la génération née entre 1949 et 1958, Albouy et Wanecq (2003) notent un retournement de tendance pour les personnes nées entre 1959 et 1968. Le tableau suivant reprend quelques *odds ratios* édifiants calculés par les auteurs dans leur article:

	Génération née entre...				
	1919-1928	1929-1938	1939-1948	1949-1958	1959-1968
1er ou 2e cycle universitaire	11,6	10,7	5,9	5,8	5,7
3e cycle universitaire	37,0	27,2	18,9	16,7	12
Grande école	24,2	22,5	15,0	14,2	16,6
Très grande école	52,0	29,5	23,7	25,2	39,9

Tableau 72 : Rapport des chances relatives entre milieux supérieur (cadres, chefs d'entreprises) et populaire (ouvriers, agriculteurs).

Champ: hommes français de naissance, âgés de 25 ans et plus au moment où ils sont enquêtés et ayant terminé leurs études.

Source : Albouy et Wanecq (2003) à partir des enquêtes Emploi 1984, 1987, 1990, 1993, 1996, 1999, 2002.

Il y aurait donc une clôture sociale grandissante des grandes, voire très grandes écoles par rapport aux autres formations universitaires (le troisième cycle de l'Université n'a en effet pas connu ce retournement de tendance).

³⁰⁵ Qui sont par exemple pour reprendre la nomenclature utilisée par l'Insee dans l'enquête Emploi : Centrale, École de l'air, École de la magistrature, ESSEC, ENA, ENGREF, ENSAE, Génie Maritime, HEC, INA, École des Mines, Navale, ENS, Polytechnique, ENCP, ESM, IEP, Sup Aéro, Télécom Paris.

³⁰⁶ Source l'*Expansion* et *Le Point*.

³⁰⁷ Albouy et Wanecq, 2003, p.31, chiffres d'après les enquêtes Emploi 1984, 1987, 1990, 1993, 1996, 1999, 2002.

I.2. La perception des étudiants : une méritocratie socialement biaisée

Comment les étudiants perçoivent-ils eux-mêmes cette clôture sociale qui caractérise les classes préparatoires ? Si la très grande majorité des étudiants interviewés considèrent que l'on retrouve en classes préparatoires une élite scolaire, qui a réussi à accéder à ces classes à la force du poignet et aux bonnes notes obtenues dans le secondaire, nombreux sont ceux qui déplorent également le manque de mixité sociale qui caractérise ces classes. Les inégalités sociales ne sont pas uniquement mentionnées par les étudiants qui ont lu *La Reproduction* ou qui ont consulté des statistiques récentes sur le système éducatif, mais elles « sautent aux yeux » de la plupart dans leur classe ou leur entourage immédiat. Pour Paul H., élève en EC au lycée Sainte-Geneviève, il faudrait être « aveugle » pour nier qu'élites scolaires et élites sociales se recourent partiellement en prépa « *ça serait être aveugle de le nier. Les chances d'intégrer une prépa, quand on vient d'un milieu social aisé, sont plus élevées que quand on vient d'un milieu social moins élevé.* » (Paul H., EC, Sainte-Geneviève). Chloé, élève en EC au lycée Sainte-Geneviève, constate également que « *rare sont ceux qui n'ont pas des parents qui ne viennent pas des Grandes écoles* ». Comme elle, Leïla, également élève en EC au lycée Sainte-Geneviève, évalue qu'il « *y a 40 % [des élèves de sa classe] qui viennent de la région parisienne, et de familles riches : y'a des élèves qui ont leur propre voiture, qui n'ont pas de limite de budget, ou alors une limite assez élevée. (...) Ça fait un peu caricature, mais il ne doit y avoir que deux ou trois élèves qui viennent du 93 et une quarantaine d'élèves qui viennent de Paris XVI^e.* » Au lycée Henri IV aussi, Thomas remarque que se retrouvent en prépa « *des gens qui ont les moyens de suivre des cours particuliers, qui ont un capital culturel important, et forcément, quand on a des parents qui parlent plusieurs langues, et qu'on a vécu toute sa jeunesse au milieu des livres, c'est plus facile de réussir ses études que quand on a des parents qui ne parlent pas le français* ».

Les inégalités sont donc tangibles pour ces élèves, qui les observent au quotidien dans leur propre classe. Cette absence d'hétérogénéité sociale dérange, ou du moins interpelle les élèves interrogés, qui en viennent souvent à évoquer spontanément les conséquences de celle-ci sur la méritocratie. L'insuffisante mixité sociale pourrait certes s'expliquer par une plus grande capacité des enfants des classes sociales supérieures à intégrer les classes préparatoires ; néanmoins, beaucoup voient dans celle-ci la preuve d'imperfections dans le système méritocratique. Chloé, élève de EC au lycée Sainte-Geneviève parle même de « *fausse méritocratie* » pour décrire les classes préparatoires :

- Comment tu vois la place des classes prépa dans le système d'enseignement ?
- C'est de la **fausse méritocratie** ; et c'est comment les élites arrivent à entretenir le fait qu'elles soient des élites.
- Tu penses qu'il y a une très forte reproduction sociale dans les prépa ?
- Vraiment, je le pense, et de plus en plus.

- Tu penses qu'en classe prépa, c'est l'espace où on retrouve une élite scolaire et une élite sociale ?
- Oui, mais c'est pas forcément une élite sociale dans le sens « richesses ». Je pense que c'est surtout une élite intellectuelle. Les gens de classe prépa, ils ne viennent pas forcément de familles très riches, mais ils viennent de familles où les parents font partie des systèmes de grandes écoles. Et rares sont ceux qui n'ont pas des parents qui ne viennent pas des Grandes Écoles.

Chloé, EC, Sainte-Genève.

Plusieurs stratégies sont alors mises en œuvre par les élèves pour éviter que l'homogénéité sociale qu'ils observent ne décrédibilise entièrement la légitimité des classes préparatoires en général, ou du moins celle de leur propre filière. Par exemple, ils dénoncent plus facilement la présence d'inégalités dans les filières qu'ils ne fréquentent pas. « *Y'a beaucoup de gens qui viennent ici par tradition familiale et qui sont des gens qui ont réussi, qui ont de l'argent. Dans ma classe, moins, parce que je pense qu'en MPSI, c'est moins vrai, mais en prépa HEC, y'a énormément de gens qui socialement, on est sur une autre planète. Et à ce titre-là, je pense que ça ne bouge pas trop et je pense que c'est lié.* » (Raphaël T., MPSI, Sainte-Genève) ; « *Quand même, la MPSI, les filières scientifiques sont des beaux exemples de mixité sociale.* » (Olivier, MPSI, Henri IV). Pour les élèves du lycée Sainte-Genève, une autre stratégie consiste à mettre les inégalités sociales sur le compte du caractère privé de leur établissement et du coût plus important des études ; les inégalités sociales qu'ils observent alors seraient liées au système particulier de leur établissement, et pourraient ne pas avoir la même ampleur dans le système public, supposé plus méritocratique. « *Sainte-Genève, c'est déjà un lycée privé et il faut payer pour y accéder. Mais dans les prépa publiques, quelqu'un qui fait des efforts, qui a des capacités, et qui travaille (mais qui n'est pas forcément d'un milieu aisé) peut y arriver.* » (Raphaël, MPSI, Sainte-Genève).

Une troisième stratégie consiste à insister sur la présence d'élèves plus défavorisés : c'est pour un grand nombre d'élèves la preuve qu'il est possible (même si c'est plus rare) de s'en sortir ou d'accéder à une classe préparatoire prestigieuse si on le veut vraiment ; le système reste alors méritocratique, malgré la surreprésentation d'élèves très favorisés.

« *Dans ma classe, y'a un tiers des personnes qui vient des banlieues, et qui ne sont pas une élite sociale. Et qui méritent largement leur place ici. Mais c'est pas une élite sociale. Mais on revient sur l'inégalité, quand même. C'est sûr que les gens qui sont d'un milieu favorisé, ils sont toujours plus là que les autres. Mais c'est pas que dans les prépa.* » (Léo, MPSI, Henri IV) « *Est-ce que tu penses que dans le cadre des prépa, élite sociale et élite scolaire peuvent être liées ? – Oui, mais il faut faire attention à ne pas tomber dans les clichés non plus. Tout le monde ne vient pas du XVIe dans les prépa ; y'a des gens qui viennent de banlieue ou du 93, et qui réussissent très bien. Ça aide, mais ça ne fait pas tout.* » (Sophie T., EC, Henri IV) « *C'est vrai qu'il y a une part de ça, parce qu'il y a beaucoup de gens, en classe prépa, qui sont d'un milieu social plutôt élevé ; mais y'a aussi des*

gens dans ma classe qui sont boursiers, y'en a un qui vient de Zep. Je ne pense pas que ça soit complètement vrai. » (Arnaud, MPSI, Henri IV).

L'impact de la politique des bourses sur la croyance en l'égalité des chances était déjà signalée par Bourdieu et Passeron (1964) : « *Les mécanismes qui assurent l'élimination des enfants des classes inférieures et moyennes agiraient presque aussi efficacement (mais plus discrètement) dans le cas où une politique systématique de bourses ou d'allocations d'études rendrait formellement égaux devant l'école les sujets de toutes les classes sociales ; on pourrait alors, avec plus de justifications que jamais, imputer à l'inégalité des dons ou à l'aspiration inégale à la culture la représentation inégale des différentes couches sociales aux différents niveaux de l'enseignement* »³⁰⁸.

Si, en outre, presque aucun élève ne nie qu'il y a une concentration importante de personnes favorisées autour de lui, aucun ne se hasarde non plus à généraliser cette observation pour deux raisons principalement : premièrement, la plupart des élèves sont conscients d'être dans un système à part même au sein des classes préparatoires ; d'autre part, systématiser la présence d'inégalités sociales pourrait revenir à nier toute égalité des chances et donc toute méritocratie à ceux qui sont arrivés en CPGE. Or, très peu d'élèves en viennent à une critique radicale de la classe préparatoire : Thomas, en EC au lycée Henri IV, est un des seuls à penser qu'elle doit être abolie, parce qu'elle ne sert qu'à la reproduction sociale : « *Pour moi, [la prépa], c'est quelque chose qu'il faudrait supprimer ; c'est un système qui est injuste, qui favorise la reproduction sociale. Et on le voit avec les effectifs de la classe. Même s'il y a deux ou trois personnes issues de milieu modeste, c'est rien du tout sur toute la classe.* » (Thomas, EC, Henri IV)³⁰⁹.

Ces inégalités sociales constatées, il était demandé aux élèves de tenter de les expliquer, en se prononçant notamment sur les procédures de sélection pour l'entrée en classes préparatoires ou dans les Grandes Écoles ; ceci afin de déterminer la responsabilité perçue de l'institution scolaire dans la clôture sociale des formations d'élite.

I.3. Quel est le rôle perçu de l'institution scolaire dans la création d'inégalités sociales ?

La surreprésentation d'élèves de milieux favorisés en classes préparatoires pourrait s'expliquer de différentes manières, qui remettent plus ou moins en question la méritocratie. Elle pourrait être attribuée, d'une part, à une meilleure réussite des élèves de familles favorisées – dans le cas d'une hérédité de l'intelligence, par exemple. Dans ce cas, l'homogénéité sociale des classes préparatoires est compatible

³⁰⁸ Bourdieu et Passeron, 1964, p.44.

³⁰⁹ Dans le cas de Thomas, une mauvaise intégration en classe préparatoire pourrait expliquer cette attitude plus « extrémiste ». Nous y reviendrons dans la dernière partie, en dressant son portrait.

avec le principe du mérite. Cette hypothèse n'a cependant presque jamais été évoquée par les étudiants. L'homogénéité sociale peut également être le fruit d'une sélection sociale des élèves, plus ou moins délibérée de la part de l'institution : l'école, par ses procédures de sélection, est-elle responsable de la sous représentation de certaines catégories moins favorisées ? Ou bien faut-il incriminer le manque d'information à disposition des familles, ou les choix différents qui sont faits d'un milieu social à l'autre ? L'enjeu n'est pas le même dans ces deux dernières hypothèses : dans un cas, l'école est responsable des biais sociaux qui naissent en son sein, alors que dans l'autre, elle ne l'est pratiquement plus.

Le rôle perçu de la famille dans les choix d'orientation en classe préparatoire

La plupart des étudiants sont prêts à reconnaître que les procédures de sélection bénéficient aux étudiants qui disposent d'informations et de conseils de la part de leurs parents. Ce sont surtout les étudiants qui eux-mêmes ont été informés par leurs parents qui sont les plus critiques sur le manque d'information disponible pour faire une classe préparatoire. Ils soulignent aussi l'importance du soutien parental, des encouragements familiaux. La CPGE est un univers auquel il vaut mieux se préparer en amont, et les élèves qui ont bénéficié d'aides en sont conscients. « *Si mes parents n'avaient pas été derrière, je pense que j'aurais eu trop peur de m'inscrire. C'est évident qu'il y a la famille qui est derrière et qui nous pousse ; et ma famille a été habituée à ce genre d'études. J'ai une amie qui n'a pas été poussée, et qui a abandonné, parce qu'elle trouvait ça trop difficile. Elle n'était pas suivie par sa famille* » (Sophie T., EC, Henri IV).

Cette sélection par l'information fait « partie de la sélection », comme l'écrit Vanessa, élève au lycée Henri IV, qui présente l'entrée en prépa à Paris comme un véritable « parcours du combattant ». Dans le « marathon » des inscriptions, mieux vaut être guidé par ceux qui connaissent les rouages du système. Les parents de Vanessa, qui ont tous deux fait une classe préparatoire (vétérinaire), ont donc été capables de l'aider pour qu'elle soit sélectionnée en CPGE.

« Y'a vraiment une quantité incroyable de foyers, mais il faut s'y prendre très tôt. Et ça fait partie de la sélection, parce que les foyers sont chers. Et trouver un logement, c'est pas facile, et ça fait partie de la sélection sans le dire, parce que ceux qui ne trouvent pas un foyer (parce qu'ils s'y sont pris trop tard, ou parce qu'ils n'ont pas les moyens et qui vont avoir trop de transport) sont « disqualifiés ». Y'a une personne dans notre classe qui est partie au bout de trois semaines, parce qu'elle avait 3h de transport dans la journée, et c'était pas tenable. Ça fait partie du jeu. Mes parents connaissent bien le système, et on s'y est pris très en avance pour trouver un foyer. C'est sûr que quand on arrive dans le monde de la sélection et des prépas et des Grandes Écoles, si on n'a pas des personnes qui connaissent pour nous aider, je pense que c'est très difficile. Je pense qu'il y a une grande partie de la sélection qui se fait comme ça. Ne serait-ce que l'inscription en prépa, c'est marathonnier. Les dossiers qu'on a à faire. Déjà, si on n'a pas Internet, c'est impossible, parce que tout se fait par Internet. Je

trouve ça personnellement injuste et assez mal fait ; mais pour y arriver, il faut savoir comment ça fonctionne. (...) Moi, j'ai été beaucoup aidée par mes parents pour les inscriptions Internet. Donc en ce sens-là, oui, j'ai été privilégiée, parce que j'avais des parents qui m'ont coachée. Ceux qui n'avaient pas de parents... Je pense que ça privilégie ceux qui sont aidés par l'extérieur ; parce qu'on ne peut pas savoir comment un système fonctionne sans y avoir jamais touché. Et j'avoue que pour arriver là où on en est, on a tous reçu de l'aide, soit de nos parents, soit de l'établissement. Ceux qui sont livrés à eux-mêmes, c'est beaucoup plus difficile. On ne peut pas arriver là sans avoir été aidé. »

Vanessa, MPSI, Henri IV.

Au contraire, les élèves qui se sont « débrouillés » tout seuls, ceux dont les parents sont relativement étrangers à la classe préparatoire³¹⁰, considèrent majoritairement que si eux-mêmes sont parvenus à s'informer sans l'aide de leur famille, tout le monde peut le faire : « *Est-ce que tu penses que la procédure de sélection favorise les élèves qui bénéficient d'informations et de conseils de la part de leur famille ? – Pas du tout. Moi personnellement non. Mes parents ne connaissaient pas grand-chose. Mais je me suis renseigné moi-même, sur Internet.* » (Bertrand, EC, Sainte-Geneviève) « *Je suis le seul de la famille à faire une prépa. Dans la famille, personne n'a fait de prépa ; j'ai été le premier, donc on a du faire la démarche spontanément. C'est nous qui sommes allés demander des informations. Donc tout le monde est capable de faire ça. Y'a juste à aller sur Internet, et on a la procédure d'admission. Tout le monde, à l'heure actuelle, peut le faire. Et au lycée, il suffit d'aller voir la conseillère d'orientation, et elle s'occupe de la procédure.* » (Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève). Ce sont ceux qui ont des difficultés actuellement en classe préparatoire, comme Thomas, élève au lycée Henri IV, qui dénoncent davantage le manque d'information dont ils ont pu bénéficier. « *Y'a certaines techniques à connaître pour intégrer certains lycées. Par exemple, faire une lettre de motivation. Moi j'aurais jamais eu l'idée de le faire. Mais y'a des parents qui étaient dans ce lycée, et ils savent ce qu'il faut faire. Et ça appuie sur les dossiers.* » (Thomas, EC, Henri IV).

Les réponses des élèves sont donc très nettement empreintes de leur expérience personnelle, et tout se passe comme si les stratégies et l'aide parentales (quand elles existent) étaient transparentes aux yeux de leurs enfants. Pour les autres, l'absence d'information n'est par perçue comme un manque puisqu'ils sont parvenus à s'inscrire malgré tout. Il faut toutefois rappeler que les élèves interrogés sont par définition ceux qui sont parvenus à franchir les barrières (formelles ou informelles) de la sélection : des élèves qui n'ont pas été acceptés en classe préparatoire ou qui n'ont pas eu à temps l'idée de s'y inscrire auraient certainement une vision différente concernant l'importance de l'information (familiale ou institutionnelle) pour l'entrée dans les classes préparatoires. Celle-ci pourrait notamment être vue comme beaucoup plus déterminante par ces élèves.

³¹⁰ L'absence de familiarité avec la classe préparatoire est relativement décorrélée de l'origine sociale : des élèves dont les parents sont médecins spécialistes se considèrent aussi peu aidés que des élèves dont les parents sont ouvriers ou employés.

Le rôle de l'information institutionnelle

Les élèves que nous avons interrogés critiquent davantage l'information donnée dans les lycées ou dans les Centres d'information et d'orientation (CIO), qui pourrait pallier au manque d'information de certaines familles : beaucoup la trouvent insuffisante (par rapport à l'aide parentale), et assez peu ciblée. « *Finale­ment, les professeurs ne font pas tant que ça le rôle d'informateurs ; et on nous dit « allez au BDI ». Moi j'y suis allée, et c'était pas très intéressant, ni très approprié. Mais la famille se renseigne. Mes parents étaient très impliqués ; ce sont beaucoup renseignés ; et je pense que la famille joue un rôle primordial pour pousser l'enfant à choisir une filière* » (Anaïs C., EC, Henri IV). « *Les CIO, et Onisep c'est pas génial. Avoir des amis, contacter des anciens élèves : il faut absolument se renseigner et ne pas lire le fascicule de l'Onisep. Avoir une famille avec des enseignants, ou des frères qui y sont déjà passé, c'est mieux. Ça rassure, ça dédramatise ; et pour l'orientation, c'est mieux aussi* » (Henri, EC, Sainte-Geneviève). « *Aller chercher des informations sur des prépa au CIO, c'est pratiquement impossible. Y'a pas des réponses là-dessus. C'est un avis extrêmement général, pas du tout ... Je ne sais pas. A mon avis, les gens qui se tournent vers les prépa ne passent pas par ce genre de canaux-là.* » (Olivier, MPSI, Henri IV).

De nouveau, la prise en compte de l'expérience individuelle est fondamentale pour comprendre les jugements que les élèves émettent sur le système : ce sont ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cette aide, qui la critiquent le plus. Ceux qui l'ont utilisée la trouvent au contraire bien faite. Ainsi, Sophie, dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures, a pu se « débrouiller » toute seule pour se renseigner : « *On est quand même assez grands à 17 ans pour se renseigner tous seuls ; au CDI ou n'importe où, dans n'importe quel lycée, on peut avoir des renseignements sur une prépa. Y'a peut-être certaines personnes qui sont plus poussées, et qui se tournent naturellement vers une prépa. A partir du moment où on se renseigne un peu, on trouve tout ce qu'il faut pour faire une classe prépa.* » (Sophie, EC, Henri IV).

D'autres élèves plus favorisés, conscients de l'enchaînement institutionnel qui existe entre leur établissement et la classe préparatoire, mentionnent l'importance de l'aide de leurs enseignants ; c'est notamment le cas de Arnaud, élève au lycée Henri IV depuis le lycée : « *Moi, mes parents étaient un peu au courant, surtout ma sœur avait déjà fait une classe prépa, et mon père avait fait Maths Sup et ils ont pu me donner des conseils. Mais en même temps, c'est aussi beaucoup les professeurs, parce qu'à Henri IV, notre professeur de mathématiques nous a pas mal parlé des prépa, et de ce qu'il fallait mettre comme choix. Il nous a donné son classement des prépa, ainsi que le niveau. Il a attribué un niveau à chacun. Il a classé les prépa en trois groupes, MP, PC et ECS. Ensuite, il nous a donné des conseils, en nous disant, "toi tu es plutôt 2, toi plutôt 1 : orientez vous vers ce type de prépa". Moi j'étais plutôt 2 d'ailleurs au début de l'année. Donc je pense que ça aide d'avoir des parents qui connaissent bien les prépa ; mais en même temps, c'est pas du tout indispensable, si l'encadrement est suffisant en terminale.* » (Arnaud, MPSI, Henri IV).

Globalement cependant, l'aide institutionnelle est plutôt critiquée par les élèves, parce qu'elle ne parvient pas, en raison de son insuffisance, à enrayer les phénomènes d'auto-sélection. Ce serait donc passivement et indirectement que le système scolaire crée des inégalités sociales, en ne remédiant pas assez à celles qui existent en amont. Joue-t-il également un rôle plus actif dans la création d'inégalités sociales ? Quel est le rôle des modalités et des critères de sélection pour l'entrée en classe préparatoire ?

La sélection récompense-t-elle des comportements ou des compétences socialement biaisés ?

Les recherches sociologiques soulignent depuis plusieurs années que la reproduction sociale à l'école est rendue possible par la valorisation, dans le système éducatif, de compétences sociales derrière les compétences scolaires. Ainsi, si les élèves favorisés réussissent, c'est qu'ils possèdent les « codes » scolaires et peuvent mieux répondre aux attentes des enseignants (cf. notamment Bourdieu et Passeron, 1964 ou Bourdieu et de Saint Martin, 1975). Les élèves de CPGE sont-ils conscients de cet état de fait ? Dans notre enquête, les étudiants étaient interrogés sur les deux sélections auxquelles ils sont soumis en amont et en aval des classes préparatoires. Il leur était demandé en particulier s'ils pensent que la sélection à l'entrée en classes préparatoires permet de sélectionner les meilleurs sur le plan scolaire, ou si certaines épreuves (notamment au concours) peuvent d'après eux favoriser certains élèves.

Pour une grande majorité d'étudiants, la sélection à l'entrée en classe préparatoire permet efficacement de repérer les meilleurs sur le plan scolaire. Non seulement parce que les étudiants considèrent que la sélection est juste – le fait qu'ils aient été acceptés n'est certainement pas étranger à la valorisation de la procédure de sélection (Chapitre 3) –, mais également parce que cette sélection est à l'origine de l'excellent niveau académique qu'ils sont nombreux à observer dans leur classe. « *On a globalement une sélection surtout scolaire, puisqu'on sélectionne avant le Bac (...). Et on retrouve après la moitié des mentions très bien, et le reste la mention bien.* » (Martin, MPSI, Sainte-Geneviève).

Les élèves du lycée Sainte-Geneviève se montrent particulièrement satisfaits de la sélection telle qu'elle est organisée dans leur établissement. Contrairement aux classes préparatoires « classiques », le lycée Sainte-Geneviève ne sélectionne pas uniquement sur les notes de première et terminale. Il exige de l'élève qu'il rédige une lettre de motivation³¹¹ et tient compte d'un questionnaire psychologique rempli par ses

³¹¹ « Le dossier de candidature en première année de Classe Préparatoire aux Grandes Écoles à Sainte Geneviève doit comporter une lettre de présentation personnelle manuscrite du candidat adressée au Directeur du jury d'admission. Dans cette lettre, le candidat présente ses goûts, ses passions, ses activités extra-scolaires, ses engagements, ses qualités et ses défauts. Il peut aussi exposer les raisons

enseignants de terminale. Cette sélection, plus complète, est mieux perçue par les élèves, parce que moins aléatoire, plus justifiée. La réponse de Raphaël, reproduite ci-dessous, illustre l'effet positif du recrutement « complet » de Sainte-Geneviève sur le sentiment de légitimité que celui-ci éprouve concernant sa propre position et les procédures de sélection en général :

« C'est un recrutement sur dossier. C'est bien. Ginette³¹², ça recrute depuis la seconde. Ils demandent les bulletins de seconde ; pour savoir si l'élève est constant, s'il est motivé. Parce que ceux qui ne font rien et se mettent à travailler pour le Bac... Ça permet de vérifier la motivation de l'élève. Il faut avoir travaillé et savoir ce que c'est que le travail. Donc y'a déjà ça. Le recrutement par le Bac, c'est un peu n'importe quoi, parce qu'il n'est plus ce qu'il était. Tout le monde l'a. C'est un peu comme le Brevet : ça va devenir une honte. Moi, j'avait 100 % de réussite dans ma classe, y'a juste un seul gars qui est allé au rattrapage. Donc y'a soit pas dossier, soit par concours. Et par concours, c'est Dans mon cas, je préfère par dossier, parce que j'ai été sérieux et j'ai travaillé pendant les trois ans de lycées, et j'ai été récompensé. Le concours, c'est un peu plus incertain. On peut être bon toute l'année et avoir un moment de faiblesse et rater son concours. Ils se basent aussi sur les appréciations des professeurs, pour les dossiers, et ça, c'est quelque chose d'assez important. Ils passent une année avec nous ; ils nous connaissent ; ils peuvent avoir un avis assez objectif sur les élèves. Alors que le jour du concours, il n'y a pas cet avis. Ça dépend de l'état dans lequel on était. C'est un moment présent. Alors que le recrutement sur dossier, ça juge sur une période assez longue, et on a une meilleure connaissance de celui qui va rentrer. »

Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève.

La valorisation des procédures de sélection à l'entrée des classes préparatoires n'empêche pas les élèves de critiquer les enchaînements institutionnels : davantage que la famille ou le milieu social, c'est pour eux le lycée d'origine qui joue dans le choix de la classe préparatoire. Comme l'écrit Henri, élève en EC au lycée Sainte-Geneviève, il est plus difficile d'intégrer une classe préparatoire prestigieuse comme le lycée Sainte-Geneviève quand on vient du lycée « Pétaouchnok de Niort » : « *Oui, évidemment. On peut avoir 19 de moyenne au lycée Pétaouchnok de Niort, c'est évident qu'on a peut-être une petite chance d'aller à Ginette si Ginette connaît l'établissement. Mais pour intégrer une prépa d'élites, il faut avoir fait un lycée que les recruteurs connaissent* » (Henri, EC, Sainte Geneviève). L'intuition que les élèves ont des enchaînements institutionnels, voire des « arrangements » entre les lycées, en fait un secret de polichinelle : « *À Henri IV, un élève qui est dixième de sa classe à Henri IV il aura toutes les chances. Alors qu'un élève qui est cinquième de sa classe dans un petit lycée de province aura moins ses chances. Après, je ne sais pas, je ne suis pas dans l'administration, c'est pas moi qui décide. L'année dernière, j'avait une réunion pour les élèves qui veulent passer en classe prépa, et en l'occurrence, c'était le directeur de Stan³¹³ qui disait lui-même qu'il était évident que les dossiers étaient classés selon les niveaux des lycées. (...)* Je

qui lui ont fait choisir la filière des classes préparatoires, dans telle voie, ce qu'il attend de Sainte Geneviève et ce qu'il pense pouvoir lui apporter. Cette lettre n'est pas soumise à un examen graphologique. Elle constitue une pièce d'autant plus essentielle du dossier que vous y serez spontané et vrai. Il est vivement recommandé que l'écriture en soit lisible et l'orthographe correcte. Elle ne devra pas dépasser un recto verso de format 21 x 29,7 » (Site Internet du lycée Sainte-Geneviève).

³¹² Lycée Sainte-Geneviève.

³¹³ Lycée Stanislas, établissement privé parisien.

ne sais pas si c'est une rumeur ou si c'est vraiment le cas, mais il me semble que le lycée Stanislas refuse ... parce que j'avais un ami qui était à Stan et il voulait présenter son dossier à Ginette, et en gros, le directeur de Stan lui a dit "si vous présentez votre dossier à Ginette vous n'êtes pas pris à Stan ; mais si vous vous inscrivez à Stan vous mettez Stan en premier choix". Donc ça, c'est pas normal » (Isabelle, EC, Sainte-Geneviève).

Toutefois, le fait que les élèves de certains établissements soient plus avantagés ne remet pas nécessairement en cause l'équité de la procédure. Pour Philippe, en EC au lycée Sainte-Geneviève, la sélection est « juste » parce que les élèves qui viennent de lycées plus favorisés ont également plus travaillé ou présenté de meilleurs dossiers pour intégrer ces lycées en amont. « *[la procédure de sélection à l'entrée en classe préparatoire] peut favoriser les élèves de certains établissements, car les établissements ont un niveau différent ; mais cela dit, pour être dans ces établissements à bon niveau, il faut quand même déjà... Pour rester dans ces établissements à bon niveau, il faut fournir un bon travail en lycée ; il ne s'agit pas là d'une inégalité. Je sais qu'il y a une sélection pour entrer au lycée à Louis le Grand, et que les élèves de Louis le Grand après ont quelques avantages pour entrer en prépa. Parce qu'au départ, il y a une sélection juste.* » (Philippe, EC, Sainte-Geneviève).

Les élèves réservent davantage leurs critiques pour la sélection à l'entrée des Grandes Écoles, à savoir le concours. La part d'aléatoire inhérente à celui-ci pourrait remettre en cause sa capacité à révéler les meilleurs, même si les meilleurs sont peut-être justement ceux pour qui le hasard n'intervient pas. « *Tu penses que les concours actuels permettent de sélectionner les meilleurs sur le plan scolaire ? – Je ne sais pas. D'une part parce que concours, Bac, examen, n'importe quoi, les résultats sont aléatoires. On peut très bien se planter. Et quand on se plante au concours, c'est irrattrapable. Après, c'est évident que les meilleurs restent les meilleurs ; et je pense que c'est beaucoup plus relatif pour les élèves qui sont moyens et qui peuvent monter à 15 et redescendre à 8. Et en ce sens, je ne sais pas si les concours font vraiment une bonne hiérarchisation des meilleurs élèves de France ; mais après, il faut s'y soumettre puisque le système est comme ça. Et on voit difficilement d'autres moyens pour faire autrement.* » (Isabelle, EC, Sainte-Geneviève) « *[Les concours] permettent de sélectionner les meilleurs, à un moment donné, sur un exercice donné. Ça a déjà rassemblé les meilleurs, et après, on fait un peu le jeu de la roulette. Il faut s'y préparer, bien sûr. Pour les écrits, y'a un programme ; mais lors dans oraux, il y a un exercice à faire. Et personne n'est parfait. Et ça peut marquer après.* » (Martin, MPSI, Sainte-Geneviève).

L'autre critique du concours est que certaines épreuves comme les épreuves orales peuvent être socialement discriminantes pour les étudiants ; la plupart des élèves interrogés sont prêts à admettre cela, tout en n'ayant pas réellement d'alternative à proposer. « *Penses-tu que certaines épreuves, comme les épreuves de culture générales, peuvent favoriser certains élèves ? – C'est pas faux. Si on a des livres chez soi, ou qu'on regarde les informations, on sera bien au courant de tout ce qui se passe dans le monde. Mais après, la presse reste un élément important de la culture générale. On n'a pas forcément besoin de la télévision.*

Après, la culture générale, c'est vrai que ça rejoint tout ce qui est livres, cinéma, musique, et c'est vrai que c'est pas donné à tout le monde. Après, dans tous les lycées, y'a des bibliothèques, y'a des accès (même des bibliothèques municipales) à toutes sortes de choses. C'est accessible à tout le monde. Peut-être plus aux élèves qui sont de milieux favorisés. » (Isabelle, EC, Sainte-Genève).
« C'est vrai que ça peut être discriminant, et la seule solution que je vois, c'est... on ne peut pas imposer un système où tout le monde a le même uniforme pour ne pas qu'on voie les différences; les différences ne sont pas à gommer parce qu'elles peuvent être une richesse » (Raphaël, MPSI, Sainte-Genève). Certains mentionnent même le fait que l'entretien peut principalement servir à mesurer des qualités socialement désirables – au-delà de la culture générale –, ce qui démontre, de la part des étudiants, une connaissance parfois aiguë des mécanismes de reproduction sociale : *« On sait très bien à l'oral, que si on sait bien s'exprimer, si on sait bien s'habiller, si on a un certain type de coiffure, on passera mieux qu'une personne qui dira exactement la même chose, mais qui l'exprimera peut-être pas pareil, et qui aura l'air de venir d'un milieu plus défavorisé, et qui sera plus rustre, et qui n'aura pas un certain code de politesse. » (Jeanne S., EC, Henri IV).*

Le handicap culturel est encore plus manifeste pour ceux qui le vivent, notamment les élèves qui sont les plus éloignés du « microcosme culturel » parisien, comme l'explique Henri : *« Évidemment, quand on vit à Paris et qu'on a la possibilité d'aller dans tous les musées, tous les opéras, on est forcément avantagés vis-à-vis de moi qui n'ai pas de grand théâtre près de chez moi, qui n'ai jamais vu d'opéra de ma vie. Mais c'est sûr. Ceux qui ont eu d'excellents professeurs de philo sont largement avantagés cette année. Y'a des avantages et des inconvénients. Mais comment les corriger, je ne vois pas. Forcément il y a une discrimination, mais l'épreuve de langue est discriminatoire pour les gens comme moi qui n'ont pas eu des professeurs de langues excellents ou qui n'ont pas fait d'année à l'étranger. Mais je m'en contente. Je n'ai pas le choix. » (Henri, MPSI, Sainte-Genève).*

Certains argumentent cependant aussi que la culture générale est une matière comme une autre, à laquelle il est possible de se préparer : les inégalités sociales n'interviennent alors que très peu, et tout le monde peut réussir s'il le veut vraiment. *« C'est possible qu'en discutant plus à la maison de choses culturelles, on est un peu favorisé. Mais j'ai l'impression qu'on manque tous plus ou moins de culture quand on a des examens de français ; et on a deux ans pour essayer de remédier à ça. » (Daphné, MPSI, Sainte-Genève).*

Si donc la méritocratie demeure un modèle valable pour les élèves, en dépit des biais perçus de la sélection, c'est, d'une part, parce qu'ils ne perçoivent pas vraiment de modèle alternatif de sélection, plus légitime. D'autre part, ils mettent en œuvre des stratégies cognitives (conscientes ou inconscientes), afin de conserver intacte leur croyance en la méritocratie. Ces stratégies leur permettent de rationaliser, nous l'avons vu, le hasard du concours, les enchaînements institutionnels ou même le manque d'information donnée par les parents ou dans les établissements : pour des élèves vraiment « bons » ou vraiment « motivés », de tels obstacles semblent en effet

pouvoir être surmontés, quelle que soit l'origine sociale. Grâce à de telles stratégies, et malgré les imperfections que les élèves constatent ou dont ils ont connaissance, ils ne se vivent presque jamais comme victimes d'un système où tout serait déterminé à l'avance, mais acteurs de leur propre destinée sociale.

I.4. Les réformes de la méritocratie : opinions sur les procédures d'ouverture sociale

L'enquête a été réalisée à une période particulière pour les classes préparatoires. En effet, depuis 2001 et la création des Conventions Éducation Prioritaire³¹⁴ à Sciences-po qui visent à « rétablir l'égalité des chances » et « reconnaître les talents dans leur pluralité » (Sciences-po (2003)), d'autres mesures dites d'« ouverture sociale » ont vu le jour. L'ESSEC a notamment mis en place en 2003 une mesure visant « combattre la panne de l'ascenseur social » : le programme consiste en la mise en place d'un tutorat entre les élèves de l'ESSEC et des élèves de la seconde à la terminale de lycées défavorisés, afin de « développer une ambition » chez ces lycéens (Encadré 20 ci-dessous). Enfin, tout récemment, à la rentrée 2006, le lycée Henri IV a créé une classe préparatoire aux études supérieures (CPES), réservée à des élèves « méritants » de milieux défavorisés, afin de préparer ces élèves en un an à la classe préparatoire et de les « encourager dans les voies les plus exigeantes vers lesquelles ils ne se prédestinaient pas ».

Si notre propos n'est pas d'étudier spécifiquement ces mesures, l'omniprésence de la méritocratie et du mérite dans l'argumentaire institutionnel qui vise à les justifier ne peut manquer de nous interpellier : toutes ces mesures, bien qu'assez différentes dans leurs modalités pratiques, visent en effet à rétablir une certaine « méritocratie ». Que ce soit la CPES, qui vise à donner un coup de pouce à des élèves « méritants » ou le tutorat mis en place par l'ESSEC, qui a pour objectif d'inculquer la « valeur travail » aux étudiants, ces mesures cherchent à restaurer le modèle méritocratique dont les principes auraient été bafoués. Même l'Institut d'Études politiques de Paris – Sciences-po –, en mettant en place la Convention Éducation Prioritaire, qui s'apparente fortement, à première vue, à de la discrimination positive, se défend de tout favoritisme envers les élèves recrutés par la voie CEP, et met l'accent sur la pertinence de la pluralité des voies d'accès pour capter la diversité des formes de talents et donc de mérite³¹⁵ (Sabbagh (2006)).

³¹⁴ Convention passée par Sciences-Po auprès d'une cinquantaine d'établissements partenaires dits « sensibles » : les meilleurs élèves issus de ces établissements bénéficient d'une procédure de recrutement particulière, qui consiste, pour l'épreuve d'admissibilité, en un oral passé devant un jury interne au lycée d'origine, et pour l'épreuve d'admission, en un examen oral devant un jury constitué par Sciences-Po.

³¹⁵ Sabbagh (2006) rappelle ainsi que dans un article du *Monde* (11-12 mars 2001, p. 15), plusieurs membres du conseil de direction de l'IEP précisent que le dispositif CEP vise à « sélectionner sur leur mérite des candidats issus de l'enseignement secondaire en tenant compte de la diversité de leurs conditions de formation » (p.226) ; l'auteur insiste par la même occasion sur le caractère flou du mérite potentiel

Encadré 20 : « Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? »³¹⁶ : un exemple d'argumentaire institutionnel

« “Pourquoi pas moi” vise à accompagner des lycéens de la Seconde à la Terminale, au cours d'un programme qui complète et élargit l'horizon du lycée. Ce programme se donne pour but :

- d'abaisser les barrières culturelles, sociales et psychologiques qui empêchent certains jeunes brillants, d'origine modeste, d'envisager des études ambitieuses
- d'ouvrir des perspectives nouvelles, légitimes et plus élevées à ces lycéens en donnant sens à la valeur travail et à l'effort,
- de leur transmettre des outils, des méthodes, des connaissances, des comportements et un capital social et culturel augmentant leurs chances de réussite à un éventuel concours via les classes préparatoires, et qui leur seront bénéfiques quels que soient leurs choix d'études post-bac.
- de permettre aux étudiants de l'ESSEC une confrontation directe avec une réalité plus large de la société dans laquelle ils évolueront, afin d'en favoriser une connaissance sous l'ensemble de ses facettes et une meilleure compréhension.

Pour atteindre ce but, l'ESSEC met en place des ateliers hebdomadaires de 3 heures pendant lesquels les lycéens bénéficient de formations et de rencontres dont ils n'auraient jamais pu bénéficier autrement, afin de leur apporter un regard différent et nouveau sur le monde qui les entoure et de développer leur ambition, au sens noble du terme. La pédagogie adoptée privilégie le travail en groupe. Les lycéens sont encadrés par une équipe constituée de tuteurs étudiants de l'Essec et de professeurs tuteurs du lycée d'origine, avec le concours du proviseur et de l'équipe d'encadrement de l'ESSEC. »

Mais moins que les discours produits par les institutions sur ces mesures, ce sont surtout les perceptions que les élèves en ont qui feront l'objet de notre étude. De telles mesures en effet, si elles présentent le désavantage d'introduire un biais de désirabilité dans les réponses données par les étudiants sur la méritocratie³¹⁷, nous offrent avant tout une occasion unique, en créant une situation quasi-expérimentale, de mieux cerner l'attachement des étudiants au principe méritocratique. En étant amenés à se prononcer sur la justice de mesures concrètes, dont les modalités, qui plus est, varient d'une institution à l'autre³¹⁸, les étudiants devraient être plus incités dévoiler leur conception de la méritocratie qu'en répondant à des questions assez générales sur celle-ci.

Quelles attitudes les étudiants adoptent-ils donc vis-à-vis des différents dispositifs mis en place ? Jusqu'à quel point les élèves sont-ils prêts à abandonner une certaine idée de la justice procédurale pour augmenter la mixité dans les classes

repéré par les examinateurs : « force est de constater que l'extension de la notion de « mérite » préconisée par l'IEP et la réorientation de l'évaluation sur le potentiel du candidat et non sur ses seules performances effectives, en elles-mêmes parfaitement défendables, ouvrent néanmoins la voie à des jugements aussi éminemment subjectifs » (p.228).

³¹⁶ Présentation du projet sur le site du « groupe ESSEC » : <http://essecrive.com/groupe-essec/pourquoi-pas-moi/presentation-du-programme/02477-une-prepa-une-grande-ecole-pourquoi-pas-moi.htm>.

³¹⁷ Les étudiants étant d'autant plus incités à dénoncer les inégalités sociales dans leur filière que leurs propres institutions l'ont elles-mêmes reconnu.

³¹⁸ Certaines interviennent en amont du concours (CPES, PQPM), d'autres modifient le concours lui-même (CEP).

préparatoires ? Souhaitent-ils multiplier les voies d'accès à côté du concours ou veulent-ils simplement permettre que les plus défavorisés soient mieux préparés à passer le même concours que les autres ?

Notons, avant d'analyser les réponses étudiantes, que les mesures de discrimination positive et leur lien avec la justice sociale ne sont pas simples d'un point de vue philosophique et politique. Elles sont issues de la tension consubstantielle entre une égalité de traitement entre tous les candidats (donc pas de discrimination positive), mais une inégalité de fait, et entre une inégalité de traitement entre les candidats pour rétablir une égalité de fait. Le choix entre ces deux configurations dépend en réalité du but visé : est-ce un but purement procédural d'égalité de traitement ou un objectif en termes de *résultats* pour rétablir plus d'égalité entre les individus³¹⁹ ?

Des mesures globalement justes...

Dans leur grande majorité, les étudiants considèrent que les mesures d'ouverture sociale sont justes, parce qu'elles réparent une injustice. Condamnant les injustices auxquelles sont soumises certains élèves parce qu'ils sont nés dans des milieux plus défavorisés, tous s'accordent à dire que des mesures doivent effectivement être prises pour rétablir une certaine justice. « *[Ces mesures] me semblent pas justes : elles me semblent normales ; elles rétablissent la justice. Parce que c'est pas normal que des enfants qui vivent dans des quartiers défavorisés n'aient pas les mêmes accès à l'éducation que des enfants qui vivent dans un milieu social élevé. Ça rétablit une justice.* » (Bertrand, EC, Sainte-Geneviève).

Ces mesures sont en outre justes pour les élèves parce qu'elles permettent à tous les potentiels de s'exprimer, et rétablissent donc une véritable égalité des chances, qui semble parfois en panne dans les discours. « *On pourrait appeler ça un peu de la discrimination positive, mais je pense que ça vaut le coup, parce qu'il y a sûrement des potentiels qui ne sont pas accomplis, parce qu'ils sont dans des endroits où c'est dur d'accomplir son potentiel.* » (Leïla, EC, Sainte-Geneviève) « *Elles me semblent justes. (...) Parce que c'est vrai que tout le monde n'est pas dans un milieu favorisé, que tout le monde n'a pas le même capital culturel et social, et pourquoi ces élèves-là, qui ne sont pas plus idiots que les autres, et qui auraient très bien pu y arriver dans un milieu social plus aisé ; pourquoi il n'auraient pas la chance d'intégrer les mêmes écoles que les autres, c'est vraiment pas juste. Donc oui, il faut changer ça. Il faut y arriver.* » (Sophie T., EC, Henri IV) « *Cette procédure est vraiment bien, parce que pour les gens qui veulent vraiment s'en sortir, ça leur offre l'opportunité de le faire. C'est bien. Mais j'aimerais quand même bien voir le résultat après.* » (Béatrice, EC, Sainte-Geneviève)

³¹⁹ Cf. la notion, introduite par Sabbagh (2003), de « dilemme générateur », né de la contradiction des moyens et des fins des politiques de discrimination positive. Pour rétablir l'égalité entre les différents groupes, il est nécessaire de créer une inégalité, afin de favoriser les plus démunis.

Œuvrer à l'égalité des chances est également profitable à la société tout entière, puisque pour Romain, par exemple, les mesures d'ouverture sociale permettent d'augmenter le vivier de personnes parmi lesquelles il faut sélectionner des talents, et augmente donc le nombre de personnes potentiellement « brillantes » que la prépa est censée révéler : *« ça permet de développer des capacités chez des personnes qui ne les développeraient pas forcément sans ça, et donc ça permet de faire apparaître des élèves très brillants, et ça me semble une très bonne idée. Parce que le but, c'est d'avoir le maximum de personnes avec le maximum de capacités possibles, et donc, c'est une bonne idée. »* (Romain W., MPSI, Henri IV). Il en va même pour Paul H. de l'avenir de la classe préparatoire, système qui ne peut perdurer en n'étant pas généralisable à l'ensemble des lycéens. *« Je trouve ça très bien. D'une manière générale, le système français tel qu'il est fait actuellement n'est pas fait pour la généralisation des prépa à l'ensemble des lycéens. Le système avec les prépa ne peut perdurer que si la prépa est réservée aux meilleurs élèves. Sinon, il faudrait une généralisation des Universités et un échelonnement des Universités, (je suis Italien et je connais le système italien) un peu comme en Italie où on a que des Universités, et certaines Universités sont plus cotées que d'autres. »* (Paul H., EC, Sainte-Geneviève).

Ces mesures permettent aussi le renouvellement des élites, comme l'argumente Chloé, élève en EC au lycée Henri IV : *« Je pense que c'est bien. Parce qu'il y a un énorme problème au niveau du renouvellement des élites en France. Et c'est un moyen de faire face au problème ».*

...mais des mesures insuffisantes

Les mesures de discrimination positive ne sont cependant que des mesures fondamentalement transitoires, comme l'explique Sabbagh lui-même. Les élèves comme par exemple Raphaël, en EC à Sainte-Geneviève, perçoivent souvent bien le caractère fondamentalement éphémère de tels dispositifs : ceux-ci ne peuvent constituer qu'une impulsion, pour une plus grande égalité des chances futures. *« Au sujet de la discrimination positive, par exemple, je trouve que c'est une mesure qui est nécessaire, mais qui ne peut être que temporaire, et qui peut permettre un rééquilibrage, mais qui n'est pas essentiellement faite pour durer, puisqu'elle est en elle-même une inégalité. Mais pour rééquilibrer ça, je pense que c'est important que les gens se sentent concernés, qu'ils peuvent y arriver, et qu'il y a des établissements d'excellence qui leur offrent des places. Au début, je pense que c'est une impulsion qu'il faut donner, et qui va permettre de rééquilibrer tout ça. (...) Je ne sais pas si c'est le but qu'elles soient justes. Le but, c'est qu'elles créent une justice à terme, et en elles-mêmes, elles ne sont peut-être pas justes, mais elles sont nécessaires à une justice plus tard. »* (Raphaël T., EC, Sainte-Geneviève).

Même si ce n'est qu'une « goutte d'eau », pour reprendre l'expression d'un élève³²⁰, l'essentiel est le dispositif que cela enclenche, comme le précise Quentin M., en EC au lycée Henri IV. « *[au sujet de la CPES] On en a parlé avec les professeurs, et ils étaient plus mitigés, parce qu'ils disaient que ça demandait beaucoup de moyens sur peu d'élèves, que ça n'avait pas vocation à vivre longtemps ; mais je pense que même si c'est une goutte d'eau, c'est déjà bien qu'il y ait ça. Ça donne de l'espoir à beaucoup de jeunes ; et ça peut donner des exemples, ce qui manque dans certains établissements ; et ça peut leur montrer que c'est possible.* » (Quentin, EC, Henri IV). « *Y'a le pour et le contre. Y'a le contre, où la discrimination, même la positive, reste de la discrimination, et donc, on met les élèves de côté. En même temps, je pense que ça peut leur donner une impulsion pour leur permettre de mieux s'intégrer. Je suis globalement pour.* » (Étienne, EC, Henri IV). « *Y'a encore toute une partie qui est laissée de côté. C'est sûr qu'après, on ne peut pas s'occuper de tout le monde. Mais c'est les premiers pas vers quelque chose de plus égalitaire. C'est pas assez, parce que c'est jamais assez ; mais c'est déjà ça* » (Vanessa, MPSI, Henri IV). Sophie S., en EC au lycée Henri IV, reconnaît aussi que « *ce n'est pas la meilleure solution* » et que « *c'est sûr que c'est pas forcément ce qu'il y a de mieux* », mais elle n'a « *pas de solution miracle* » et considère que l'« *idée est bonne* » tout de même.

Si certains voient dans l'insuffisance de ces mesures leur caractère avant tout exemplaire, beaucoup critiquent cependant le caractère très partiel de telles mesures, qui laissent de côté un très grand nombre d'élèves. « *Je ne sais pas si c'est juste, parce qu'il y aura toujours des élèves qu'on aidera, et d'autres qu'on n'aidera pas, sous prétexte qu'ils sont moins défavorisés que d'autres. Ceux qui sont au milieu, pourront dire que c'est injuste. Y'en aura toujours qui seront lésés, mais il n'empêche que ça me semble être une bonne idée, parce qu'on en aide certains. On ne peut pas toujours tout faire, et il faut faire des choix ; et c'est un relativement bon choix d'aider ceux qui ont des difficultés.* » (Romain W., MPSI, Henri IV). « *Le problème, c'est pas en créant une classe en plus, avec 30 ou 40 personnes par an pour les préparer aux classes prépa, qu'on va réussir à favoriser l'intégration de personnes qui viennent en milieux défavorisés en classe prépa.* » (Philippe, EC, Sainte-Geneviève). Il faudrait aller plus loin, agir si possible plutôt en amont de l'école, au moment où se construisent les parcours scolaires : les mesures sont plus le moyen de mettre en évidence ce qui ne fonctionne pas dans le système éducatif français et ce qui devrait être corrigé. Agir au niveau des classes préparatoires, c'est pour beaucoup d'élèves agir trop tard. « *[à propos de la CEP à Sciences-po] Je ne pense pas que ce va permettre de changer les choses ; c'est plus au niveau des réformes des structures scolaires. En faisant des diversités au niveau des milieux sociaux. Ceux qui sont dans le 16^{ème} arrondissement, vont forcément aller à Franklin ou Henri IV ; et donc plus proposer une diversité au niveau des classes et des milieux sociaux.* » (Yves, EC, Sainte-Geneviève). « *[Au sujet des dispositifs de l'ESSEC et de Sciences-po] J'avais fait un TPE en première sur la discrimination positive, et on était arrivé à la conclusion que c'était globalement une bonne idée, même si avec ce genre de procédure, il ne faut pas oublier de corriger les inégalités en amont.* » (Quentin, EC, Henri IV).

³²⁰ Yazid, en EC à Sainte-Geneviève.

Mais les propos sont parfois encore plus durs pour ces dispositifs, accusés d'être d'une certaine manière l'« arbre qui cache la forêt ». Ce serait une manière de ne pas remettre fondamentalement en question le système, tout en adoptant des mesures cosmétiques pour y remédier. « *À Sciences-po, à l'ESSEC et ici à Henri IV. C'est hypocrite, parce qu'on fait intégrer 30 personnes, et on en laisse 100.000 en BTS. Donc il faudrait déjà se débrouiller pour qu'on n'ait pas besoin de faire ce genre de politique. Et qu'on mette un peu tout le monde sur un pied d'égalité à l'école, pour que des gens intègrent directement une classe prépa normale, ou qu'ils passent le même concours de Sciences-po que tout le monde. C'est à la base que ça doit se faire, et pas en terminale à sélectionner 30 élèves qui seront capables de réussir. (...) Non. C'est injuste pour tous ceux qu'on laisse ne pas savoir écrire en 6ième, sous prétexte qu'on en intègre 30 à Sciences-po. (CPES) C'est bien pour eux, pour ces 30 ou 40 personnes. Mais qu'est-ce qu'on fait pour les autres. Il faudrait mieux s'occuper de la grande majorité de la population que de vouloir faire quelque chose de médiatique, pour montrer qu'Henri IV n'est pas seulement un lycée d'élites, mais qu'il favorise la diversité. C'est plus de la pub.* » (Jeanne S., EC, Henri IV).

Ce devrait être en réalité aux gouvernements, de prendre les mesures nécessaires pour que les dispositifs d'ouverture sociale ne soient pas pris en charge par des institutions privées (comme l'ESSEC) « *[Au sujet de PQPM à l'ESSEC] Ça fait partie de ce genre d'initiatives louables, qui a des effets certes concrets, et tant mieux, et qui va vers des gens qui n'envisageaient pas, au premier abord, ce genre de filière, mais s'il y a un manque... Là, c'est une association qui fait cela, tant mieux, mais c'est avant tout un problème structurel ; c'est pas conjoncturel. C'est à l'État à repenser à des choses à ce niveau-là. Tant mieux, mais ça restera peut-être une goutte d'eau.* » (Yazid, EC, Sainte-Geneviève). Cette longue réponse de Léo, élève de EC au lycée Henri IV, illustre bien la critique faite par les élèves aux mesures d'ouverture sociale :

« Je suis pour créer des nouvelles voies d'accès. Mais je suis contre cette idée de voie unique, comme la CPES, où finalement, le gouvernement se félicite d'avoir 40 élèves qui sont intégrés dans la société française, alors qu'il en faut 60 millions intégrés. Le problème de ces classes d'exception, comme à Sciences-po et ici, le gouvernement est fier de ça ; alors que ça devrait montrer au gouvernement qu'il y a un réel problème, et que si on a besoin de faire ces classes, on devrait en faire non pas une, mais 500. C'est comme ça que ça marchera. Et c'est pas une classe d'exception qui va changer grand-chose (...). Mais on pourrait revenir sur les ZEP : pourquoi ces gens-là ont des enseignements moins bons qu'ici par exemple. Il faut quand même se rappeler qu'un professeur qui devient professeur, il doit acquérir un certain nombre de points, et ce nombre de points commence par quelques années obligatoires en ZEP ou à l'étranger. Rien de plus inégalitaire que ça. On ne peut pas... on donne les mauvais professeurs aux ZEP ; les professeurs qui n'ont pas encore l'expérience pédagogique, et on les donne aux banlieues et aux ZEP ; et quand ils sont bons, ils ont le droit de venir dans les beaux quartiers. C'est un système que je ne comprends pas. Je n'arrive pas à concevoir, comment on peut se demander après si on ne devrait pas faire de la discrimination positive, etc., avant de se demander "mais comment ça se fait qu'on donne aux professeurs inexpérimentés, les endroits sensibles?", pour après leur dire "on va vous donner des bouquins pour vous remettre à niveau". Et pourquoi ne pas commencer par le Panthéon et finir par St Denis. C'est le même principe que médecine où les premiers vont à Paris, et après, ils vont à Marseille ou Toulouse. C'est un concept que j'ai du mal à comprendre. Je ne sais pas vous. Non ? C'est une logique de commencer par la banlieue ? »

Léo, MPSI, Henri IV.

Le mot « hypocrisie » est d'ailleurs récurrent dans les discours des étudiants concernant les mesures d'ouverture sociale : *« Je pense que c'est une vaste hypocrisie, parce que c'est le fait de permettre, à très peu de personnes, d'avoir une chance ; alors qu'en fait, au lieu de prévenir et d'essayer de guérir, de répondre aux problèmes à la base, aux causes des problèmes... et ce qui serait intéressant, c'est d'aller dans les banlieues pour améliorer leurs chances. Alors que là, ils prennent 30 personnes de la banlieue et ils les envoient à Paris. C'est hypocrite. C'est un prétexte, mais ils ne répondent pas au problème. Ils ne répondent pas aux vrais problèmes sociaux qui sont profonds. – [ESSEC] Je pense que c'est aussi une hypocrisie, parce que c'est pas aux écoles de faire ça. L'Essec, même si c'est gentil de leur part, c'est pas eux qui vont changer les choses. Aujourd'hui, on a une société qui marche beaucoup en symboles. Les symboles sont jolis, mais il faut des actes concrets ; et c'est pas en envoyant 30 étudiants ou 30 élèves que ça va vraiment changer les racines du mal. C'est à l'État de s'en charger, et pas des institutions privées qui, quoi qu'on dise, font ça pour leur intérêt. Si elles veulent diversifier leur recrutement, c'est pas par bonté ou par humanité ; c'est rationnel dans leurs choix. »* (Thomas, EC, Henri IV). *« Je trouve ça un peu hypocrite, de la part d'Henri IV, de proposer cette CPES, tout en sachant qu'eux ne ... c'est quand même un lycée très élitiste, et là, ils veulent se donner bonne conscience en créant cette classe. Et donc, je ne suis pas sûre que ce soit la bonne solution. »* (Hélène, EC, Henri IV).

Pour certains élèves, si les institutions prennent ces mesures, c'est qu'elles y trouvent un intérêt : non seulement ces dispositifs ont des conséquences positives pour elles en terme d'image, mais ils permettent de sauvegarder à moindre frais un système peu viable, en prétendant donner sa chance à tout le monde. *« [CPES à Henri IV] Ça, je serais pour, mais je trouve ça cucul la jaunisse de mettre ça à Henri IV (Henri IV qui est « le meilleur lycée de France »), alors forcément, pour faire bien, on pourrait créer une classe même pas liée à une classe prépa. Le système en soi d'un an de préparation pour leur faire rattraper un certain retard, ou qui est un tremplin vers des très bonnes prépa : ok ; mais c'est simplement le directeur d'Henri IV ; il est très content, il va pouvoir faire 40.000 entretiens où il va se dire « je joue de ma prépa » : mais on s'en fout qu'Henri IV s'ouvre. Henri IV sera forcément toujours fermé et point barre. C'est son principe. Ça fait vraiment cucul la jaunisse. Il est content le gars : il sera commandeur de la Légion d'Honneur avec ça... »* (Henri, EC, Sainte-Geneviève). Henri perçoit donc bien l'enjeu de légitimité pour les institutions derrière la mise en place de ces mesures d'ouverture sociale : en faisant croire, par des mesures symboliques, que « tout le monde peut y arriver s'il le veut vraiment », les institutions parviendraient donc, à moindre frais, à faire croire que la méritocratie est possible. C'est cependant aussi le signe d'un dysfonctionnement dans le système scolaire français, qui paraît loin de parvenir à donner sa chance à tout le monde.

Une adhésion plus ou moins forte aux différents dispositifs d'ouverture sociale

Toutes les mesures ne paraissent pas également légitimes aux yeux des étudiants interrogés : si les mesures prises par l'ESSEC ou Henri IV rencontrent assez peu de critiques, le dispositif CEP de Sciences-Po est lui plus attaqué. En effet, la diversification des voies d'accès, pour des élèves qui ont été sélectionnés afin de préparer pendant deux voire trois ans les concours d'entrée dans les Grandes Écoles, ne peut que sembler injuste, et la condamnation de cette mesure est presque unanime.

Parmi les critiques, la stigmatisation que des mesures comme les CEP pourraient engendrer pour leurs bénéficiaires est avancée. Ceci constitue d'après Sabbagh (2006) un argument classique des opposants à l'affirmative action. « Je ne sais pas si ça aide vraiment les élèves qui sont en ZEP. A la limite, qu'ils aient une préparation plus poussée au concours avant, pour qu'ils puissent passer le concours, ça serait bien. Mais par rapport au regard des autres, ils peuvent avoir l'impression d'être différents. Parce qu'ils n'ont pas intégré le cours par le concours, et ils ne trouvent peut-être pas leur place. Et c'est peut-être un peu dommage par rapport au regard des autres, alors qu'ils ont quand même envie d'y aller. » (Sara, EC, Sainte-Geneviève). « Après, on peut penser que ceux qui sont passés par le réseau parallèle sont moins méritants. » (Martin, MPSI, Sainte-Geneviève). « J'ai un ami qui est à Sciences-po Paris, qui m'a dit que la première question qu'on posait le premier jour, c'était : "est-ce que tu es rentré par le concours ?". Y'avait un certain mépris pour ceux qui étaient rentrés par mention Très Bien au bac. Parce que pour certains, la seule véritable voie d'accès pour Sciences-po c'était le concours. Je trouve que ça incite les gens à faire une distinction entre les élèves. » (Benjamin, MPSI, Henri IV).

Pour Yazid, de telles mesures ne « correspondent pas au mérite » : « Si c'est une voie d'accès parallèle, pas d'accord. Je ne crois vraiment pas que c'est en faisant des voies d'accès parallèles qu'on aide les gens. (...) Ça veut dire qu'on considère qu'ils n'ont pas les capacités à faire ce que les autres font, et au lieu de les aider à avoir le cadre adéquat pour développer ces capacités-là, on leur dit "pour vous, ça sera par là". Moi j'apprécie pas. C'est ce qu'a fait le lycée Henri IV avec une classe prépa, pour préparer à la classe prépa. Ça ne correspond pas au mérite. (...) Après, on redemandera aux gens "est-ce que tu as fait Sciences-po par la voie normale ou par la voie parallèle ?", ça n'aura pas la même valeur. » (Yazid, EC, Sainte-Geneviève). Il faut au contraire que la sélection soit la même pour tous : « Il faut que la sélection se fasse sur les mêmes critères pour tous. Je ne serais pas contre qu'ils fassent une préparation à Sciences-po ou une admission parallèle, mais qu'ils soient recrutés sur les mêmes critères, et donc qu'il y ait le même concours. C'est un peu injuste, parce que deux concours ne peuvent pas être identiques sur le plan du niveau. Ça n'existe pas. Donc forcément, il y aura des questions plus difficiles dans l'un ou l'autre. Pour moi, il faut qu'ils fassent le même concours. (...) Les admissions parallèles pour les concours, je trouve que c'est injuste, parce qu'ils ne passent pas le même concours et ne sont pas recrutés comme les autres. Y'a forcément une des voies qui est privilégiée. Donc voilà. Mais le parrainage, c'est

bien. » (Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève) « Je pense que la différence entre la CPES et Sciences-po, c'est qu'ils ne passent pas le même examen. Il ne faudrait pas que ce soit plus facile à faire pour ces élèves de Sciences-po. Ce qu'il y a de bien avec la CPES, c'est une classe prépa avant la prépa, et donc finalement, ça sera toujours le même concours. Même en admettant que ces élèves-là auraient plus de facilités à aller en prépa à Henri IV après, (ce dont je doute fort) parce qu'à mon avis, ça va être assez chaud pour eux de rester à Henri IV. C'est pas pareil, parce qu'ils ont les mêmes concours que les autres à la fin, et là, ça leur donne la possibilité d'avoir une meilleure formation ; alors qu'à Sciences-po, ça serait juste un concours qui serait différent des autres. » (Arnaud, MPSI, Henri IV).

Les rares qui défendent le système, comme Hélène, pensent que les élèves qui arrivent à ce niveau sont certainement aussi méritants que les autres, parce qu'ils ont eux aussi été confrontés à une sélection difficile : « Vu que la sélection a été aussi dure pour eux, ils ont quand même été sélectionnés dans leur lycée, et après les oraux. Je pense qu'ils méritent leur place ; parce que je ne pense pas que Sciences-po les accepterait s'ils savaient qu'ils n'avaient pas le niveau. Et ça permet aussi de leur donner une chance supplémentaire qu'ils n'ont pas eue du fait de leur appartenance sociale. Donc je pense que c'est bien de leur permettre d'accéder à ce type d'études. » (Hélène, EC, Henri IV). Des mesures de tutorat, comme celles de l'ESSEC, sont au contraire beaucoup plus populaires aux yeux des étudiants, parce qu'elles ne remettent en cause ni la sélection à l'entrée en classe préparatoire ni le concours. Elles sont même moins critiquées que les mesures prises à Henri IV, qui, comme nous l'avons vu dans les discours, sont accusées de ne bénéficier qu'à trop peu d'élèves.

1.5. La méritocratie au sortir de l'école : une remise en cause de la sélection sur critères scolaires

La méritocratie n'est pas uniquement évaluée de manière interne au système scolaire. Elle est aussi mesurée à l'aune de la capacité du diplôme à refléter des mérites plus larges que les mérites purement scolaires, et qui justifieraient des différences de métier, de salaire ou de position sociale entre les individus. Or, une critique récurrente parmi les étudiants concerne le caractère « déconnecté » des matières exigées au concours par rapport aux qualités exigées par des cadres dirigeants plus tard. Les matières qui sont enseignées servent uniquement la cause de la sélection, moins celle des exigences du monde professionnel. « C'est un peu bizarre, parce qu'on se prépare pour des écoles de commerce, mais on ne fait pas de marketing, de choses qui sont en rapport avec le commerce. On essaye plutôt d'accumuler des connaissances théoriques, beaucoup d'histoire, de philo, de culture générale ; et je pense qu'on peut ne pas avoir le profil d'un vrai commercial, mais rentrer dans une école de commerce par le bagage qu'on a. (...) Pour quelqu'un qui veut faire des recherches en physique et en mathématiques, je suis d'accord que ça sert, parce qu'on résout de l'abstrait dans un bureau d'études. Mais pour le commerce, non. Le relationnel ou des choses comme ça, on ne le travaille pas. » (Bertrand, EC, Sainte-Geneviève) « On pourrait faire un reproche :

c'est la sélection par le scolaire et par la capacité à faire des mathématiques. Ce qui ne sert absolument à rien après. Mon frère fait à peu près le même programme de maths que nous, toutes les mathématiques qu'il a fait en prépa ne lui servent à rien, si ce n'est à additionner des gens selon leur logique. Une personne qui est faible en maths, elle va en hypokhâgne ou à l'université. Elle est grillée en BCPST³²¹, en HEC, en Sup³²². Parce que c'est les programmes. En France, on sélectionne par les mathématiques, et ça peut être injuste. » (Henri, EC, Sainte-Geneviève).

La CPGE, conformément aux théories sur le modèle français des élites, formerait davantage un « homme cultivé », sélectionné le plus tard possible au cours de sa carrière scolaire, qu'un technicien, comme le déplore Paul : *« On dirait que les Français entrent dans un mythe de former un homme cultivé au niveau professionnel. C'est des critères qui sont normaux, mais je pense que certains élèves qui viennent de classe prépa n'ont aucun projet professionnel, et se retrouvent à HEC sans savoir leur véritable projet de métier ; et ça pénalise certains élèves qui connaissent déjà leur projet professionnel (moi j'ai envie de travailler dans les finances) et en France, ils ne donnent pas les moyens d'avoir une filière directement après le Bac, pour se spécialiser dans cette filière. C'est dommage. »* (Paul, EC, Sainte-Geneviève). En outre, rien ne garantit que les compétences scolaires garantissent les compétences sociales. Au contraire, le caractère trop scolaire d'une personne pourrait dénoter une trop grande introversion sociale. Or, les élèves semblent s'accorder sur le fait qu'une position sociale élevée exige des qualités humaines. *« Tu penses que [le concours] sélectionne les meilleurs élèves sur le plan scolaire ? Sur le plan scolaire oui ; mais c'est aussi un autre problème. L'intelligence scolaire n'est pas forcément ce qui est recherché. On peut être enfermé dans son monde, sans avoir beaucoup de culture. En ECE c'est très porté sur les mathématiques, et il suffit d'avoir un double 20 en mathématiques pour être pris à HEC. Et pour moi, un double 20 en mathématiques, c'est pas forcément un signe d'intelligence autre que scolaire. »* (Quentin, EC, Henri IV).

Le prestige professionnel et social qui accompagne la sortie des Grandes Écoles pourrait alors sembler quelque peu usurpé, voire « immérité », parce que la formation dispensée dans les CPGE et les Grandes Écoles est perçue par les élèves eux-mêmes comme incomplète, sur le plan des compétences tant techniques que sociales : *« Je trouve que le problème en France, c'est que pendant deux années de classe prépa, on travaille beaucoup pour arriver à un concours. Et qu'ensuite, une fois qu'on a son diplôme d'une grande école d'ingénieur, on a l'impression vraiment d'avoir acquis un statut ; donc le fait de mériter un certain traitement par des entreprises, et je ne suis pas tellement d'accord avec ça ; parce que je ne pense pas qu'un bon élève en prépa soit forcément un bon élément dans l'entreprise. »* (Philippe, EC, Sainte-Geneviève). Le concours aurait donc un rôle de « signal » d'un potentiel pour les employeurs plutôt que de compétences, comme le dit Étienne, élève en EC au lycée Henri IV, qui considère qu'un diplôme comme celui d'HEC « *c'est d'abord un diplôme*

³²¹ Classe préparatoire Biologie, chimie, physique et sciences de la terre (cf. liste des abréviations en fin de document).

³²² Classe de mathématique supérieure (MPSI).

qui certifie que les élèves de HEC ont réussi à passer le concours qui est réputé pour être le plus difficile, et qui souvent, viennent de très bonnes prépa et qui sont très bien formés »

L'entretien trouve davantage grâce aux yeux des étudiants que le concours écrit (conformément aux résultats que l'on a trouvés dans l'académie de Caen, cf. Encadré 19), parce qu'il permet d'après eux de juger véritablement la personnalité des individus. Il leur laisse la possibilité de s'exprimer. On retrouve ici l'effet *voice* des études de psychologie sociale, qui a un effet positif sur le sentiment de justice. « *Les oraux, c'est là où on peut tout prouver. Donc même si on ne vient pas d'un milieu social riche, c'est lors de la confrontation avec le jury qu'on montre sa véritable personnalité.* » (Bertrand, EC, Sainte-Genève). « *La sélection avec entretien, honnêtement, je pense que c'est indispensable ; et je trouve que c'est une grosse erreur de ne pas le faire. Y'a des gens qui vont réussir leur concours mais qui n'auront pas leur place dans l'école. Y'a des profils... on connaît tous des gens qui sont rentrés à Polytechnique (je parle toujours de Polytechnique, parce que c'est la plus prestigieuse) et qui ont déprimé parce que Polytechnique, c'est quand même une école d'élite (pas une formation militaire, mais...), et je pense que mine de rien, y'aura toujours des profils pour entrer à Polytechnique. Et c'est pas parce qu'on réussit le concours qu'on est forcément polytechnicien. Je pense que l'entretien, c'est vraiment une bêtise de ne pas le faire. Est-ce que ça devrait faire partie de la sélection finale ou de la sélection, ou de la sélection dès le début (parce que ça se fait par étape), je ne sais pas. Mais ça devrait en faire partie.* » (Vanessa, EC, Henri IV).

Toutefois, comme le souligne Hélène, élève en EC au lycée Henri IV, l'entretien n'est pas non plus parfaitement à même de refléter les compétences professionnelles de la personne : « *À l'ESSEC, je sais qu'ils ont un entretien de personnalité, donc là, on peut montrer ses projets, et essayer de faire la différence sur sa personnalité. Je ne sais pas si ça serait possible de faire une entrée que sur entretien. C'est difficile d'évaluer ce dont l'étudiant est capable professionnellement, juste sur un entretien.* » (Hélène, EC, Henri IV).

I.6. Conclusion

Bourdieu et Passeron (1964) prophétisaient que la mise en évidence des inégalités sociales à l'école et « *le dévoilement du privilège culturel anéanti[rait] l'idéologie apologétique qui permet aux classes privilégiées, principales utilisatrices du système d'enseignement, de voir dans leur réussite la confirmation de dons naturels et personnels : l'idéologie du don reposant avant tout sur la cécité aux inégalités sociales devant l'école et la culture, la simple description de la relation entre le succès universitaire et l'origine sociale a une vertu critique*³²³ ». Il semble au contraire que la divulgation des thèses sociologiques, manifeste chez les étudiants des classes préparatoires, débouche sur une critique relativement modérée du modèle méritocratique et de la reproduction des inégalités sociales à l'école.

³²³ Bourdieu et Passeron, 1964, p. 104.

Ce qui transparait à travers les entretiens, c'est que les étudiants ont en majorité conscience que la classe préparatoire est un univers à part, peuplé non seulement d'une élite scolaire, mais également d'une certaine élite sociale. Ils témoignent d'une grande clairvoyance quant aux biais sociaux dans la sélection des élites, même s'il ne s'agit pas pour eux d'une caractéristique inhérente au système – s'opposant ainsi aux conceptions bourdieusiennes de l'école –, mais plutôt un effet du manque d'information des familles et des stratégies des différents acteurs, et une incapacité de certains à saisir les différentes opportunités qui se présentent à eux. La critique de la méritocratie est finalement plus externe au système scolaire qu'interne. Loin de remettre en cause les procédures de sélection qu'ils ne souhaitent pas généralement voir modifiées, les étudiants sont favorables à une égalisation des chances pour assurer une meilleure représentation du mérite. Ils sont donc tout naturellement favorables aux mesures d'ouverture sociale³²⁴, tant qu'elles ne remettent pas en cause le concours.

Les propos sont plus négatifs concernant la méritocratie en aval du système scolaire, et la correspondance entre diplôme et position sociale : l'inutilité, voire l'illégitimité des qualités valorisées par le système classes préparatoires/Grandes Écoles dans leur vie professionnelle future est ainsi maintes fois mentionnée par les étudiants. Mais la force du modèle méritocratique tient, outre à la rationalisation presque toujours possible des situations en terme de mérite (ce qui tient à la plasticité même de la notion, comme il a été souligné dans la partie théorique), à l'absence de modèle alternatif à proposer. « *Il faut bien sélectionner sur quelque chose* » comme le dit Raphaël (MPSI, Sainte-Geneviève) : « *Parce que si tout le monde a 18 en mathématiques, on ne va pas pouvoir tous les intégrer ; donc il faudra bien forcément sélectionner. Et sélection, forcément c'est discrimination. On choisit un critère de sélection et en fonction de ce critère. Y'a un peu une injustice parce qu'on a choisi ce critère, mais il faudra forcément choisir des critères pour sélectionner* ».

Il est évident que les étudiants interrogés sont pour deux raisons plus portés que les étudiants de CPGE que nous avons interrogés dans le cadre de notre enquête dans l'académie de Caen, à dénoncer l'homogénéité sociale des classes préparatoires. D'une part, parce qu'ils fréquentent des lycées parisiens très prestigieux et caractérisés par une importante clôture sociale. D'autre part, les velléités de dénonciation du système n'ont pu être qu'influencées, voire encouragées, par la mise en place de mesures d'ouverture sociale, qui symbolisent la reconnaissance par les institutions elles-mêmes d'une reproduction sociale trop importante des élites et qui ont concerné en premier lieu les établissements parisiens – parfois même les établissements interviewés (pour la CPES à Henri IV).

³²⁴ L'adhésion aux mesures d'ouverture sociale ne signifie pas obligatoirement que les étudiants de classes préparatoires critiquent la méritocratie : des travaux de psychosociologues comme ceux de Son Hing, *et al.*, 2002 montrent que les personnes les plus favorables à des mesures de discrimination positive sont non seulement celles qui perçoivent des discriminations, mais également celles qui valorisent fortement le principe méritocratique.

II. PERCEPTION PAR LES ÉTUDIANTS DE LEUR PROPRE MÉRITE

Dans un contexte où les institutions elles-mêmes reconnaissent une « panne » de la méritocratie et créent des dispositifs expérimentaux pour endiguer le phénomène de reproduction sociale des élites, il pourrait s'avérer difficile pour les étudiants interrogés d'estimer occuper une place légitime en classes préparatoires. Même si ceux-ci parviennent à minimiser l'implication du système scolaire dans la clôtüre sociale caractérisant leurs filières, cela ne préjuge pas entièrement des jugements qu'ils font sur la légitimité de leur propre position. Considèrent-ils qu'ils méritent leur place en classe préparatoire ou remettent-ils en question la légitimité de leur position ?

Le sentiment de mériter sa place est partagé par une grande majorité des élèves interviewés, puisque seuls trois étudiants ont le sentiment de ne pas penser mériter leur place en classe préparatoire. C'est cependant moins les réponses à cette question que les raisonnements des étudiants pour justifier leurs réponses qui nous intéressent ici.

II.1. Un mérite « relatif » : un jugement assez pondéré sur le mérite personnel

Parmi les arguments avancés qui peuvent confirmer le sentiment de mériter sa place, sont cités principalement des facteurs internes (le fait d'avoir travaillé, ou le fait de l'avoir « voulu »), des facteurs procéduraux (justice de la procédure de sélection) ou l'absence de facteurs externes (absence d'aide de la part des parents). Nous avons illustré chaque type d'argument avancé par des morceaux d'entretiens dans l'encadré situé à la fin de cette partie. De manière symétrique, les arguments qui vont à l'encontre du sentiment de mériter sa place sont généralement les facteurs externes (fait de venir d'un milieu favorisé, considérer avoir eu de la chance), et l'absence de facteurs internes (absence de travail passé et présent). Le fait d'obtenir de mauvaises notes en classe préparatoire peut ainsi faire douter les étudiants de la légitimité de la place privilégiée qu'ils occupent.

Remarquons dès à présent que parmi les facteurs évoqués, les capacités ou les « facilités », telles que les étudiants les appellent, ont un rôle ambivalent. Elles peuvent soit être considérées comme du mérite parce que la personne sait les mettre en oeuvre, soit être considérées comme opposées au mérite : *« Est-ce que tu penses mériter ta place ici ? – Oui, parce que j'ai l'impression d'avoir fait ce qui était en mon pouvoir pour réussir à avoir un bon niveau pendant toute ma scolarité. C'est vrai que j'ai eu des facilités, mais j'ai toujours fait ce qu'il fallait pour réussir à avoir ce bon niveau. Et une fois qu'on l'a, on peut avoir la chance de se retrouver ici. C'est un peu la récompense de ce qu'on a pu faire avant. »* (Christophe

E., MPSI, Sainte-Geneviève). « *Est-ce que tu penses mériter ta place ici ? – Oui. J’ai toujours travaillé ; j’ai toujours eu un bon dossier. Ça a porté ses fruits et j’ai été soutenu par mes professeurs. Ils ont vu que j’étais méritant et c’est pour ça que je suis ici. Je connais quelqu’un qui est vraiment doué mais qui ne bosse pas, donc il a 12 de moyenne, il présente des dossiers, mais ne va pas être reçu, alors qu’il a les capacités. Moi je mérite plus, comparé à lui. Parce que c’est déjà une preuve d’intelligence de penser qu’il faut travailler pour réussir, parce que si on ne fait rien et qu’on réussit, c’est un peu injuste.* (Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève).

Mais ce qui est intéressant, c'est moins le type d'arguments utilisés que leur mobilisation dialectique par les étudiants. En effet, rares sont les étudiants qui à la question « Pensez-vous mériter votre place en classe préparatoire ? » répondent par un seul type d'argument. Très souvent, les raisonnements très dialectiques montrent que les étudiants ont bien une *contradiction* à gérer entre la norme d'internalité et la conscience des biais sociaux dans le recrutement scolaire. Le raisonnement-type émis par les étudiants est le suivant : « certes, je viens d'un milieu favorisé, mais j'ai travaillé ou j'ai été jugé de la même manière que les autres, donc je le mérite ».

Les extraits d'entretiens suivants illustrent le caractère pondéré des réponses données par les étudiants. Nous y avons souligné les arguments allant à l'encontre du sentiment de mériter sa place, et en caractères normaux les arguments en faveur du sentiment de mérite.

« Oui. Comme c'est sur dossier, oui, je la mérite. Le fait que je vienne d'une couche sociale aisée a sûrement aidé au départ à avoir la motivation en terminale de travailler et m'encourage pour la classe prépa ; mais après, le dossier en tant que tel n'a pas été surévalué par rapport aux autres. »

Philippe, EC, Sainte-Geneviève.

« Oui, je pense mériter ma place ici. C'est assez dur comme question. La façon dont je suis arrivé ici a été extrêmement facilité par la fait que j'ai été dans un lycée qui avait un très bon niveau ; j'ai eu des frères et sœurs qui étaient en prépa, et j'ai vu comment ça se passait. C'était beaucoup plus facile pour moi que pour d'autres. Mais en même temps, j'ai rien fait : c'est pas de ma faute si j'ai eu ces facilités. J'ai essayé de m'en servir aussi bien que possible, donc je ne pense pas qu'on puisse dire que je ne l'ai pas mérité, parce que j'ai été aidé. C'est pas moi qui ai demandé spécialement à être aidé. Donc oui, je pense que je mérite ma place ici. »

Romain, MPSI, Henri IV.

La mériter, oui, parce que j'ai eu des résultats qui me permettaient de venir ici. En même temps, il faut bien voir que si j'ai eu ces résultats, c'est aussi le fait que j'avais toujours des ... j'ai toujours été dans ce lycée, et c'est un avantage par rapport à ceux qui n'ont pas la chance d'avoir des bons lycées à côté de chez eux. Et ils doivent du coup fournir plus d'efforts. A Henri IV, je pense qu'ils font exprès de ne pas prendre trop de gens qui viennent du lycée, pour donner leur chance à ceux qui viennent d'ailleurs. Mais la difficulté, c'est qu'ils ont un décalage de niveau par rapport à ceux qui sont déjà ici et qui viennent des meilleurs lycées.

Salim, EC, Henri IV.

Est-ce que tu pensais mériter ta place ici ?

Oui. Je pense que ce système est quand même un système où on a plus ou moins de chances. Mais après, parmi les gens chanceux, oui, je pense que je pouvais mériter ça, parce que j'étais

dans un très bon établissement avant. J'ai fait une épreuve, mais après c'est vrai que c'est complètement au pifomètre. Mais je pense que je méritais oui, comme beaucoup d'autres, mais comme des personnes qui n'ont pas eu cette chance ; où ça s'est joué à très peu de choses. Mais oui, je pense que je méritais d'être dans les cinq premières dans cette classe, et après dans les quarante premières peut-être pas.

Élodie N., EC, Henri IV.

Quelques étudiants mentionnent la difficulté qu'ils ont à répondre à une telle question, signe des contradictions dans les arguments qu'il pourraient avancer. « *Oui, je pense mériter ma place ici. C'est assez dur comme question* » (Romain, MPSI, Henri IV). « *C'est une question difficile* » (Raphaël T., MPSI, Sainte-Geneviève). « *C'est pas évident* » (Béatrice, EC, Sainte-Geneviève). « *C'est une valeur qui ne veut rien dire ; c'est indéfinissable. Y'a trop de paramètres qui rentrent en compte.* » (Thomas, EC, Henri IV). « *La question qu'il ne fallait pas poser. Honnêtement, c'est difficile de répondre.* » (Vanessa, EC, Henri IV). Cette difficulté est également le signe que la question peut gêner certains étudiants, parce qu'elle questionne leur place en classes préparatoires.

II.2. Les déterminants sociaux de la perception de son mérite

Le tableau suivant résume les réponses données (recodées) par les élèves en fonction de trois caractéristiques sociales : le sexe, la filière suivie, et l'établissement.

	Mérite	Plus ou moins	Ne mérite pas	Total
Sexe = Garçon	14	11	2	27
Sexe = Fille	6	9	2	17
Série = HEC	10	13	2	25
Série = MPSI	10	7	2	19
Lycée = Henri IV	6	10	4	20
Lycée = Ginette	14	10	0	24

Tableau 73 : Les réponses (recodées) à la question : « Penses-tu mériter ta place en classe préparatoire ? », en fonction des caractéristiques sociales des élèves.

Les filles paraissent davantage douter de leur mérite que les garçons, confortant ainsi les théories de psychologie sociales comme celles de Lorenzi-Cioldi (1988), qui montrent notamment que les femmes seraient moins internes que les hommes : seules 6 filles sur les 17 interrogées (soit un peu plus d'un tiers) pensent mériter leur place en classe préparatoire, contre 14 garçons sur 27 (soit plus de la moitié).

Nous observons également que les élèves des filières scientifiques (MPSI) ont plus souvent l'impression que les autres de mériter leur place. Ceci pourrait s'expliquer par les différences que les élèves perçoivent entre les matières scientifiques et les matières plus littéraires, les premières leur paraissant plus démocratiques parce que moins biaisées socialement. Conformément au mythe de la « bosse des maths », les mathématiques seraient uniquement le reflet de différences de capacités,

d'intelligence entre les élèves. « *Polytechnique et l'ENS j'ai vraiment pensé LES écoles inaccessibles, qui sont vraiment pour ceux qui sont tombés dans les mathématiques quand ils étaient tout petits. (...) J'ai l'impression que c'est presque « on peut y rentrer de naissance », parce qu'on est très doué en mathématiques.* » (Christophe E., MPSI, Sainte-Geneviève). « *Le problème du système français pour les grandes écoles, c'est qu'on se base sur les mathématiques ; et c'est difficile d'intégrer une grande école quand on est mauvais en mathématiques ; et ça, je pense que c'est le point noir du système français. Bien que je pense que l'origine, c'est que les mathématiques qui s'appuient le moins sur la classe sociale de laquelle on vient. Quand on vient d'une classe aisée, c'est plus facile d'avoir de la culture, d'aller au musée, au théâtre, à l'Opéra ; je pense que c'est ça l'avantage des mathématiques.* » (Paul H., EC, Sainte-Geneviève).

Si les mathématiques ne peuvent pas – pour les élèves – être accusées de récompenser des compétences sociales, les élèves qui réussissent dans cette matière peuvent être considérés comme méritants : « *Peut-être que les gens qui travaillent beaucoup en mathématiques sont peut-être plus méritants d'avoir des bons résultats. C'est la seule matière où c'est plus objectif.* » (Jeanne S., EC, Henri IV). Seul Thomas, en EC à Henri IV, mentionne le fait que même les mathématiques sont susceptibles d'être inégalitaires, en raison des cours particuliers que certains élèves peuvent prendre : « *Les mathématiques, c'est une autre sélection, parce qu'il y a moyen qu'il y ait une certaine inégalité, parce qu'il y en a toujours qui peuvent prendre des cours.* ». Une autre explication à la différence de jugement entre les élèves de EC et les élèves de MPSI pourrait être l'effet produit par l'étude des sciences sociales (enseignée dans la filière EC et non dans la filière MP), qui inculquent aux élèves des outils pour comprendre les inégalités sociales (et les expliquer de manière externe – cf. Guimond (1995)), rendant alors les raisonnements plus argumentés (d'où des réponses moins tranchées de la part des élèves de EC et plus souvent proches du « plus ou moins »).

Un effet établissement est enfin décelable : les élèves du lycée Sainte-Geneviève pensent davantage que les élèves du lycée Henri IV qu'ils méritent leur place en classe préparatoire. La sélection perçue comme plus « complète » dans ce établissement explique certainement de telles différences.

Comme on l'a vu, la question sur le sentiment de mérite mobilise des définitions implicites de cette notion. Pour mieux saisir le sens de ce mot pour les étudiants, il leur était spécifiquement demandé au cours de l'entretien d'explicitier leur propre définition de ce principe. Les différentes réponses sont analysées dans la partie suivante.

Arguments renforçant le sentiment de mérite

Le travail fourni (présent et passé)

« Je pense. J'ai bossé. J'ai fait de la maternelle au collège dans un petit collège de campagne où travaillait ma maman, qui est bon enfant, et pas un niveau très haut. J'ai bossé normalement et j'avais des bons résultats. Je ne pense pas que j'ai usurpé ma place à Ginette. » (Henri, EC, Sainte Geneviève).

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ? Oui. Pourquoi ?** Par rapport aux autres, parce que je pense m'être investi au lycée ; je pense m'être investi pendant le lycée dans des activités extrascolaires. J'ai fait pas mal d'options facultatives au lycée comme le latin et le grec, que tout le monde n'a pas fait, et je pense que c'est un plus pour venir en prépa. » (Paul H., EC, Sainte-Geneviève).

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** Oui. J'ai toujours travaillé ; j'ai toujours eu un bon dossier. Ça a porté ses fruits et j'ai été soutenu par mes professeurs. Ils ont vu que j'étais méritant et c'est pour ça que je suis ici. » (Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève).

Avoir été sélectionné de manière anonyme

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** Oui. C'est pas moi qui ai choisi, puisque c'est sur dossier. **Tu penses que le fait d'avoir été sélectionné justifie ta place ici ?** Oui. **Et par rapport aux autres élèves de ta classe ?** C'est pareil, s'ils ont été sélectionnés, c'est qu'ils méritent d'être ici. A Ste Geneviève, y'a pas mal de candidats qui postulent sur dossier. » (Jean-Charles, MPSI, Sainte-Geneviève).

L'absence d'aide de la part des parents

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** Oui. **Et pourquoi ?** Contrairement à beaucoup de personnes de ma classe, j'ai jamais été dans le privé. Y'a plus d'un tiers des personnes qui viennent du privé, et forcément, leur place est forcément liée aux revenus de leurs parents, qui ont pu se permettre de leur payer des lycées comme Stan ou d'autres qui sont chers. Ensuite, j'ai jamais pris de cours particuliers. Je pense mériter ma place. J'ai toujours beaucoup travaillé, depuis le collège, et plus particulièrement à partir de la première. Même si mes parents m'ont aidée, ils ne m'aidaient pas à faire mes devoirs, comme certaines personnes de la classe. » (Hélène, EC, Henri IV).

Avoir choisi sa voie

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** Oui, puisque j'ai travaillé pour avoir cette prépa ; j'ai osé demander d'intégrer ici, alors qu'il y a des gens qui n'ont pas osé le faire. Je pense que oui. » (Adèle, EC ; Henri IV).

Arguments atténuant le sentiment de mérite

Avoir de mauvaises notes en prépa

« Vraiment mériter : je ne sais pas encore ; parce que je ne sais pas encore comment je vis réagir à l'enseignement. Pour l'instant, ça va. Après le premier examen, je suis dans la moitié. Mais je ne sais pas comment je vais réagir dans la suite des événements » (Bertrand, EC, Sainte-Geneviève).

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** Tout dépend de la définition que l'on a de la méritocratie. Au niveau des notes, je ne pense pas mériter ma place ici, parce que je n'avais pas des notes extraordinaires ; j'avais 14,5, ou un petit 15 au premier trimestre de terminale, ce qui était pour moi une très bonne note. Mais au deuxième, j'ai eu un petit 14. Et par rapport aux notes des élèves que je vois autour de moi (certains ont eu des 16 ou 17 de moyenne), je ne me sens pas à ce niveau-là. En revanche, j'ai pu rattraper mon retard par rapport à des élèves qui viennent de grands lycées parisiens, et donc maintenant, je suis dans la moyenne de la classe, et je pense mériter ma place ici, d'autant plus que le fait d'avoir compenser mon manque de notes par une très grande motivation, et par un souci du dossier, c'est un réel plus qui a sûrement plu aux professeurs ; et cette motivation m'autorise comme pouvant me considérer comme ayant ma place en prépa à Henri IV » (Étienne, EC, Henri IV).

Avoir eu de la chance (d'être sélectionné, de venir d'une bonne famille)

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** C'est une question difficile. Je pense que les critères de sélection, les dossiers est relativement objectif. Oui, je pense que je mérite ma place. Mais après, y'a beaucoup de choses qui se jouent à pas grand-chose ; et je ne la mérite pas plus que quelqu'un qui n'a pas été pris à deux centièmes près » (Raphaël T., MPSI ; Sainte-Geneviève).

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** Plus ou moins. Je pense que la méritocratie, c'est un concept assez flou. On vient tous du même milieu, et même dans les autres prépa, ils viennent tous du même milieu que nous, et je pense qu'il y en a qui sont beaucoup plus défavorisés et qui mériteraient beaucoup plus cette place que moi » (Chloé, Sainte-Geneviève, EC).

« **Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?** Mériter : j'ai pas fait grand-chose pour arriver ici ; à part naître dans une bonne famille où on a un capital culturel, non. En soi, je ne sais pas, si j'étais née dans un autre milieu, si je serais là. C'est pas sûr. J'ai travaillé à l'école, mais j'ai rien fait de spécial » (Jeanne S., EC, Henri IV).

Absence de travail (présent et passé)

« Si on en vient à mériter la prépa, oui. Moi, je ne le mérite pas. Parce que j'en faisais pas des tonnes non plus, et je ne suis pas fière de ça pour moi. » (Béatrice, Sainte-Geneviève, EC).

III. LA DÉFINITION ÉTUDIANTE DU MÉRITE

À la suite des questions sur le sentiment de mériter sa place ou non en classe préparatoire, un exercice de définition était proposé aux étudiants, afin qu'ils révèlent le sens qu'ils accordent au terme même de mérite. Cette question est tout à fait primordiale pour notre recherche. En effet, compte tenu de la polysémie du mot *mérite*, il est indispensable de bien appréhender ce que ce dernier signifie exactement pour les acteurs eux-mêmes. Si le problème a été « contourné » dans la partie quantitative (avec la distinction opérée dans les questionnaires entre efforts et capacités), la méthode qualitative paraît tout à fait indiquée pour faire réagir les acteurs sur cette notion.

Le mérite est une notion complexe à définir. Si les étudiants ont quelques difficultés à dire s'ils méritent ou pas d'être à leur place, ils en ont tout autant à donner une définition univoque du mérite. D'ailleurs, les réponses sont souvent contradictoires – et très réflexives. La complexité provient du caractère composite (souligné à maintes reprises) de cette notion, à cheval entre l'inné et l'acquis, comme l'illustre bien la réponse d'Arnaud, élève de MPSI au lycée Henri IV. « *Par exemple, mériter quelque chose, c'est avoir fait ce qui était nécessaire. C'est compliqué. Je ne suis pas très fort en définition. Le mérite, c'est deux choses : c'est avoir les compétences nécessaires pour mériter un poste ou une place ; c'est avoir les compétences nécessaires, travailler suffisamment pour l'avoir ; et en même temps, je pense qu'il y a une dimension de récompense, qui est que, si on a fourni suffisamment d'efforts et qu'on mérite quelque chose, y'aurait une forme d'injustice à nous le refuser. Le mérite, c'est lié avec les capacités et un sentiment de justice. Ceux qui sont en prépa littéraire définiraient mieux que moi.* » (Arnaud, MPSI, Henri IV).

III.1. Le mérite : travail, capacités ou motivation ?

Un consensus semble néanmoins émerger : dans leur grande majorité, les étudiants définissent le mérite comme *travail* (ou *efforts*, ou *se donner les moyens*), plutôt que comme des capacités. Pour eux, un individu est d'autant plus méritant qu'il s'est donné les moyens d'obtenir quelque chose. « *c'est être récompensé pour les efforts qu'on a faits ; et si on n'en fait pas, on n'a pas de mérite* » (Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève) « *C'est de se donner les moyens de faire quelque chose et d'y arriver, et du coup, on mérite sa place, et on mérite ce qu'on a.* » (Sophie, ECE, Henri IV).

La composante innée de la définition, autrement dit les *capacités*, les *talents*, ou l'*intelligence*, est moins systématiquement citée par les étudiants et peut aussi bien faire partie du mérite que le contredire. En filigrane, la véritable question est de déterminer si les personnes sont d'autant moins méritantes qu'elles sont capables, ou

bien n'ont la possibilité d'être méritantes que si elles sont capables (le travail servira alors à mettre en évidence ces différences de compétences).

Les deux opinions sont présentes³²⁵. Pour certains étudiants, l'inégale répartition des talents et leur caractère « inné » amenuise le mérite de ceux qui les possèdent, quel que soit leur travail. « *Quelqu'un qui n'a pas de talents au départ mais qui travaille beaucoup et qui a vraiment la volonté d'y arriver, il mérite vraiment sa place. Celui qui ne fait rien et qui a des talents au début, je ne sais pas s'il est moins méritant, mais il l'a moins voulu.* » (Jeanne, MPSI, Sainte-Geneviève). « *On ne mérite pas forcément une classe prépa parce qu'on a toujours été bon. Je ne pense pas qu'on puisse dire qu'on mérite de venir en classe prépa. Si quelqu'un a travaillé vraiment en première et terminale réussit à obtenir sa classe prépa, et qu'il ne l'aurait pas eu s'il n'avait pas travaillé, là, il l'a mérité.* » (Béatrice, EC, Sainte-Geneviève). « *Le mérite, c'est pas les capacités, parce que si les capacités sont innées, on n'a pas vraiment de mérite à avoir des capacités, puisqu'on ne l'a pas vraiment choisi. Le mérite c'est ce qui fait qu'au-delà des capacités, on y arrive ou pas.* » (Anaïs R., EC, Henri IV).

Pour d'autres, les capacités ou compétences entrent dans la définition même du mérite, en tant que qualités *internes*. Elles sont souvent opposées dans ce cas à d'autres caractéristiques *externes*, comme la naissance, l'apparence ou les relations³²⁶. Il serait alors injuste de ne pas reconnaître un mérite aux personnes qui ont des capacités. « *Pour moi, on peut avoir beaucoup de mérite parce qu'on a beaucoup travaillé avant. Et arriver avec des capacités innées, c'est vrai qu'on a moins de mérite, mais dans le fond, pourquoi pas. On ne va pas mettre de côté celui qui n'a pas autant travaillé, juste parce qu'il n'a pas autant travaillé.* » (Anaïs C., EC, Henri IV). « *Malheureusement, on va dire que celui qui a le plus de mérite, c'est aussi celui qui a des capacités étonnantes, parce que sinon, il ne s'en sort pas, même s'il travaille énormément. A mon avis, quelqu'un qui est extrêmement brillant, qui n'a pas besoin de travailler, et qui s'en sort très très bien, il a beaucoup de mérite.* » (Olivier E., MPSI, Henri IV). « *Quelqu'un qui n'a pas beaucoup travaillé mais qui a de grandes facilités, il mérite tout autant sa place que quelqu'un qui a énormément travaillé et à les mêmes facilités. C'est pas uniquement le travail.* » (Sophie, EC, Henri IV).

En fait, les efforts comme les capacités peuvent être liés au mérite, parce que ce sont des facteurs propres à l'individu : « *[le mérite] est ce qu'on obtient par soi-même, par son propre travail, ou sa propre intelligence, sans médiation et sans ce faire aider.* » (Leïla, EC, Sainte-Geneviève) « *[le mérite], c'est plus réussir par ses propres moyens. Le mérite, c'est réussir, contrairement à certains élèves qui sont issus des grandes familles parisiennes, je pense que j'ai plus de mérite de réussir qu'eux, qui ont eu des moyens dès le départ. Si je réussis, c'est vraiment par mes*

³²⁵ On interrogeait spécifiquement les étudiants (par des relances) sur le mérite comme travail ou capacités, ce qui explique que la plupart se soient prononcés sur la question. Mais les deux composantes ou au moins l'une des deux ont presque systématiquement été évoquées spontanément dans les réponses.

³²⁶ Ce sont par ailleurs des élèves qui reconnaissent l'importance du travail quand on leur demande directement, mais qui spontanément citent d'abord les capacités.

propres moyens. » (Yves, EC, Sainte-Geneviève). « *Le mérite, c'est de ne pas être pistonné ; de parvenir à ses objectifs, grâce à ses qualités qu'on a développées par soi-même, et pas forcément toujours avec une aide particulière. Surtout mettre en avant ses qualités par soi-même.* » (Hélène, EC, Henri IV). « *Le mérite, c'est "qu'est-ce qu'on est capable de donner à partir de ce qu'on a". Ce qu'on fait de ce qui nous est donné.* » (Olivier E., MPSI, Henri IV). « *[Le mérite], c'est personnel; c'est des caractéristiques, par exemple en prépa, c'est des caractéristiques intellectuelles plus que sociales qui viennent de l'environnement ; et le mérite, c'est être à la hauteur.* » (Chloé, EC, Sainte-Geneviève).

Quand on leur demande précisément si le travail ou les capacités définissent mieux le mérite, les étudiants sont néanmoins une majorité à citer le travail plutôt que la « part maudite »³²⁷ du mérite – l'intelligence. Dans tous les cas, les capacités seules ne font jamais tout et le travail doit entretenir ou développer les capacités : « *Même si on a des capacités, il faut quand même fournir un effort pour montrer qu'on les a.* » (Nicolas, EC, Henri IV). « *Le mérite, ça serait de savoir exploiter les capacités qu'on a au départ.* » (Bertrand, EC, Sainte-Geneviève). « *Il y a des gens qui ont beaucoup de capacités et qui ne sont pas ici, parce qu'ils ne le méritent pas ; et ce qui prouve bien que le mérite, c'est pas que les capacités. C'est celui qui est capable, mais celui qui a la motivation pour le faire et qui fait fructifier ses capacités. Y'a un peu des deux : y'a du travail et des capacités plus ou moins innées.* » (Raphaël T., MPSI, Sainte-Geneviève). « *Si on a les capacités, on doit fournir plus de travail, comparé à quelqu'un qui en a moins. Le mérite, ça dépend de l'individu. Quelqu'un qui bosse et n'a pas les capacités, s'il ne lâche pas prise et qu'il a toujours de la volonté, il a du mérite. Par contre quelqu'un qui a les capacités, il doit encore plus les exploiter ; il ne doit pas un peu les gâcher.* » (Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève).

La définition la plus consensuelle du mérite pour les étudiants paraît donc être celle de l'optimisation de ses résultats par le travail, pour un niveau de capacités donné. Salim, élève en MPSI au lycée Henri IV, le résume ainsi : « *Le mérite, (...) ça permet de juger une personne à partir de ce qu'elle avait de capacités disponibles. Elle a réussi à en faire quelque chose. C'est un rendement. – Donc c'est plus par le travail ? – Oui.* » (Salim, MPSI, Henri IV).

Une troisième dimension non moins importante du mérite est souvent citée par les étudiants : la *volonté*, ou encore la *motivation* des personnes. Une personne ne peut être qualifiée de méritante si elle a obtenu quelque chose qu'elle n'a pas réellement voulu. Cette dimension de la *volonté* recouvre en partie l'idée que le mérite est un *travail* ou un *effort* orienté vers un objectif que la personne s'est fixé. D'où les différentes formes de mérite qui peuvent exister, aussi bien pour les élèves les plus doués que pour les élèves les moins doués. Est méritante la personne qui parvient à obtenir les objectifs qu'elle s'est fixés. « *Le mérite, c'est avoir fourni un effort, avoir fourni du travail pour être récompensé et avoir quelque chose de voulu pendant très longtemps, et pour lequel on a tout fait*

³²⁷ Dubet et Duru-Bellat, 2007.

pour y arriver. » (Isabelle, EC, Sainte-Geneviève). « *[Le mérite], c'est l'effort mobilisé vers un but. Je ne supporte pas les gens qui se laissent aller. Que ce soit difficile pour eux, je peux le comprendre tout à fait. Mais qu'on se laisse aller, même quand on a des avantages, est une attitude qui me paraît moralement répréhensible (...), je ne crois pas du tout en l'inné. Je crois essentiellement en l'acquis. Je pense qu'il faut au contraire oublier cette idée d'inné, qu'il y a des choses qui soient au départ capacités intellectuelles. Ce qui compte, c'est la volonté et l'énergie qu'on y met. Je crois que quand on voit les choses comme ça, c'est beaucoup plus pratique, beaucoup plus simple, et tout de suite, on peut croire à un idéal méritocratique, et franchement, ça fait très prétentieux dit comme ça, mais j'y crois. Dans la réalité des choses, pour des déterminants sociaux, c'est beaucoup plus difficile.* » (Yazid, EC, Sainte-Geneviève). « *[Le mérite], C'est la capacité d'obtenir ce qu'on veut par le travail avant. Et quand on a un but, on s'en donne les moyens, et on a du mérite, et ça permet d'obtenir ce qu'on recherche.* » (Anaïs C., EC, Henri IV).

III.2. Le mérite et l'origine sociale : un « mérite prédestiné »

Le mérite peut-il dépendre de l'origine sociale ? Nous souhaitons savoir en posant cette question si les étudiants interrogés, souvent issus de milieux favorisés, se considéraient d'autant moins méritants qu'ils avaient pu être avantagés socialement.

Pour la grande majorité d'entre eux, le mérite est déterminé par rapport à une situation de départ : par conséquent, venir d'un milieu favorisé peut diminuer le mérite des personnes (ou augmenter le mérite des personnes de milieux défavorisés). « *Plus on est aidé par son milieu, moins on a de mérite.* » (Quentin M., EC, Henri IV). « *Quelqu'un qui part de rien, qui n'a personne pour l'aider, qui n'a pas eu de frères et sœurs qui sont allés à Henri IV, qui n'a pas eu une famille qui a fait des grandes études, forcément, je me dis qu'il a fait ça tout seul.* » (Sophie, EC, Henri IV). « *On pourrait penser que l'aide que l'on reçoit diminue un peu le mérite, parce que forcément, si on reçoit de l'aide, ça diminue les obstacles. Après, je ne sais pas. Je pense que plus on est aidé, moins on est méritant. Parce qu'on n'a pas réalisé la chose tout seul.* » (Romain, MPSI, Henri IV). Bertrand, élève de classe préparatoire économique et commerciale au lycée Sainte Geneviève, préfère parler de « mérite prédestiné » : bel oxymore pour décrire la contradiction entre idéal de méritocratie et reproduction sociale en classes préparatoires. « *Certaines personnes ont peut être un mérite un peu prédestiné vu le milieu où ils viennent, parce que les parents sont peut être aussi passés par une prépa* » (Bertrand, EC, Sainte-Geneviève).

Le calcul de la valeur scolaire (mérite) à l'aune de la situation sociale de départ contredit la théorie de Bourdieu et Passeron (1964), qui prétendent que l'école ne peut que faire adhérer les individus aux hiérarchies scolaires, sans se préoccuper des inégalités sociales de départ :

« Le système d'éducation doit, entre autres fonctions, produire des sujets sélectionnés et hiérarchisés une fois pour toutes et pour toute la vie. Vouloir, dans cette logique, prendre en

compte les privilèges ou les désavantages sociaux et prétendre hiérarchiser les sujets selon leur mérite réel, c'est-à-dire selon les obstacles surmontés, ce serait se condamner, si on allait jusqu'au bout de la logique, *c'est-à-dire jusqu'à l'absurde*, soit à la compétition par catégorie (comme en boxe), soit, comme pour l'estimation des mérites dans la logique kantienne, à l'évaluation des différences algébriques entre le point de départ, c'est-à-dire les aptitudes socialement conditionnées, et l'aboutissement, c'est-à-dire la réussite scolairement mesurée, bref, le classement par handicap. (...) Si la considération des handicaps sociaux n'est pas moins étrangère à ceux qui ont pour tâche de sélectionner qu'à ceux qui sont sélectionnés, c'est peut-être que, pour produire des sujets sélectionnés et sélectionnables, l'Université doit obtenir, donc produire, l'adhésion indiscutée à un principe de sélection que l'introduction de principes concurrents relativiserait. Elle exige de ceux qui entrent dans le jeu qu'il admettent les règles d'une compétition où ne sauraient intervenir d'autres critères que scolaires. Et elle semble y réussir, en France tout particulièrement, puisque c'est l'aspiration à se situer aussi haut dans la hiérarchie universitaire, tenue pour absolue, qui suscite les efforts scolaires les plus soutenus et les plus efficaces. »³²⁸

Certaines réponses contradictoires illustrent la difficulté pour les élèves de reconnaître que l'aide reçue dans le milieu familial affecte le mérite de chacun, parce que cela revient pour eux à nier (en partie) qu'ils méritent leur position : « *Je pense que quand on ne reçoit pas d'aide, on a encore plus de mérite, mais je pense qu'en fait, l'aide permet de réussir, mais je ne pense pas que je la définirais comme étant du mérite, puisque cette aide qu'on reçoit ou qu'on ne reçoit pas, ça ne rentre pas dans le mérite.* » (Anaïs R., EC, Henri IV). Comme Anaïs, la plupart des élèves paraissent plus disposés à reconnaître que les personnes plus défavorisées sont méritantes qu'à admettre *a contrario* que les plus favorisés sont moins méritants.

Pour justifier au contraire qu'un milieu social favorisé n'est pas toujours la garantie d'une meilleure réussite certains insistent sur le fait que les voies choisies par les parents et les enfants peuvent être très différentes. « *C'est pas parce qu'une personne vient d'un milieu aisé qu'elle a su réussir dans des écoles, qu'on ne peut pas dire qu'elle a le mérite par rapport à quelqu'un qui vient d'un quartier défavorisé, qui a réussi à travailler et à réussir à intégrer Ginette. Je pense que ce sont deux formes de mérite.* » (Paul, EC, Sainte-Geneviève).

Enfin, pour quelques élèves, le fait d'avoir une famille aide à avoir du mérite, mais ne remet pas en question ce mérite ; car encore faut-il savoir saisir les opportunités que son milieu offre. « *Si les aides sont là, si on a des opportunités, on va avoir du mérite si on les saisit. Mais si les opportunités ne sont pas là, on peut avoir du mérite quand même. Je ne sais pas vraiment comment répondre. Parce que le mérite c'est vraiment quelque chose de personnel. Si on reçoit une aide passive (c'est à dire qu'on demande de l'aide et après on laisse faire), pour moi, on n'a quasiment pas de mérite, si ce n'est d'avoir demandé de l'aide. Parce qu'en fait, c'est quelqu'un d'autre qui va faire le travail. Mais si on a une aide et qu'on profite de cette aide pour apprendre, dans ce cas-là, on a du mérite. On ne peut pas non plus être éduqué tout seul. Et on a du mérite à s'éduquer en étant aidé des autres. C'est pas forcément contradictoire. On peut être méritant tout en ayant été aidé.* » (Vanessa, MPSI, Henri IV). « *Tous les élèves de la classe ne viennent pas des*

³²⁸ Bourdieu et Passeron, 1964, p.104-106.

mêmes milieux socioculturels. Je viens d'un milieu plutôt favorisé, des parents aisés, même si j'ai pas du tout une formation classique (je n'ai pas fait de musique, je ne suis jamais allé à l'Opéra avant cette année) ; mais globalement, mes parents se sont très bien occupés de moi, et c'est un vrai plus. Et il ne faut pas gâcher son potentiel. Et à partir du moment où on est capable de ne pas gâcher son potentiel, et de profiter de ce que nos parents nous ont apporté pour donner tout ce que l'on peut donner, alors oui, ça c'est de la méritocratie. Mais en même temps, un élève qui vient d'un milieu socioculturel plus bas, et qui va réussir à se hisser en classe prépa à la force du poignet, je lui dis vraiment bravo. Je trouve que ça a plus de mérite qu'une vie que j'ai eu, qui a plutôt été facile.» (Étienne, EC, Henri IV).

Les élèves interrogés paraissent donc en majorité valoriser le mérite de ceux qui sont partis « de plus bas » dans la hiérarchie sociale. Si cette conscience ne suffit pas à remettre complètement en question leur propre mérite ni à leur permettre de proposer un modèle d'excellence alternatif (en fonction du handicap social de départ), elle est le signe cependant que l'intériorisation de la hiérarchie scolaire n'est pas si totale que ne le postulaient Bourdieu et Passeron (1964).

III.3. Le mérite et le hasard

On pourrait s'attendre à ce que des élèves favorisés, qui n'ont souvent eu aucune hésitation pour choisir leur orientation ni aucun besoin de « chance » pour les aider à franchir sans difficulté les différentes étapes de leur carrière scolaire, croient moins au hasard que les autres. Pourtant, à côté du mérite, nombreux sont ceux qui pensent que le hasard joue un rôle dans la trajectoire scolaire des individus.

Le hasard peut intervenir pour eux à plusieurs niveaux : il y a non seulement le hasard de la naissance, qui dote les individus de conditions initiales favorables, que ce soit socialement ou intellectuellement. C'est par hasard que les individus naissent dans un milieu plus ou moins favorisé, et qu'ils sont doués pour les études. « *Est-ce que tu penses que le hasard peut jouer un rôle à côté du mérite dans la trajectoire scolaire ? – Oui. Même un assez grand rôle, parce que déjà, le hasard, ça définit dans quelle famille on naît. Ça définit où on naît, à peu près où est-ce qu'on va aller au collège, au lycée etc. et ça a une très grosse influence sur le niveau scolaire, la géographie et le milieu familial. De ce point de vue-là, ça joue un très grand rôle. Et ensuite, il faut voir que le niveau scolaire, ça dépend beaucoup de l'élève et beaucoup des professeurs. Par exemple, si un élève ne s'entend pas très bien avec un professeur, il aura tendance à moins travailler cette matière, ou à plus la travailler. Je ne sais pas comment ça marche ; mais le fait est que les relations entre l'élève et le professeur sont très importantes dans la progression scolaire, et c'est un peu le hasard, de savoir sur quelle classe il va tomber, comment il va s'entendre avec le professeur, avec les élèves ; y'a énormément de facteurs qui sont assimilables au hasard.» (Romain, MPSI, Henri IV).*

Le hasard joue également dans les performances scolaires, qui sont datées et limitées dans le temps : tout événement peut venir perturber la réussite dans ces conditions (par exemple la maladie). « *Y'a quand même une part de hasard suivant les sujets sur lesquels on tombe, l'état de santé dans lequel on est au moment où on passe les examens ; donc oui.* » (Daphné, MPSI, Sainte-Geneviève). « *Le fait d'avoir de bons professeurs, ça joue pas mal ; mais je pense qu'il y a quand même une part où [le hasard] est pas prépondérant. La majeure partie des gens essayent de s'en sortir. Après, y'a aussi les problèmes de maladie, des imprévus, qui peuvent intervenir. Mais généralement, si tu as envie de t'en sortir, il faut s'investir vraiment, et tu peux y arriver.* » (Cyril, MPSI, Sainte-Geneviève).

Le hasard est en revanche rarement cité pour expliquer les choix d'orientation ou de filières : pour ces étudiants, le hasard joue peu dans le fait qu'ils se retrouvent dans tel ou tel établissement. « *Dans mon cas, mes parents m'ont mis dans un lycée privé, m'ont incité à travailler. J'ai choisi de faire une prépa HEC. Y'a une dose de chance à chaque fois, mais globalement, je ne pense pas que ce soit ça qui soit prédominant.* » (Quentin M., EC, Henri IV). Les sélections successives assurent que ce ne soit pas le hasard mais la valeur scolaire qui joue sur la répartition des élèves dans les différentes filières, en tout cas pas le hasard de la naissance : « *Honnêtement, je pense qu'il n'y a pas beaucoup de hasard, à commencer par le milieu familial (là, y'a le hasard de la naissance). Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de hasard, parce que la sélection est permanente. Et la sélection provient de choix qui ont été faits par des personnes qui ont regardé les dossiers ; par les personnes qui ont corrigé des copies. Je pense que le hasard n'a pas un très grand rôle dans l'histoire.* » (Vanessa, MPSI, Henri IV). « *Je pense qu'il n'y a pas vraiment de hasard. Par exemple, pour l'intégration dans les Grandes Écoles, il faut quand même envoyer des dossiers dans 6 prépa différentes. Ça serait quand même bizarre qu'il y ait du hasard qui se manifeste lorsqu'ils traitent les 6 dossiers. On est toujours reconnu quelque part. le système est fait pour éliminer cet aspect du hasard. Il ressort indépendamment du dossier. Ils ne se consultent pas. Louis Le Grand ne peut pas me juger sur mon dossier et faire communiquer à Ginette ; donc chacun juge selon ses critères.* » (Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève). Même si certains choix d'orientation précoces peuvent relever plus du hasard que de la stratégie ouverte, pour des étudiants comme Jeanne : « *Y'a forcément une part de hasard, parce que les premiers établissements dans lesquels on va, on ne sait pas forcément... c'est vrai que même ceux qui n'ont pas spécialement choisi une des trois filières S, E.S. ou L, se sont retrouvés dans la filière S, c'est un peu du hasard. Ça joue un rôle, mais pas totalement.* » (Jeanne, MPSI, Sainte-Geneviève).

Si la plupart reconnaissent que le hasard peut jouer un rôle, ils sont une majorité également à penser que le hasard ne joue qu'une toute petite partie dans les trajectoires individuelles. « *Je pense que ceux qui sont ici, c'est pas un hasard. Bien que je me demande chaque jour ce que je fais ici, parce que j'ai parfois des difficultés. Mais si on a été choisi, c'est qu'on n'est pas là par hasard, comme ils nous l'ont dit dans les discours au début de l'année ; et que si on avait été choisi, c'était pas pour rien. Le hasard n'a pas grand-chose à faire dans les études, et en particulier dans un environnement comme Ginette.* » (Isabelle, EC, Sainte-Geneviève). « *Je ne*

pense pas qu'il y ait de hasard. C'est pas une question de chance. Au contraire. » (Sophie, EC, Henri IV).

III.4. Conclusion : le mérite et la figure ambivalente du génie

Des deux composantes innée et acquise du mérite, les étudiants de classes préparatoires valorisent – en termes de justice sociale – davantage la composante interne, à savoir le travail et les efforts : celle-ci est pour eux plus méritoire que la possession de talents intellectuels. On semble donc loin d'une idéologie du don parfaitement intériorisée, telle que la décrivent Bourdieu et Passeron (1964), même parmi les élèves les plus « brillants » scolairement : « *toute la valeur s'incarne dans l'enfant prodige, la brièveté du parcours scolaire témoignant de l'étendue du don. Et lorsqu'il apparaît, le projet de relativiser la hiérarchie scolaire des réussites s'arme paradoxalement de la dévalorisation de l'effort : les surnoms péjoratifs, "polar", "pobu", "chiadeur", se réfèrent à une idéologie charismatique qui n'oppose les œuvres à la grâce que pour les dévaloriser* ». Il paraît au contraire plus légitime pour les étudiants de classes préparatoires d'expliquer la réussite par le travail que par les capacités.

Pour autant, le rapport des étudiants au « talent » et au « génie » est ambivalent et n'est pas dénué d'une certaine fascination. Preuve en est que certains détectent chez quelques élèves de leur classe des pratiques de dissimulation du travail fourni. C'est la recherche du prestige qui pousserait à de telles pratiques : « *Est-ce que tu penses qu'il y a des élèves qui font des efforts pour dissimuler la quantité de travail qu'ils effectuent réellement ? – Oui, bien sûr. – Pourquoi ? – Parce qu'ils pensent en tirer plus de mérite, justement. Ça fait penser à du mérite : j'ai travaillé moins et pourtant j'ai une bonne note.* » (Thomas, EC, Henri IV). « *Parce que tout le monde a toujours un certain prestige à dire qu'il n'a pas beaucoup bossé. C'est une manière de se rassurer sur le fait qu'on va avoir une mauvaise note.* » (Chloé, EC, Sainte-Geneviève). « *Maintenant, les gens ont peut-être tendance à dire qu'ils travaillent moins qu'ils ne le font. – Et pourquoi ils font ça ? – Je ne sais pas. – Pour avoir l'air d'être doué ? – Oui* » (Olivier E., MPSI, Henri IV). De toutes les figures d'étudiants en classe préparatoire « au travail » (pour reprendre le modèle de Barrère (1997)), c'est le « génie » qui serait la plus recherchée, c'est-à-dire l'étudiant qui réussit sans trop travailler. Les figures les plus dévalorisées étant celles du « forçat » et du « fumiste »³²⁹, pour reprendre la typologie de Barrère (1997).

Ce modèle du génie serait en réalité un jeu de dupes puisque presque tous les élèves interrogés ont reconnu au cours de l'entretien, et apparemment sans complexe, qu'ils travaillent de manière intensive en classe préparatoire, et les « génies » sont toujours

³²⁹ Dans le modèle proposé par Barrère, la figure du forçat est la plus dévalorisée (en raison de l'inadéquation entre le travail fourni et les résultats). Mais dans l'univers des classes préparatoires, où la norme est plutôt au travail intensif, il n'est pas certain que le « touriste » soit bien perçu.

présentés à la troisième personne. La norme en classe préparatoire est donc celle d'un travail intensif, et l'étudiant brillant, qui réussit sans travailler, pourrait relever davantage du mythe, de la figure idéalisée. Les pratiques de dissimulation du travail, pour ceux qui ne réussissent pas, seraient alors davantage une manière de réintroduire l'équivalent travail, et de « garder la face » (la figure du « forçat » étant une image repoussoir) : « *Je pense qu'il y en a qui travaillent beaucoup et qui ne vont pas le montrer. C'est très dur de savoir si les gens travaillent beaucoup ; parce qu'il y en a beaucoup qui sont là en train de dire qu'ils n'ont jamais rien fait alors qu'ils passent leur temps à travailler. (...)* Parce que quand on a des mauvaises notes, c'est dur de se dire qu'on a travaillé mais qu'on n'y arrive pas quand même. » (Jeanne, EC, Henri IV). Elles rétablissent (aux yeux d'autrui et peut-être à ses propres yeux même) la croyance que tout travail doit être récompensé.

Comme le décrivent Bourdieu et Passeron (1964), les étudiants pensent donc bien que les différences scolaires reproduisent – du moins en partie – des différences de « dons ». Mais la valorisation de ces « dons » est moins naturelle que ne le postulent les deux chercheurs, même chez des élèves de classes préparatoires : bien que fascinés par les « génies », les élèves reconnaissent la valeur du travail en terme de mérite, et ne pensent pas que cela soit plus juste de reconnaître une qualité innée comme l'intelligence. On pourrait presque parler d'une idéologie du « don exploité » pour décrire l'attachement des étudiants à la récompense scolaire méritée. Celui-ci paraît moins injuste, parce que moins lié à l'« inné ». Les élèves ont en effet l'espoir que les efforts puissent changer la hiérarchie des talents, et rendre du même coup la réussite plus légitime. Cette croyance leur est inculquée par l'institution même qui les socialise à l'urgence, au travail assidu et à la concentration permanente. Bourdieu ne disait pas autre chose dans *La Noblesse d'État* :

« En commençant par déposséder les individus de la valeur qu'ils s'attribuent – s'agirait-il de la valeur scolaires qu'ils sont portés à s'accorder en disciples dociles de l'institution qui les a consacrés – , l'institution scolaire se met en mesure de leur restituer, sous forme du titre qui les consacre comme membres patentés, la valeur qu'elle leur a d'abord enlevée. En faisant dépendre leur valeur de l'institution, elle leur impose une adhésion inconditionnelle à l'institution qui se trouve ainsi confirmée dans le monopole de la donation de valeur. »³³⁰

C'est donc en s'imposant comme difficile même pour les bons élèves, que le système parvient à s'imposer comme un système juste, ainsi qu'en transformant, au cours de l'année, la hiérarchie initiale qui pouvait exister en fonction notamment du lycée d'origine. Les inégalités entre élèves, manifestes à l'entrée en classe préparatoire, sont alors plus facilement convertibles en différences de « mérite ».

³³⁰ Bourdieu, 1989, p.153.

IV. PORTRAITS : CEUX QUI CROYAIENT À LA MÉRITOCRATIE ET CEUX QUI N'Y CROYAIENT PAS

IV.1. Pourquoi faire des portraits ?

L'analyse transversale des entretiens a permis de comprendre les différents éléments mobilisés par les étudiants dans leurs argumentations. Elle n'offre cependant que des « fragments » d'entretiens, et ne permet pas de comprendre l'ensemble des réponses selon une logique propre à chaque acteur, en fonction de sa situation personnelle.

C'est pourquoi nous avons jugé bon de compléter ce chapitre qualitatif par des portraits d'étudiants un peu plus « caricaturaux » que l'image moyenne que nous avons souhaité présenter dans la première partie. Ainsi, nous souhaiterions mettre en évidence des « équivalences effectives entre des pratiques contextualisées » plutôt que des « équivalences formelles entre des traits abstraits de leurs contextes »³³¹.

« Souvent, lorsqu'on traite une série limitée d'entretiens, on a spontanément tendance à continuer à mettre en oeuvre un raisonnement statistique. Par exemple, sur une trentaine d'entretiens réalisés, nous pouvons avoir trois cas patents de rôle important joué par le grand-père maternel. Or, une absence de rôle privilégié joué par le grand-père maternel dans tous les autres cas va nous empêcher de comprendre la logique des trois premiers cas. Le langage des variables va nous conduire à mettre de côté des choses de la plus haute importance, il nous gâche la possibilité de prendre en considération trois situations particulières qui mettent en scène des grands-pères maternels, parce qu'elles ne se répètent pas formellement. Et pour l'ensemble des critères retenus, il en ira de même. Il est donc utile d'alterner le plus souvent possible des approches statistiques, plus abstraites, et des approches qui ancrent et relient les variables, les facteurs dans des tissus sociaux spécifiques, des configurations sociales singulières. *C'est l'alchimie entre des traits pertinents contextualisés que nous entendons donc viser* »³³²

La méthode des « portraits de configuration » tels que les présente Lahire (1995) s'applique particulièrement bien à des entretiens portant sur la justice, dans lesquels le mode de raisonnement et l'enchaînement des idées, les liens perçus entre les sphères de justice et entre justice pour soi et justice pour autrui doivent être pris en compte. « *Les portraits de configurations sociales sont primordiaux et il ne faut pas perdre l'unité de chaque configuration. Cela ne signifie pas que lesdites configurations ne sont pas à comparer, à rapprocher par leur parenté logique, leur affinité globale ou partielle. Mais on n'est pas dans la logique qui décompose/recompose les contextes sociaux à partir d'une grille de critères objectifs. La comparaison s'opère entre des portraits de configuration* »³³³. Nous présenterons donc quatre portraits en détails dans les parties qui suivent, en insistant à chaque fois sur les logiques à l'œuvre dans les discours produits sur la méritocratie.

³³¹ Lahire B., *Tableaux de famille*, p. 34.

³³² Lahire, B., *Tableaux de famille*, p. 35 (c'est nous qui soulignons).

³³³ Lahire B., *Tableaux de famille*, p. 36.

IV.2. Portrait 1 : Raphaël, MPSI, Sainte-Geneviève : un « méritocrate » convaincu

Élève en première année de prépa MPSI au lycée Sainte Geneviève, fils d'un directeur d'usine et d'une secrétaire, Raphaël croit au rôle d'« ascenseur social » de l'école. C'est ainsi du moins qu'il explique les parcours de ses parents, eux-mêmes enfants d'ouvriers et d'instituteurs : « Mon père, il est fils d'ouvrier, qui travaillait à la mine et qui faisait double emploi et qui était aussi chauffeur de bus, donc il vient d'un village en plein cambrousse en Lorraine, et il est vraiment parti de rien ; et maintenant, il est directeur d'usine dans un grand groupe, et tout ça, ça c'est fait par l'école. Et ma mère pareil. Pour eux, l'école c'est un peu l'ascenseur social. Ils ont eu un niveau supérieur à leurs parents ; et ils veulent que leurs enfants utilisent l'école pour avoir un niveau encore supérieur ».

Non seulement les efforts fournis à l'école par ses parents mais aussi les sacrifices consentis font que leur situation actuelle est pour lui tout à fait « méritée » : « Ils sont fiers d'être arrivés à leur position actuelle. Ça a été une juste récompense. Ils ont travaillé dur à l'école, et ils ont eu ce poste-là ; ils ont fait des efforts. Quand ma mère a accouché, elle était seule ; mon père était à l'usine en train de travailler, parce qu'il y avait une panne. Il a tout fait pour progresser, il était vraiment dévoué, il a beaucoup travaillé. Y'a beaucoup de Noël ou de Nouvel An que j'ai passé seul avec ma mère. Il mérite son niveau actuel. Et il a fait beaucoup de sacrifices pour être au niveau où il est aujourd'hui. ». Cette importance accordée à l'école leur a été transmise à lui et à sa soeur par l'inculcation de la « valeur travail », et il ne conçoit pas que ce travail ne puisse être récompensé à l'école : « Au niveau du collège, tous ceux qui travaillent réussissent. Je ne connais pas des gens qui travaillent comme des fous et qui ne réussissent pas. S'il y en a, j'aimerais bien qu'on me les montre. »

Il a choisi de faire une prépa « parce que c'était le meilleur », et aimerait intégrer « les trois grands : Polytechnique, Mines Paris et Centrale Paris », bien qu'il n'ait aucune image précise de ces écoles, parce que personne dans sa famille n'a fait de prépa ni de Grandes Écoles, comme il le rappelle plusieurs fois au cours de l'entretien. Il en a eu vent indirectement par son père, qui « est dans une entreprise, et les grands postes sont distribués par ces trois Grandes Écoles ». Il envisage de redoubler sa deuxième année de prépa (« faire cinq demis ») s'il ne parvient pas à entrer dans ces écoles dès l'année prochaine. Il considère qu'il mérite sa place dans cette classe prépa ; il attribue celle-ci à son travail, et à l'excellent dossier qu'il a pu présenter grâce à cela :

« - Maintenant, je vais te poser des questions sur ta perception des classes prépa et sur la méritocratie. Est-ce que tu penses mériter ta place ici ?

Oui. J'ai toujours travaillé ; j'ai toujours eu un bon dossier. Ça a porté ses fruits et j'ai été soutenu par mes professeurs. Ils ont vu que j'étais méritant et c'est pour ça que je suis ici. Je connais quelqu'un qui est vraiment doué mais qui ne bosse pas, donc il a 12 de moyenne, il présente des dossiers, mais ne va pas être reçu, alors qu'il a les capacités. Moi

je mérite plus, comparé à lui. Parce que c'est déjà une preuve d'intelligence de penser qu'il faut travailler pour réussir, parce que si on ne fait rien et qu'on réussit, c'est un peu injuste.

- *Qu'est-ce que le mérite pour toi ?*

C'est être récompensé pour les efforts qu'on a faits ; et si on n'en fait pas, on n'a pas de mérite.

- *Donc le mérite, c'est plus le travail que l'on fournit ?*

Oui.

- *Que les capacités qu'on aurait au départ ?*

Oui. Justement, si on a les capacités, on doit fournir plus de travail, comparé à quelqu'un qui en a moins. Le mérite, ça dépend de l'individu. Quelqu'un qui bosse et n'a pas les capacités, s'il ne lâche pas prise et qu'il a toujours de la volonté, il a du mérite. Par contre quelqu'un qui a les capacités, il doit encore plus les exploiter ; il ne doit pas un peu les gâcher. »

Il ne croit pas du tout que le hasard puisse jouer un rôle dans les trajectoires de chacun, parce qu'en travaillant, il est toujours possible de réussir. Il affirme par exemple qu'au collège, « tout le monde peut réussir. Le collège, c'est pas dur. Il faut juste travailler. (...) Ceux qui ne réussissent pas, c'est ceux qui passent leur soirée sur leur ordinateur le soir. Tout le monde est capable, au niveau du collège (à moins d'avoir de gros problèmes) de suivre les cours, de travailler un peu le soir. C'est vraiment la base. (...). Si quelqu'un est à la traîne, c'est parce qu'il ne travaille pas. » Il pense qu'« on est toujours reconnu quelque part », et que « le système est fait pour éliminer cet aspect du hasard » (ici : le fait d'être refusé dans un très bon lycée malgré un très bon dossier).

Raphaël fait en effet preuve d'une croyance indéfectible aux vertus de la sélection. Celle-ci non seulement ne peut pas se tromper, mais permettrait de faire que « chacun ait sa place ». C'est grâce à la sélection « qu'en fonction des capacités, l'élève trouve sa voie ». Elle permet d'éviter de « le laisser entrer dans une filière qui ne lui correspond pas parce qu'il n'aura pas les capacités d'y arriver. ». Il a des mots assez durs contre l'Université qui justement ne sélectionne pas à l'entrée : « Les classes prépa, ça nécessite d'avoir bossé dans le secondaire, parce qu'il faut présenter un bon dossier. Je trouve ça un peu inadmissible les facs : ça accueille n'importe quel bachelier. Je vois des copains de classe qui n'ont rien fait en première et terminale, et qui, à la fin de l'année, vu qu'ils n'ont pas un bon dossier, se disent « qu'est-ce que je peux faire d'honorifique comme filière », pour entendre qu'ils ne peuvent pas demander une bonne prépa ou une bonne école après bac, et donc, ils font fac de médecine. Et ça, je trouve ça un peu dommage qu'il n'y ait pas de recrutement plus sélectif à l'entrée des Universités. Il vaudrait mieux prévenir, au niveau du bac, au lieu de perdre la première année. C'est pour ça que les classes prépa recrutent selon un certain niveau ».

Il ne cesse de réaffirmer la légitimité des concours et des procédures de sélection à l'entrée en classes préparatoires, ainsi que la notation continue tout au cours de l'année pour déceler les mérites de chacun. Le dossier à remplir pour l'entrée en

classe préparatoire lui paraît être une bonne manière de recruter les élèves, et la procédure plus personnalisée mise en place à Sainte-Geneviève est selon lui particulièrement à même de recruter les meilleurs profils et les élèves les plus motivés : « C'est bien. Ginette, ça recrute depuis la seconde. Ils demandent les bulletins de seconde ; pour savoir si l'élève est constant, s'il est motivé. Parce que ceux qui ne font rien et se mettent à travailler pour le Bac... Ça permet de vérifier la motivation de l'élève. Il faut avoir travaillé et savoir ce que c'est que le travail. Donc y'a déjà ça. Le recrutement par le Bac, c'est un peu n'importe quoi, parce qu'il n'est plus ce qu'il était. Tout le monde l'a. C'est un peu comme le Brevet : ça va devenir une honte. Moi, y'avait 100 % de réussite dans ma classe, y'a juste un seul gars qui est allé au rattrapage. Donc y'a soit par dossier, soit par concours. Et par concours, c'est... Dans mon cas, je préfère par dossier, parce que j'ai été sérieux et j'ai travaillé pendant les trois ans de lycées, et j'ai été récompensé. Le concours, c'est un peu plus incertain. On peut être bon toute l'année et avoir un moment de faiblesse et rater son concours. Ils se basent aussi sur les appréciations des professeurs, pour les dossiers, et ça, c'est quelque chose d'assez important. Ils passent une année avec nous ; ils nous connaissent ; ils peuvent avoir un avis assez objectif sur les élèves. Alors que le jour du concours, il n'y a pas cet avis. Ça dépend de l'état dans lequel on était. C'est un moment présent. Alors que le recrutement sur dossier, ça juge sur une période assez longue, et on a une meilleure connaissance de celui qui va rentrer. ». Contrairement au concours, cette méthode n'est pas incertaine.

La sélection à l'entrée des classes préparatoires n'avantage pas pour lui les élèves qui bénéficient d'information de la part de leurs parents, puisque lui-même s'est débrouillé seul : « Je suis le seul de la famille à faire une prépa. Dans la famille, personne n'a fait de prépa ; j'ai été le premier, donc on a du faire la démarche spontanément. C'est nous qui sommes allés demander des informations. Donc tout le monde est capable de faire ça. Y'a juste à aller sur Internet, et on a la procédure d'admission. Tout le monde, à l'heure actuelle, peut le faire. Et au lycée, il suffit d'aller voir la conseillère d'orientation, et elle s'occupe de la procédure. ». Il n'est pas certain non plus que la procédure de sélection avantage les élèves de certains lycées : s'il reconnaît qu'avoir « 14 dans un lycée de province, dans un trou un peu paumé », et « 16 à Louis Le Grand », « ça ne vaut pas la même chose », il considère que la procédure de sélection à Ginette, qui demande un questionnaire à chacun des professeurs et à l'élève, permet de « tester l'élève » et « vraiment de connaître l'élève, même s'il vient d'un lycée moins côté ». La sélection à l'entrée de la prépa étant juste et méritocratique, il ne pense pas que, dans le cas des classes préparatoires (du moins les classes préparatoires *publiques*), élite scolaire et élite sociale se recoupent, puisque « dans les prépa publiques, quelqu'un qui fait des efforts, qui a des capacités, et qui travaille (mais qui n'est pas forcément d'un milieu aisé) peut y arriver. ». La prépa est donc pour lui un parfait « ascenseur social » : « Du moment qu'on réussit, qu'on a les capacités et qu'on travaille, on a les concours ensuite. C'est un ascenseur social ».

Mais plus que la sélection à l'entrée en classes préparatoire, qui peut laisser passer des élèves qui ne réussiront pas (« il peut arriver des fois que le recrutement ne corresponde pas à ce que l'école cherche : on peut recruter un élève qui a de bons résultats, mais qui s'écroule en prépa »), c'est le concours qui consacre les « élites » : « une fois vraiment passés les concours, c'est là qu'on voit vraiment les élites ». Les élèves qui en font partie se démarquent des autres surtout par leurs capacités, moins par ce qu'ils ont appris au cours de leur classe préparatoire. Le concours agit alors comme un révélateur de talents, cultivés par les efforts consentis lors de la prépa : « les classes prépa prennent les élèves, leur enseignent tout ce qu'ils doivent savoir pour préparer les concours, et après les concours, sélectionnent les meilleurs pour intégrer les écoles. C'est en fonction des capacités. Je ne pense pas que ça forme les élites, mais ça leur permet de développer leurs capacités. Les élèves qui deviendront des élites, c'est déjà des élèves qui ont des capacités, et qui, grâce à cet enseignement et ces méthodes, vont encore plus progresser. Mais il faut déjà avoir les capacités à la base. C'est déjà une certaine élite qui est dedans, qu'on peut la développer et après, accéder au concours. Mais c'est pas forcément l'enseignement qui fera de quelqu'un une élite, s'il n'a pas les capacités au départ. ». Quand il est interrogé sur le caractère potentiellement discriminatoire de certaines épreuves, il répond que certes la « sélection, forcément c'est discrimination », mais il faut « forcément choisir des critères pour sélectionner ».

Sa perception des mesures d'ouverture sociale n'est par conséquent pas très positive, puisque celles-ci menacent sa vision du mérite et de la méritocratie. En particulier, les conventions CEP mises en place par Sciences-po lui paraissent injustes, parce que les critères de recrutement varient entre les élèves : « Il faut que la sélection se fasse sur les mêmes critères pour tous. Je ne serais pas contre qu'ils fassent une préparation à Sciences-po ou une admission parallèle, mais qu'ils soient recrutés sur les mêmes critères, et donc qu'il y ait le même concours. C'est un peu injuste, parce que deux concours ne peuvent pas être identiques sur le plan du niveau. Ça n'existe pas. Donc forcément, il y aura des questions plus difficiles dans l'un ou l'autre. Pour moi, il faut qu'ils fassent le même concours ». Des mesures comme celles de l'ESSEC sont à ses yeux plus légitimes, puisque les élèves concernés par ces mesures « passent le même concours : ils sont sélectionnés sur les mêmes critères. Y'a pas de discrimination ». Il serait lui-même prêt à s'engager comme tuteur mais uniquement si la personne qu'il encadre est « quelqu'un qui est méritant et qui veut travailler, qui est motivé(...). Mais il faut qu'il ait des capacités. ». Quant aux mesures prises par Henri IV, il ne voit pas en quoi elles se distinguent du recrutement traditionnel fait par les classes préparatoires, puisque les élèves sont quand même sélectionnés « sur les notes, sur le travail et sur les capacités ».

* *

*

IV.3. Portrait 2 : Thomas, ECE, Henri IV : un détracteur de la reproduction sociale à laquelle contribuent les classes préparatoires

Thomas est fils de charpentier et de femme de ménage. Il a fait une prépa pour « faire plaisir à [ses] parents », parce que « [son] père voulait qu'il fasse des études. Ce sont les mêmes raisons qui l'on poussé à entrer à Henri IV, « parce que pour eux, c'est une sorte de fierté », bien qu'ils ne connaissent pas du tout le lycée auparavant. Il aimerait bien – toujours pour faire plaisir à son père –, intégrer une école de commerce à l'issue de la classe préparatoire, si possible HEC. Il ne pense pas cependant redoubler s'il n'a pas cette école, et envisage de retourner en classe préparatoire à Bordeaux s'il n'est pas accepté en deuxième année.

Il ne pense pas mériter sa place dans cette prépa, parce qu'il a « été favorisé », comme la plupart de ses camarades : « On nous dit “oui, vous méritez d'être ici”. Y'en a qui sont banquiers, qui sont trilingues ou diplomates : pour moi, ils n'ont pas de mérite : ils ont été favorisés. ». Il est très critique cependant sur le sens du mot mérite, qui « ne peut pas être une valeur fiable », parce qu'elle dépend de beaucoup de paramètres : « C'est une valeur qui ne veut rien dire ; c'est indéfinissable. Y'a trop de paramètres qui rentrent en compte. (...) C'est plus une idée de ce que sont les personnes, d'un certain esprit. C'est seulement une idée. ». Il le définit comme « les capacités à répondre à des critères que la société demande ; et donc, c'est une idée qui est relative à une société, à une attente. Donc y'a pas de mérite absolu et objectif. C'est pour ça que ça ne peut pas être une valeur fiable. »

Il présente d'emblée le lycée comme « un lycée comme un autre, qui n'est pas meilleur que les autres lycées de France », où « les professeurs ne sont pas meilleurs, et les élèves ne sont pas mieux ». Ce qui le distingue, « c'est juste une question d'être socialement dans un quartier plus favorable pour les élèves ». Le milieu « socialement assez favorisé », voire « très favorisé » dont sont issus les élèves « se ressent dans les attitudes des élèves ». Ceux-ci, d'après lui, se « ressentent » comme une élite, bien qu'il doute lui-même qu'ils en fasse partie (« je ne les sens pas comme une élite »). Il décrit ce milieu, pour lequel il a dû un peu changer d'identité afin de s'y adapter, comme « prétentieux, assez favorisé, arrogant, et sûr de lui ».

Il est encore plus critique sur le système des classes préparatoires, qu'il faudrait d'après lui « supprimer » parce qu'elles ne servent qu'à la reproduction sociale : « c'est quelque chose qu'il faudrait supprimer ; c'est un système qui est injuste, qui favorise la reproduction sociale. Et on le voit avec les effectifs de la classe. Même s'il y a deux ou trois personnes issues de milieu modeste, c'est rien du tout sur toute la classe. ». Plus intéressant, il se considère comme le seul clairvoyant parmi ses camarades pour

lesquels « la prépa c'est super » et « ne se rendent pas compte qu'à côté, il y a d'autres personnes qui faut aider ; parce que nous, on est privilégié ».

A l'entendre, le recrutement est biaisé socialement, puisque se retrouvent en prépa « des gens qui ont les moyens de suivre des cours particuliers, qui ont un capital culturel important, et forcément, quand on a des parents qui parlent plusieurs langues, et qu'on a vécu toute sa jeunesse au milieu des livres, c'est plus facile de réussir ses études que quand on a des parents qui ne parlent pas le français. ». Il accuse à cet égard le système de sélection (« assez mal fait ») de favoriser les élèves venant de lycées prestigieux (« y'a beaucoup d'élèves qui viennent de bons lycées parisiens, d'Île-de-France ou de Versailles, et des lycées privés. Et on est beaucoup moins de province ») et bénéficiant d'un capital culturel plus important qui leur permet de connaître certaines techniques pour intégrer, comme la rédaction spontanée d'une lettre de motivation : « y'a certaines techniques à connaître pour intégrer certains lycées. Par exemple, faire une lettre de motivation. Moi j'aurais jamais eu l'idée de le faire. Mais y'a des parents qui étaient dans ce lycée, et ils savent ce qu'il faut faire. Et ça appuie sur les dossiers ». Or, pour lui, « on ne peut pas sélectionner des élèves quand on ne les connaît pas. »

Il est encore plus critique vis-à-vis des concours tels qu'ils sont organisés, parce qu'ils « favorisent les élèves de milieux favorisés », en raison notamment de « la place qui est accordée à la culture générale », socialement discriminante. « C'est quelque chose qui est dans l'éducation de certaines personnes ; et d'autres ne l'ont pas. Tout ce qui est littérature, philosophie et religion (...). La culture générale, c'est quelque chose qui est quand même très orienté socialement. Ce qu'on fait en religion, c'est la religion chrétienne, forcément ça avantage ceux qui ont suivi des cours de catéchisme ou qui ont fréquenté des établissements privés. La façon dont on aborde les sujets, ça peut favoriser les personnes qui peuvent parler de ça avec leurs parents ; alors que d'autres ne peuvent pas être aidés par leurs parents sur certains sujets. ». Même la sélection par les mathématiques ne trouve pas grâce à ses yeux : « les mathématiques, c'est une autre sélection, parce qu'il y a moyen qu'il y ait une certaine inégalité, parce qu'il y en a toujours qui peuvent prendre des cours ».

Pour autant, il ne souhaite pas l'abolition des concours (« je pense que le concours est important et intéressant »), du moins en aucun pas pour les remplacer par un contrôle continu ou un entretien, qui « favorise certaines personnes qui parlent mieux, qui savent plus persuader les autres, qui s'expriment mieux ».

Les mesures d'ouverture sociales ne sont qu'une « vaste hypocrisie » à ses yeux, parce qu'elles permettent à peu de frais de légitimer la reproduction sociale par l'école, sans s'intéresser au véritable problème de l'inégalité des chances. « C'est une vaste hypocrisie, parce que c'est le fait de permettre, à très peu de personnes, d'avoir une

chance ; alors qu'en fait, au lieu de prévenir et d'essayer de guérir, de répondre aux problèmes à la base, aux causes des problèmes... et ce qui serait intéressant, c'est d'aller dans les banlieues pour améliorer leurs chances. Alors que là, ils prennent 30 personnes de la banlieue et ils les envoient à Paris. C'est hypocrite. C'est un prétexte, mais ils ne répondent pas au problème. Ils ne répondent pas aux vrais problèmes sociaux qui sont profonds ». Les mesures de l'ESSEC ne trouvent pas plus grâce à ses yeux : « Je pense que c'est aussi une hypocrisie, parce que c'est pas aux écoles de faire ça. L'ESSEC, même si c'est gentil de leur part, c'est pas eux qui vont changer les choses. Aujourd'hui, on a une société qui marche beaucoup en symboles. Les symboles sont jolis, mais il faut des actes concrets ; et c'est pas en envoyant 30 étudiants ou 30 élèves que ça va vraiment changer les racines du mal. C'est à l'État de s'en charger, et pas des institutions privées qui, quoi qu'on dise, font ça pour leur intérêt. Si elles veulent diversifier leur recrutement, c'est pas par bonté ou par humanité ; c'est rationnel dans leurs choix. »

Il faudrait au contraire donner plus de moyens aux lycées de banlieue pour cesser d'attribuer les échecs des élèves au manque de mérite : il faudrait « favoriser l'éducation des milieux défavorisés. Mettre de bons professeurs, plus d'aides et de moyens. Alors qu'aujourd'hui, ceux qui ont le plus de moyens sont à Henri IV ; leurs parents ont déjà tout, c'est totalement inutile. Alors que ceux qui sont dans les cités, on les laisse se débrouiller avec trois fois rien. Et ils ne peuvent pas être aidés par leurs parents ; on ne leur donne pas la culture du travail. C'est facile de dire "ils ne travaillent pas ; ils ne méritent pas", mais si on ne les aide pas, c'est pas eux-mêmes qui vont se débrouiller. Y'en a deux ou trois qui y arriveront par eux-mêmes à sortir de là-dedans, c'est normal qu'il y ait une grande majorité qui ne pardonne pas »

Si les procédures de sélection échouent dans leur rôle de détection du mérite et de la valeur scolaire, la notation n'est pas non plus exempte de tout critique. Thomas reproche au système de notation en prépa de ne pas être juste, et ne comprend pas toujours la manière dont lui-même est noté. « Y'a certaines matières où je pense que je suis noté un peu injustement. Je pense à la culture générale, par exemple, où on me reproche d'en faire trop. Et je pense que je n'écris pas trop, et j'approfondis le sujet, et j'utilise des exemples qui ne plaisent pas au professeur. En économie aussi, je pense que je pourrais être mieux noté, parce que j'approfondis beaucoup. C'est pareil, on nous demande de faire voir qu'on connaît, et de ne pas montrer ce qu'on sait. Ceux qui sont favorisés, c'est ceux qui ont tendance à apprendre par cœur, et qui ont tendance à mettre tout ce que le professeur a dit pendant le cours ; alors que moi j'essaye de mettre ce que j'ai pu lire dans les journaux, et ça, le professeur ça ne l'intéresse pas. » Les notes, loin de mesurer un travail accompli ou un quelconque mérite, « mesurent les capacités à remplir certains critères, et pas une réflexion ». Seuls les mathématiques se caractérisent par une notation « assez rigoureuse et (...) juste ».

Thomas pense qu'il fait partie de « ceux qui travaillent le moins ». Il n'explique pas cela par un manque de motivation, mais par un rejet du système de bachotage et d'apprentissage par cœur : « c'est pas parce que je suis moins motivé, mais je refuse de coller à un modèle qui ne me convient pas, et que j'en suis conscient ; et je refuse de me soumettre à un idéal-type qui est celui du bosseur bourrin qui apprend des cours par cœur : j'ai jamais fait ça, et je refuse de me soumettre à ça ». Si certains élèves font « bien sûr » des efforts pour dissimuler la quantité de travail qu'ils effectuent réellement, c'est sans aucun doute pour se faire passer pour plus méritants qu'ils ne sont : « ils pensent en tirer plus de mérite, justement. Ça fait penser à du mérite : j'ai travaillé moins et pourtant j'ai une bonne note. Alors on voit bien quand ils arrivent en colle : ils connaissent leurs cours par cœur. Et dans la classe, y'a un climat hypocrite, pas sain. »

* *
 *
 *
 *

IV.4. Portrait 3 : Léo, MPSI, Henri IV : un pourfendeur de la méritocratie scolaire et du système français

Léo a vécu aux États-Unis, à Los Angeles, où il a effectué les quatre années de collège dans un établissement français. Son père dirige une chaîne environnementale à la télévision allemande et sa mère est journaliste. Il les qualifie tous deux de « *self made men* ». Il a fait une classe préparatoire parce qu'il est passionné par les mathématiques et la physique, et ne souhaite pas intégrer une école en particulier, puisque toutes les écoles se valent (du moins au niveau de leur visibilité internationale) : « moi, je veux une école (de toutes façons, vis-à-vis de l'étranger, que ce soit Polytechnique ou centrale ou les Mines) ces écoles, ça ne change rien. Même en France, toutes les écoles sont très convenables ». En outre, se fixer sur une école serait pour lui un « bourrage de crâne (...) trop dur (...) à encaisser ».

Il débute l'entretien en affirmant qu'il « désapprouve le système élitiste français », parce qu'il en a vu les effets pervers : « j'ai eu la chance de rencontrer des gens ici à Henri IV qui m'ont montré que ce système ne fonctionnait pas ; des gens qui étaient dépressifs, des gens qui ont été internés à l'hôpital à cause des pressions parentale qui sont liées à cet élitisme global ». Il attribue cela non seulement au système éducatif, mais également à « la mentalité globale en France, qui tend à classer, à hiérarchiser tout le monde ». Il prétend d'emblée poursuivre ses études aux États-Unis, « dans un endroit où la créativité est un peu plus prônée ». Il est persuadé que tous ses camarades ont dû exprimer durant les entretiens leur souhait de quitter la France à un moment de leurs études, et il est assez surpris d'entendre le contraire.

Durant tout l'entretien, Léo se montre assez critique de la méritocratie dans sa version scolaire et notamment du passage obligé par la classe préparatoire pour réussir, parce que cela bride les compétences et les talents de certaines personnes qui ne seraient pas faites pour la CPGE.

Il déplore que l'Université soit reléguée au second plan dans la hiérarchie des filières, alors qu'il ne pense pas du tout pour sa part que l'Université soit « quelque chose de mal ». Au contraire, elle constitue pour lui un univers plus scientifique parce qu'il n'y a pas « des histoires de concours, de français, d'anglais ». Il connaît « de grands mathématiciens français qui [lui] ont dit qu'en fac, il y avait des cours excellents de mathématiques ; et que c'était dommage que ces cours ne soient pas mis en avant, et que les diplômes qui résultent de ces cours ne servent pas en France, alors que c'est des cours qui sont très poussés en mathématiques et en physique ». Le problème est que le diplôme délivré par l'Université n'est « pas valorisé par la suite ». « À la fac, y'a rien au bout, malheureusement. » Au contraire, la classe préparatoire, « c'est une des seules voies en France où on sort avec un bon diplôme, et on peut devenir

ingénieur ». C'est pourquoi « il faut faire une prépa, même si c'est pas la meilleure voie pour faire de la science ».

Le principal défaut de la classe préparatoire est pour lui la pression constante qui pèse sur les élèves. « Le désavantage [de la prépa], c'est les gens qui craquent ; beaucoup de pression pour arriver au même point ». Cette pression n'est pas justifiée dans la mesure où le niveau des élèves ne sera pas meilleur quatre ans après : « on croit qu'en deux ans, on va forcer des élèves à faire des choses qu'on pourrait faire en quatre ans. On met ça sur le compte que si on fait ça en deux ans, c'est qu'on est capable ; et après, ils rentrent dans des écoles où ils ne travaillent plus. Et finalement, cette avance qu'on avait sur les autres, elle est rattrapée dans les deux ou trois ans qui suivent ; et finalement, on est comme n'importe quel élève ». La classe préparatoire n'est donc « pas seulement un test de capacités scientifiques, mais aussi un test de capacité de travail et d'organisation ; savoir gérer la pression. Et la chose triste, c'est que la pression, c'est pas seulement l'école qui la met, mais c'est aussi les parents. Et donc, le système de prépa n'est pas une égalité pour tous. On ne part pas tous avec la même base de pression. »

Par la pression constante qu'elle impose, la CPGE broie donc des élèves capables, qui auraient pu réussir dans une atmosphère plus saine. « Les derniers de la classe, ils ont eu 20 au bac en mathématiques, et ils ont eu 20 en physique au Bac, et ils se retrouvent derniers. Ceux qui étaient en terminale, ils auraient pu continuer à être premiers à l'Université où on ne demandait pas autant de pression. Et ces gens-là vont peut-être arrêter la prépa à la fin de l'année, pour aller faire des études de droit ou d'autre chose, alors qu'ils auraient été de très bons ingénieurs. C'est une perte considérable pour ces gens qui avaient des capacités. (...) C'est une remise en question totale la prépa, quand on n'y arrive pas. » Par conséquent, la classe préparatoire « casse beaucoup de monde : des moins bons qui seraient sûrement très bons à d'autres endroits, ils finissent par arrêter leurs études ». Lui-même envisage d'arrêter la prépa s'il se retrouve dernier de sa classe l'année prochaine : « Si l'année prochaine je me retrouve dernier de la classe, je vais sûrement arrêter et être dégoûté des sciences, et reprendre d'autres études, et ça serait franchement dommage ».

Il met ce problème sur le compte de la mentalité française qui « tend à penser que c'est en écrasant les élèves qu'on est les meilleurs, et que si les mauvais ratent, c'est parce qu'ils sont mauvais, et que c'était de leur faute ». Il fustige le goût français pour les classements scolaires et l'évaluation permanente, qui ne reflètent en rien les capacités réelles des personnes : « on entend ça dans les débats. Pas plus tard qu'hier, les débats politiques, où M. Sarkozy a très bien prononcé son désir de rajouter encore des classements dès la 6^e, et de créer une hiérarchie pour initier les gens au goût de l'effort dès la 6^e. Je pense que ça reflète exactement la situation dans laquelle on est, où déjà on croit que les gens qui ne réussissent pas, c'est parce qu'ils ne

travaillent pas, ce qui est complètement faux. Il suffit de parler aux gens de ma classe qui n'y arrivent pas, et qui travaillent le plus, et deuxièmement, on croit que le classement, ça sert à quelque chose, alors qu'il suffit de regarder la puissance américaine qui est la numéro une en sciences, sans aucune ambiguïté, et cette puissance américaine ne joue pas se rôle de classer les gens. C'est pas la méritocratie. Les gens qui sont bons, ils vont de toutes façons y arriver ; les gens qui sont bons en physique, ils vont devenir des physiciens de toutes façons ».

Pour lui, tout le système français est donc basé sur la croyance erronée que c'est par le travail – le travail *scolaire* – qu'on réussit ; or, la réussite est très peu corrélée au travail, de même que la notation : « C'est tout le problème du travail ; rapport travail/note. On le voit. On voit que, dans ma classe, le premier travaille peu ; le deuxième travaille énormément ; l'avant dernier il ne travaille pas ; et le dernier il travaille énormément. Y'a pas de rapport travail/notes. C'est tout le principe de la prépa ». C'est plus le lien entre efforts et capacités que les notes mesurent « Je crois que c'est (...) une combinaison entre les deux. Entre capacité et effort. Si un élève n'a pas les capacités requises pour ce type d'épreuve, peu importe l'effort qu'il va fournir. Après, y'a des gens qui, en travaillant beaucoup, développent des capacités ».

Au contraire, ce sont les capacités de chacun, aussi diverses soient-elles et pas uniquement scolaires qu'il faudrait laisser s'exprimer. Il a lui-même été scolarisé dans une classe de primaire innovante, avec très peu de notes et de classements, et dont il vante les mérites. « C'est un établissement un peu spécial, parce que les professeurs sont des professeurs aussi à l'IUFM, qui est la même école. C'est une primaire dans l'IUFM, et c'est une primaire pilote. C'est des enseignants plutôt âgés, mais qui sont aussi professeurs. Ils sont extrêmement pédagogues et très très bons. Et toute la classe de CP savait lire au bout de trois mois ; c'était vraiment une primaire exceptionnelle. Et justement, c'est pas une éducation qui a été axée sur le classement et les notes ; et sur le travail. C'était justement un exemple type de l'éducation qui peut fonctionner sans toute la hiérarchie, c'est-à-dire que toute la classe réussissait très bien ; y'avait pas de notes : du CP au CM2, y'avait pas de moyennes, y'avait presque pas de bulletins, et les élèves sont tous arrivés en 6^e et ils réussissaient très bien ; et après, une fois en 6^e , c'est seulement à ce moment-là que les gens ont commencé à devenir des gens qui ont des mauvaises notes, et chuter dans leur scolarité. C'est une école primaire qui peut montrer qu'on peut réussir autrement qu'avec un système comme ça ».

Léo critique aussi le poids trop important de la formation initiale pour réussir en France. Ses parents eux-mêmes ne l'avaient pas poussé à faire une classe préparatoire. Eux n'ont « pas fait des études dans le but d'être diplômé de métier ; mais ils ont fait des études dans le but culturel ; [sa] mère a fait du droit et de la sociologie ; et [son] père a fait de l'histoire, et après, il est devenu aussi journaliste. Il

a fait du cinéma. C'était pas du tout le même cursus. Et ils ne connaissaient pas du tout le système français. Et pour eux, la fac, on apprenait, et ensuite, on devenait ce qu'on devait devenir de toutes façons. C'est-à-dire qu'aucun des deux n'a pas quelque chose qui avait un rapport avec leurs études. C'est un peu des *self-made*... Eux ne voient pas du tout la chose comme moi je le vois d'ici. Puisque moi, je le vois d'une façon : est-ce que je réussis ma prépa, ou est-ce que je la rate, et je ne ferai jamais ce que j'ai envie de faire. Et j'ai 17 ans, et c'est entre 17 et 19 ans que le reste de ma vie va se jouer. Pour eux, c'était pas du tout le cas. Le seul système qu'ils connaissaient pseudo compétitif, était la médecine. Et ils me demandaient si je ne voulais pas faire médecine. Et j'ai beaucoup hésité à faire médecine. Finalement, j'ai pris prépa ; mais il est probable que prochainement, j'arrête la prépa et que je fasse médecine ; c'est possible ».

Les parcours des membres de sa famille sont pour lui la preuve qu'il est possible de réussir dans la vie sans être doué à l'école. Il prend comme exemple le cas de sa soeur et de sa mère, qui n'étaient pas toutes deux de brillantes élèves, et qui s'en sont pourtant très bien sorties. « Ma sœur, justement, est un exemple. Elle n'a jamais réussi à l'école ; et ensuite, elle est allée à l'Université américaine où elle est devenue quelqu'un de cultivé où elle appris beaucoup de trucs, et après elle est rentrée en France, et finalement, sa non réussite n'a pas influencé la personne qu'elle est devenue, et lui a permis d'intégrer Sciences-po et de très bien réussir, parce que justement, c'était axé sur des choses qui l'intéressaient. Elle a aussi ce talent d'écriture, donc ça a facilité. Mais scolairement, elle n'a pas réussi. Je crois que le rapport qu'on a à l'école, c'est un passage qui ne détermine pas la vie, et qui ne détermine pas les capacités des gens non plus. Je prends l'exemple de ma mère qui n'a pas réussi à l'école, et qui après est allée à la fac et qui n'a pas très bien réussi à la fac, et qui après, est devenue quelqu'un ».

Concernant plus spécifiquement le mérite, Léo le définit comme « une idée qui veut que si on vaut quelque chose, on le reçoit ». Mais avant même de le définir, il qualifie le mérite de « sorte d'hypocrisie ». « C'est un concept qui fait croire aux gens que s'ils n'y arrivent pas, c'est parce qu'ils ne le méritaient pas ». Or, lui ne croit pas cela « Je crois que le mérite en soi, c'est pas une chose mauvaise, mais dans le sens plus large, la façon dont on parle du mérite et dont on l'utilise aujourd'hui, c'est une hypocrisie et un mépris des gens. Parce que les gens n'ont pas toutes les mêmes capacités et ils ne viennent pas tous du même milieu. Je ne crois pas que le mérite soit quelque chose de concret. Ce qui est concret, c'est le social et les répartitions ». C'est donc très clairement l'idéologie méritocratique qui est dénoncée par Léo dans son discours.

Lui-même ne pense pas spécialement mériter sa place en classe préparatoire : « socialement, je viens d'un environnement très culturel, où mes parents insistaient sur la morale. D'un point de vue culturel, on a toujours eu de grandes discussions à

table, et d'autres n'ont pas forcément cette chance, et c'est pas juste, parce que moi, j'ai eu de la chance. Donc je ne le mérite pas, parce que c'est pas moi qui ai vraiment décidé de réfléchir comme ça, mais c'est mes parents qui m'ont demandé de réfléchir. Si mes parents n'avaient pas été là, s'ils avaient été divorcés, ou si j'avais été orphelin je mériterais peut-être plus ma place ici. Y'a des gens qui auraient peut-être voulu aller en prépa, et qui ne peuvent pas, parce qu'ils n'ont pas été motivés. C'est pas que je ne mérite pas, mais la méritocratie, c'est une question d'injustice ».

Le seul aspect de la CPGE que Léo ne critique pratiquement pas, c'est le système de sélection, parce qu'il est cohérent avec le système : « C'est le bon côté du mérite (...) Parce qu'on est pris sur dossier, et pas comme aux États-Unis sur (...) des choses qui n'ont aucun intérêt d'un point de vue personnel. La prépa est un environnement où on ne nous demande que de faire des mathématiques ou de la physique. Aux États-Unis on nous demande d'être quelqu'un en plus. Ici, on ne nous demande pas d'être quelqu'un. Sur ce point de vue-là, les procédures sont en parfaites cohérences avec les attentes qu'on a des élèves aussi. » Il ne pense pas que les procédures puissent favoriser les élèves de certains établissements puisque lui-même en seconde venait « d'un lycée inconnu (un lycée français à l'étranger) qui n'avait aucune signification pour le proviseur », et il a tout de même été accepté. Il reconnaît quand même que « quand on regarde la répartition d'où viennent les élèves, y'a une énorme majorité qui vient d'ici ». Mais il trouve cela « normal » parce que « on connaît les élèves et (...) on connaît leurs capacités ». Ce biais d'établissement est cependant uniquement fondé sur le niveau académique : « y'a pas de favoritisme, parce qu'un établissement est fréquenté par des gens plus riches qu'un autre ». En revanche, il reconnaît que les élèves qui bénéficient d'information et de conseils de la part de leurs parents sont surreprésentés dans le lycée : « les bons élèves, c'est des gens qui ont été dans des milieux où ils ont beaucoup bénéficié d'informations des parents ; directement ou indirectement. (...) Les français de « souche pure » ne sont pas une majorité en France. On les retrouve majoritairement en prépa. »

Il critique davantage le concours, qu'il qualifie de « fondement de la méritocratie », mais qu'il considère comme inutile, car celui-ci fixe des quotas qui ne reflètent pas le nombre de personnes compétentes à un moment donné dans une promotion. « Je crois que c'est inutile de faire un concours ; parce qu'une année, il y a 250 élèves qui sont très bons, et une autre, y'en a 125. Je ne vous pas pourquoi on ne prendrait pas 250 élèves plutôt que 125, parce que le quota oblige à prendre 125. Ça paraît illogique de passer à côté de très bons éléments simplement sur le principe du concours et des quotas. Les quotas ne changent pas. Ils sont donnés avant la date du concours. Donc ça ne paraît pas normal qu'il y ait deux promos en prépa qui sont excellentes, et la moitié ou les trois quarts passent à côté, tout simplement parce qu'il ne fallait que ça. Si Normale devait prendre un élève cette année parce qu'il n'y en avait pas d'autres, pourquoi est-ce qu'elle en prend 25. Et l'année prochaine, si elle en mérite 50,

pourquoi elle en prend 25 ? ». Il n'est pas pour autant favorable à l'introduction d'une procédure de sélection qui tiendrait compte de la moyenne des notes, parce que « l'avantage des concours, c'est qu'on est corrigé par un ou deux ou trois examinateurs qui sont coordonnés ».

Les mesures d'ouverture sociales sont pour lui des mesures principalement cosmétiques. « Je suis pour créer des nouvelles voies d'accès. Mais je suis contre cette idée de voie unique, comme la CPES, où finalement, le gouvernement se félicite d'avoir 40 élèves qui sont intégrés dans la société française, alors qu'il en faut 60 millions intégrés. Le problème de ces classes d'exception, comme à Sciences-po et ici, le gouvernement est fier de ça ; alors que ça devrait montrer au gouvernement qu'il y a un réel problème, et que si on a besoin de faire ces classes, on devrait en faire non pas une, mais 500. C'est comme ça que ça marchera. Et c'est pas une classe d'exception qui va changer grand-chose. ».

Il avoue ne pas comprendre grand chose au système éducatif français, quand sont envoyés en ZEP les professeurs les moins expérimentés : « On pourrait revenir sur les ZEP ; pourquoi ces gens-là ont des enseignements moins bons qu'ici par exemple ? Il faut quand même se rappeler qu'un professeur qui devient professeur, il doit acquérir un certain nombre de points, et ce nombre de points commence par quelques années obligatoires en ZEP ou à l'étranger. Rien de plus inégalitaire que ça. On ne peut pas... on donne les mauvais professeurs aux ZEP ; les professeurs qui n'ont pas encore l'expérience pédagogique, et on les donne aux banlieues et aux ZEP. Et quand ils sont bons, ils ont le droit de venir dans les beaux quartiers. C'est un système que je ne comprends pas. Je n'arrive pas à concevoir, comment on peut se demander après si on ne devrait pas faire de la discrimination positive, etc., avant de se demander "mais comment ça se fait qu'on donne aux professeurs inexpérimentés, les endroits sensibles", pour après leur dire "on va vous donner des bouquins pour vous remettre à niveau" ? Et pourquoi ne pas commencer par le Panthéon et finir par St Denis ? C'est le même principe que médecine où les premiers vont à Paris, et après, ils vont à Marseille ou Toulouse. C'est un concept que j'ai du mal à comprendre. Je ne sais pas vous. Non ? C'est une logique de commencer par la banlieue ? »

* *
 *
 *

IV.5. Portrait 4 : Vanessa, MPSI, Henri IV : une critique modérée du système

Issue d'un milieu assez favorisé, Vanessa a choisi de faire une prépa parce qu'elle pense qu'« on n'a qu'une seule vie, et on se doit d'exploiter son potentiel au maximum ». Elle ne se voyait pas « faire autre chose », et considère que les mathématiques est « la voie dans laquelle y'a le plus de challenges ». La classe préparatoire scientifique est donc pour elle un « challenge personnel » et répond à une « envie d'excellence, parce que quand on nous dit qu'on a un potentiel, autant l'exploiter. Il ne faut pas se reposer sur ses lauriers ».

Ses parents ont tous deux fait une classe préparatoire vétérinaire. Sa mère, qui a passé un doctorat en agroalimentaire, dirige une école d'ingénieur de biologie industrielle qui est « en train de devenir une grande école ». Et son père est directeur scientifique dans une entreprise américaine. Son grand-père maternel était polytechnicien, ingénieur des Ponts et Chaussées, et sa grand-mère maternelle était agrégée de français. Sa tante est professeur de français en classe préparatoire. Vanessa pense avoir été influencée par « le fait que [ses] parents [lui] parlent de la prépa depuis qu'[elle est] toute petite », même s'ils ne lui ont « jamais dit que c'était important d'en faire une ». « C'est-à-dire que honnêtement, avant la première, je me suis toujours dit que je ne ferais jamais de prépa, parce que mes parents me disaient “c'est difficile”, et en fait, j'ai fini par saisir ça, pour les raisons que j'ai évoquées ». Elle a un petit frère de dix-sept ans, qui fait une école hôtelière pour devenir grand chef cuisinier (« un projet très ambitieux »), et une petite sœur de dix ans qui est « bonne à l'école ». Elle considère que tous trois ont été « un peu formaté[s] pour (...) l'envie de réussir ».

Vanessa est « comblée » d'être en prépa scientifique au lycée Henri IV : « Je suis très contente de l'établissement où je me trouve. Je pense que ça joue énormément, le fait d'avoir eu ce qu'on voulait, et puis de savoir pourquoi je suis là. Je me lève tous les matins en sachant pourquoi je me lève. C'est pas négligeable de se dire “on est dans un établissement où c'est difficile, donc c'est normal que ce soit difficile”, et après c'est à nous de faire le boulot. (...) ça me rend très contente de me coucher le soir en ayant appris beaucoup. C'est stimulant. (...) Et la prépa de mathématiques, c'est vraiment ça que je voulais aussi ». Elle n'a pas de projet professionnel précis pour le moment, elle sait qu'elle veut faire une école d'ingénieur mais ne sait pas trop ce qu'elle fera par la suite. Elle sait seulement qu'elle n'a « pas forcément envie d'être une scientifique pure ». Son choix n'est donc pas utilitaire ; ce qui l'a motivée, « c'est tous ces modèles de philosophes pluridisciplinaires qui sont d'excellents scientifiques, et qui acquièrent une capacité de raisonnement ; ça, ça fait rêver ». Elle présente son choix d'orientation plus comme un « choix philosophique ». « C'est pas une question de rentabilité. ». Henri IV est pour elle un « établissement humaniste », au contraire de Louis le Grand qui « prêche l'excellence pour l'excellence ». « Les gens dont on

entend parler qui sortent d'Henri IV sont des gens qui ont envie de servir l'humanité, et c'est ça que je veux faire ». Elle a le sentiment d'être bien intégrée dans sa classe, et l'intégration se fait pour elle par le travail : « à mon avis, pour se sentir vraiment à sa place, il faut fournir un gros travail ; parce qu'à partir du moment où on ne travaille pas, on a le sentiment qu'on n'a pas notre place à cet endroit-là. Plus on travaille et plus on a le sentiment qu'on a notre place. C'est une espèce de cercle fermé. On a le sentiment d'être intégré de façon quasi instantanée ».

La manière dont elle perçoit son propre mérite est pour Vanessa « la question qu'il ne fallait pas poser ». La rareté des places lui fait mesurer la chance qu'elle a d'être dans sa classe et lui fait considérer qu'elle ne mérite pas vraiment sa place. « J'ai le sentiment honnêtement de ne pas mériter ma place ici ; parce que je vois qu'on est quasiment 80, mais tout ça, ça fait moins de 20 filles, et c'est vraiment pas beaucoup ; et je me dis qu'on est 15 filles en France à faire une prépa mathématiques à Henri IV en 1ère année. C'est personne. Et je pense honnêtement qu'il y a des gens en France qui (au-delà de la capacité à réussir) mériteraient plus que moi d'être ici. (...) Parce que je viens d'un cadre privilégié. Je viens d'un lycée prestigieux, qui s'appelle "La Légion d'Honneur". Comme je vous l'ai dit, mes parents connaissaient le système ; donc il y a une grosse partie des choses qui ont fait que j'ai pu arriver ici ne me sont pas dues. J'ai beaucoup bénéficié des aides que je pouvais entrevoir ». Elle nuance un peu son propos par la suite : « Après, c'est sûr que c'est moi qui ai pris les opportunités, et qui les ai saisies. Je ne suis pas en train de dire que si j'étais pas ci, je serais ci. Mais ce que je veux dire, c'est qu'il y a des gens qui, en fournissant les efforts que j'ai fournis, en étant dans un cadre complètement différent, ne seraient pas arrivés. J'étais dans un cadre qui m'a permis d'arriver ici. C'est un peu comme ça ».

Le mérite se définit pour elle avant tout par les efforts fournis, plus que par les capacités de chacun : « quelqu'un qui intègre Polytechnique en ayant travaillé trois fois moins que quelqu'un qui intègre une école dix rangs plus bas dans le classement, pour moi, c'est la personne qui a travaillé trois fois plus qui mérite plus. Et ça, je ne sais pas si ça paye dans la vie plus tard, mais pour moi, ça serait ça ». Elle considère qu'on peut être méritant tout en ayant été aidé par sa famille et son milieu. « Si on a une aide et qu'on profite de cette aide pour apprendre, dans ce cas-là, on a du mérite. On ne peut pas non plus être éduqué tout seul. Et on a du mérite à s'éduquer en étant aidé des autres. C'est pas forcément contradictoire. On peut être méritant tout en ayant été aidé »³³⁴. Mis à part le hasard de la naissance, Vanessa ne pense pas que le hasard puisse jouer un grand rôle dans les trajectoires de chacun ; du moins, le hasard est pour elle limité par les sélections successives auxquelles tout individu est confronté au cours de sa vie : « Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de hasard, parce

³³⁴ Ce résultat conforte ce que l'on observait dans les entretiens de Caen : l'inégalité des chances est compatible avec la méritocratie.

que la sélection est permanente. Et la sélection provient de choix qui ont été faits par des personnes qui ont regardé les dossiers ; par les personnes qui ont corrigé des copies. Je pense que le hasard n'a pas un très grand rôle dans l'histoire. »

La classe préparatoire est pour elle un choix « audacieux » mais « à double tranchant », car beaucoup d'élèves échouent après la classe préparatoire. Or, même si la personne qui a fait une classe préparatoire plutôt que l'Université peut être perçue comme plus méritante, « quelqu'un qui n'a vraiment pas réussi sa prépa et qui ne se réinvestit pas dans quelque chose par ailleurs, ou par la suite, dans ce cas-là, je pense que ça aurait été un très mauvais choix de faire une prépa. C'est pas toujours le meilleur choix à faire. La place de la prépa, ça peut permettre de monter très haut, ou de tomber très bas. ». La prépa est davantage pour elle un espace où se forme une élite scolaire, qu'un espace où elle se retrouve. « C'est sûr qu'on n'est pas arrivé par hasard, donc y'a déjà une partie des pré-élites scolaires. Parce que quand on arrive ici, c'est pas vrai : on n'est pas encore des élites. Je ne me sens pas du tout élite. on a le sentiment que ce qu'on a à accomplir est tellement grand qu'on n'est pas à la hauteur ; et devenir une élite, ça va pas se faire du jour au lendemain. Y'en a quand même quelques uns qui sont des élites clairement, ça va être les Majors. Mais si, on est formé pour devenir des élites au niveau supérieur. Parmi les élites lycée, y'en a qui vont devenir des élites prépa. Parmi les élites prépa, y'en a qui vont devenir des élites école d'ingénieur. Y'a pas une élite qui va franchir tous les niveaux. Y'a une nouvelle élite qui est formée à chaque fois, un peu comme une pyramide ».

Les milieux favorisés ne sont pas pour elle particulièrement surreprésentés au lycée Henri IV : « j'ai le sentiment qu'il y a tous les profils, ça vient de partout. Je sais que c'est quand même lié, parce qu'il y a des milieux qui ne savent pas comment le système fonctionne, donc je sais que c'est quand même lié. Mais j'ai le sentiment d'une plus grande diversité que dans mon lycée. Mais mon lycée c'est vraiment spécial. C'est plus varié ici, parce que c'est public, je pense. Parce qu'à Ste Geneviève, c'est privé et c'est loin d'être donné. »

Elle souligne pourtant les difficultés qu'il y a à choisir de faire une classe préparatoire à Paris. La première sélection sociale en prépa provient du choix du logement. « J'ai un foyer qui est à 25' à pied. Y'a vraiment une quantité incroyable de foyers, mais il faut s'y prendre très tôt. Et ça fait partie de la sélection, parce que les foyers sont chers. Et trouver un logement, c'est pas facile, et ça fait partie de la sélection sans le dire, parce que ceux qui ne trouvent pas un foyer (parce qu'ils s'y sont pris trop tard, ou parce qu'ils n'ont pas les moyens et qui vont avoir trop de transport) sont « disqualifiés ». Y'a une personne dans notre classe qui est partie au bout de trois semaines, parce qu'il avait 3h de transport dans la journée, et c'était pas tenable. Ça fait partie du jeu. Mes parents connaissent bien le système, et on s'y est pris très en avance pour trouver un foyer ». La connaissance du milieu est alors très importante :

« C'est sûr que quand on arrive dans le monde de la sélection et des prépa et des Grandes Écoles, si on n'a pas des personnes qui connaissent pour nous aider, je pense que c'est très difficile. ». Une autre partie de la sélection se fait au niveau du remplissage des dossiers de candidature « L'inscription en prépa, c'est marathonnier. Les dossiers qu'on a à faire. Déjà, si on n'a pas Internet, c'est impossible, parce que tout se fait par Internet. Je trouve ça personnellement injuste et assez mal fait ; mais pour y arriver, il faut savoir comment ça fonctionne. »

Pour autant, Vanessa trouve assez bien faite la procédure de sélection en elle-même (« La procédure en elle-même, sur le fond, le fait de prendre sur dossier et pas sur concours, je trouve ça bien. Parce qu'on rentre en prépa pour préparer un concours ; on n'est pas sensé en savoir faire un en arrivant. Je pense que c'est bien que ce soit sur dossier. Je pense que c'est bien qu'on demande les appréciations des professeurs en plus de ce qui est marqué sur le bulletin. Je pense que c'est assez bien fait »), même si elle critique la forme – notamment le fait que cela se passe par Internet – de manière assez virulente. « Dans la forme, le fait que ce soit tout à faire par Internet, je trouve ça horrible. Personnellement, j'ai pas de problèmes avec Internet, mais y'a quand même je ne sais combien de foyers en France qui n'ont pas Internet, et dans ce cas-là, soit il faut payer pour aller dans un cybercafé (les familles qui n'ont pas Internet, c'est pas forcément que pour des raisons éthiques ; ça va être pour des raisons financières), et dans ce cas-là, devoir payer pour aller dans ce cybercafé, c'est déjà un investissement. Ou alors, y'a Internet dans les écoles, et s'il y a Internet dans les écoles, c'est déjà que les écoles sont privilégiées. L'inscription par Internet, c'est pas de l'éthique ; c'est n'importe quoi. (...) Dans la forme, la procédure d'inscription est mauvaise. Parce qu'elle pousse à l'inégalité. Elle provoque cette inégalité, cette première sélection qui est basée sur rien. Y'a une première sélection qui est basée sur l'injustice. C'est n'importe quoi. Le gamin qui a des capacités, si déjà il a quelqu'un qui lui a parlé de la prépa, il a envie de faire la prépa, il sait qu'il a les capacités, et il ne va pas pouvoir passer l'inscription, c'est monstrueux. C'est pour ça que je disais qu'ils perdent un certain nombre de personnes comme ça ».

Mais la procédure de sélection est d'après elle efficace pour sélectionner les meilleurs sur le plan scolaire, du moins ceux qui « rentrent déjà un peu dans le moule », et ceux qui ont montré qu'ils « arrivaient à gérer toutes les matières ». Elle reconnaît que la procédure de sélection tient compte du lycée d'origine, et qu'elle nécessite une aide de la part de ses parents. « Je pense que ça privilégie ceux qui sont aidés par l'extérieur ; parce qu'on ne peut pas savoir comment un système fonctionne sans y avoir jamais touché. Et j'avoue que pour arriver là où on en est, on a tous reçu de l'aide, soit de nos parents, soit de l'établissement. Ceux qui sont livrés à eux-mêmes, c'est beaucoup plus difficile. On ne peut pas arriver là sans avoir été aidé ».

De même, Vanessa considère que les procédures de sélection pour l'entrée dans les Grandes Écoles – les concours – sont globalement efficaces, même si trop d'enjeux sont regroupés sur quelques épreuves. « Dans l'ensemble, je les trouve pas mal. C'est pas mal, mais celui qui a un coup de malchance pendant le concours, (ça arrive toujours), et c'est toujours faisable. Ça sélectionne tellement dur que ça aussi c'est désavantage. Ceux qui vont réussir leur concours, c'est des gens qui en ont, et qui vont réussir par la suite, c'est quasiment sûr, parce que passer un concours, c'est vachement difficile. Mais à mon avis, ils en perdent aussi, parce que le fait de mettre de telles barrières. C'est comme le cheval qui a une barrière énorme à sauter, y'en a plein qui vont s'arrêter au dernier moment, et qui ne vont pas pouvoir le faire. Mais ça après, c'est la sélection ». Elle suggère que le concours soit associé à une méthode de sélection par dossier, pour diminuer l'aléatoire des résultats : « il devrait y avoir un premier niveau du concours, où il y en a un certain nombre qui sont sélectionnés. Donc d'abord concours. Puis coupler ça avec les dossiers ».

L'importance prise par le concours d'entrée par rapport au diplôme de sortie des Écoles est peut-être trop important à ses yeux : « c'est vrai qu'en gros, quand on arrive dans une école d'ingénieurs, on a fait ses plus grosses preuves. C'est quasiment plus puissant de rentrer dans une école que d'en sortir. Quand on en est sorti, c'est qu'on est rentré. Mais pour un élève, il a plus d'émotions quand il réussit son concours d'entrée que quand il arrive à la fin de ses trois ans d'école d'ingénieur, et quand il est sensé avoir achevé son cycle de formation. C'est un peu un comble. C'est peut-être trop gros ». L'entretien lui paraît indispensable pour parfaire la sélection des élites : « la sélection avec entretien, honnêtement, je pense que c'est indispensable ; et je trouve que c'est une grosse erreur de ne pas le faire. Y'a des gens qui vont réussir leur concours mais qui n'auront pas leur place dans l'école. Y'a des profils... on connaît tous des gens qui sont rentrés à Polytechnique (je parle toujours de Polytechnique, parce que c'est la plus prestigieuse) et qui ont déprimés parce que Polytechnique, c'est quand même une école d'élite (pas une formation militaire, mais..), et je pense que mine de rien, y'aura toujours des profils pour entrer à Polytechnique. Et c'est pas parce qu'on réussit le concours qu'on est forcément polytechnicien. Je pense que l'entretien, c'est vraiment une bêtise de ne pas le faire ». Elle ne pense pas qu'il faille supprimer les épreuves de culture générale, car les gens qui sortent des grandes écoles « sont des gens qui, après, vont s'occuper de la société ».

Vanessa est enthousiasmée par des mesures d'ouverture sociale, et ne tarit pas d'éloges à leur égard : « Je trouve ça super, vraiment génial. Ça fait longtemps qu'on a besoin de choses comme ça. Je trouve que c'est très bien ; et enfin, on a compris (c'est quasiment trop tard) que quand on est un gamin qui ne vient pas d'un environnement où tout le monde fait des choses comme ça, où qui ne vient pas d'un environnement où on sait comment ça fonctionne, on a besoin d'être coaché et

d'être favorisé. » Au détail près (« y'a quand même une mini faille ») que « ceux qui se retrouvent aidés, c'est à la base des gens qui ont entendu parler de ce système. Parce qu'[il y a] les gens qui n'ont pas entendu parler qu'ils pouvaient être aidés pour entrer en prépa, (ça, ça va dépendre des établissements). Donc après, rien n'est parfait, mais c'est déjà ça. C'est un grand pas. Y'a longtemps que ça aurait du être fait ».

Elle est également favorable à la CPES et critique l'importance trop grande donnée à la formation initiale et à la valorisation de la précocité en France. « Je trouve que le système français est complètement paranoïaque sur le fait de réussir le plus vite possible. J'ai passé une année à l'étranger entre ma première et ma terminale. Et j'ai vraiment le sentiment que la France, si on peut avoir notre Bac à 16 ans c'est parfait, si on peut être à Polytechnique à 18 c'est génial. Sauf que ça fait qu'on sort de notre école d'ingénieur à 21 ans, et là, on se prend la claque du système français ; à savoir que quand on arrive sur le marché du travail et qu'on est trop jeune, voilà... C'est complètement contradictoire. Il faut une formation accélérée et ensuite avoir de la maturité tout de suite quand on arrive sur le marché du travail : y'a un gros problème. Donc c'est pas le fait de faire une prépa en trois ans qui ... Pour moi, c'est pas du tout un argument. Je dirais pas "au contraire", mais y'a plein de monde qui va dire "c'est une année de perdue", comme partir à l'étranger "c'est une année de perdue", sauf que c'est une année de gagnée. Pour eux, si on les lance dans la prépa sans avoir fait cette année-là, je ne pense pas que ce soit l'échec assuré. Heureusement, y'en a qui vont réussir. Mais une fois de plus, ça multiplie les difficultés, comme si on avait besoin de ça ».

* *
 *

IV.6. Conclusion : des portraits contrastés influencés par l'expérience personnelle des élèves

Les quatre portraits contrastés que nous avons présentés montrent que la perception de la méritocratie, et plus généralement la perception de la justice sociale est fortement tributaire de l'expérience personnelle, tant sociale que scolaire, des élèves. En particulier, leur expérience de la classe préparatoire est un élément important à prendre en compte pour comprendre leur opinion sur le système qu'ils viennent d'intégrer. Dans le cas de Thomas, l'expérience – douloureuse – de la classe préparatoire paraît orienter tout le discours. Les difficultés qu'il rencontre à répondre aux exigences scolaires de la prépa lui font remettre en question tout le système, et il le considère comme impuissant à reconnaître ses propres mérites. L'amertume de Thomas traduit également sa déception face à un système scolaire fortement idéalisée dans sa fonction méritocratique : les notes sont d'après lui censées refléter la curiosité intellectuelle et l'indépendance d'esprit et non le seul bachotage. Seule la mixité sociale, en apparence absente dans la classe préparatoire qu'il fréquente, serait pour Thomas la garante d'une réelle méritocratie.

Le cas de Raphaël, issu comme Thomas d'un milieu éloigné de la classe préparatoire, est cependant tout autre. Pour lui, la classe préparatoire demeure un système méritocratique, au vu de son expérience : sa réussite scolaire lui fait croire que les notes reflètent les mérites de chacun, et le fait que ses parents soient en ascension sociale grâce à l'école lui donne confiance dans la capacité du diplôme à élever socialement les personnes. Sa présence dans un établissement privé, avec une sélection personnalisée, et dans une filière scientifique peuvent expliquer sa plus grande confiance dans la légitimité de sa position.

L'entretien de Léo est remarquable par le recul dont celui-ci fait preuve : sa très grande clairvoyance sur les classes préparatoires, qui contraste avec sa position assez favorisée (tant scolairement que socialement), lui vient certainement de son expérience à l'étranger. La comparaison qu'il fait entre le système américain et le système français n'est pas très flatteuse pour ce dernier. Il critique non pas la méritocratie et son principe, mais la méritocratie *scolaire* telle qu'on l'entend en France, parce qu'elle ne reflète pas les compétences réelles des personnes. Au contraire, le diplôme est lié davantage à la résistance psychologique dont font preuve les élèves – surtout ceux qui peuvent être poussés et encouragés par leur milieu –, et son efficacité est « polluée » par la présence de biais sociaux dans la sélection. Enfin, le système du concours, avec un *numerus clausus* qui sert plus à tracer une frontière entre le monde des « admis » et celui des « collés »³³⁵, et qui sélectionne en outre sur

³³⁵ Léo reprend ainsi à son compte une observation de Bourdieu (1989) sur le concours, qui impose une ligne de césure entre les admis et les collés, au sein d'un continuum de compétences : « Le

des matières pas nécessairement utiles dans le monde du travail plus tard, ne lui paraît pas parfaitement légitime.

Cette critique n'empêche pas Léo, individuellement, de se plier aux exigences de la classe préparatoire, parce qu'il considère que c'est un passage obligé, même si le système n'est pas du tout optimal. Contrairement à Thomas, qui par son attitude de rejet souhaite remettre en cause le système, Léo se soumet plus volontiers aux règles de la classe préparatoire.

Vanessa, à la différence près qu'elle ne considère pas mériter sa place en classe préparatoire, représente bien la critique modérée de la classe préparatoire que l'on retrouve dans un grand nombre d'entretiens. Si la CPGE est pour elle (socialement) inégalitaire, d'une part cela ne nuit pas au mérite des personnes, mais d'autre part, cela provient surtout du manque d'information à la disposition de certaines familles. Ce n'est pas lié aux méthodes de sélection, que Vanessa cautionne parce qu'elles assurent qu'il y ait le moins de hasard possible dans les trajectoires scolaires et professionnelles de chacun. C'est donc une critique très extérieure du système qu'elle formule. Bien qu'« héritière », Vanessa commence certes par critiquer son propre mérite ; mais elle finit par concilier dans son discours inégalité des chances et mérite, et mérite pour soi et mérite pour autrui, comme elle si elle réalisait au cours de l'entretien que ses réponses initiales remettaient en cause la légitimité de sa place et de son travail.

V. CONCLUSION DU CHAPITRE 6

Les discours des étudiants que nous avons interrogés sur la méritocratie sont empreints d'un certain recul. Bien qu'ils aient été acceptés dans des classes préparatoires prestigieuses, et qu'ils soient quasiment assurés d'occuper par la suite une place élevée dans la hiérarchie sociale, la plupart d'entre eux perçoivent bien l'homogénéité sociale qui caractérise la formation des élites en France.

concours est une manière d'imposer une forme de *numerus clausus*, un acte de clôture qui instaure entre le dernier élu et le premier exclu la discontinuité d'une *frontière sociale* capable, comme l'observait Simmel, de conférer aux relations sociales une rigidité qu'elles ne possèdent pas tant que les points de rencontre entre les forces et les droits n'ont pas été définis de façon précise et expresse. L'opération de division qui distingue, dans le continuum des performances (on parle souvent d'écart d'un quart de point), deux populations séparées, et pour la vie, est un acte de consécration ou, si l'on préfère, d'*ordination* qui, à la façon de l'adoubement selon Marc Bloch, *institue* un ordre, c'est à dire une division légitime, magiquement produite et juridiquement garantie, du monde social. Comme la noblesse militaire, la noblesse scolaire est un ensemble d'individus d'essence supérieure : la hiérarchie des classes juridiquement instituées par le verdict scolaire se substitue une fois pour toutes à la hiérarchie des individus classés dont les performances, en tant que réalisations d'essences différentes, sont *socialement incomparables*, lors même qu'elles sont « techniquement » substituables (comme celles du « faisant fonction » ou de l'« éminence grise ») (Bourdieu, 1989, p.142).

Ce constat dément en partie les résultats de précédentes recherches sur les élèves du secondaire, qui montraient que les théories sociologiques avaient peu pénétré les mentalités : « *La comparaison entre groupes sociaux, les inégalités de réussite scolaire, de ressources, la nécessité de compenser des handicaps n'interviennent qu'à la marge dans les propos des élèves sur la justice. La justice au sens quasi pénal du terme prend le pas sur l'équité des distributions. (...). Par ailleurs, on ne peut s'empêcher de penser que les discours et les recherches sur l'éducation ont fourni bien peu d'outils aux élèves eux-mêmes pour penser la justice de leur situation, faute sans doute de s'être adressés à eux. (...) Les élèves sont plus près de la philosophie politique que de l'analyse des inégalités macro-sociologiques, ce qui est un argument supplémentaire pour que les secondes s'inspirent davantage de la première : à trouver une traduction dans les mots des élèves, elles gagneraient en efficacité.* »³³⁶.

Au contraire, les étudiants de classes préparatoires, quand on les invite à s'exprimer sur ces questions, paraissent tout à fait conscients de la reproduction des inégalités sociales à l'école. Ils ne croient pas non plus que le système scolaire détermine un ordre universellement légitime, et sont nombreux à considérer que d'autres compétences que les compétences purement scolaires pourraient être valorisées. L'arrivée en classe préparatoire et les inégalités qui se font immédiatement sentir entre eux, accentuée chez certains la remise en cause du modèle méritocratique républicain. C'est alors en effet qu'ils prennent conscience que tous les établissements d'origine ne se valent pas et que certaines pratiques culturelles ou choix scolaires, liés à l'origine sociale, favorisent la réussite scolaire.

Cette conscience n'empêche pas la plupart d'entre eux d'accepter de se plier aux règles du jeu de la classe préparatoire et de les accepter. Outre le fait d'avoir été sélectionnés, c'est davantage leur capacité à répondre aux exigences élevées de la CPGE qui les convainc de mériter leur place, malgré l'aide dont ils ont pu bénéficier dans leur milieu social d'origine. Aucun d'entre eux ne s'estime en effet si favorisé qu'il n'ait eu à produire le moindre effort pour rester un bon élève en classe préparatoire.

En outre, les défauts que les étudiants observent dans le système de formation des élites ne remettent pas fondamentalement en cause, pour eux, le système. Ils préfèrent imputer ces « failles » de la méritocratie à des facteurs extérieurs au système scolaire et notamment à l'information défectueuse des familles, plutôt qu'aux procédures de sélection elles-mêmes qui leur paraissent constituer un « moindre mal ». Certes, ils voient bien, pour la plupart, que ces procédures peuvent avantager les étudiants favorisés ou ceux qui proviennent des meilleurs lycées, et qu'elles valorisent des compétences purement scolaires, mais rares sont les élèves interrogés qui paraissent disposés à modifier totalement le système, parce que celui-ci leur paraît finalement moins mauvais que les autres. Seule la connaissance intime ou

³³⁶ Meuret, 1999, p.176

l'expérience d'un système étranger, en alimentant leur imagination, semble permettre à certains de concevoir un univers sans classes préparatoires ou un modèle alternatif de méritocratie.

S'ils parviennent cependant à rationaliser la présence d'inégalités sociales en classe préparatoire pour maintenir intacte leur croyance en la méritocratie et la conviction de la légitimité de leur position, les étudiants n'en demeurent pas moins favorables aux mesures d'ouverture sociale qu'ils ont vu éclore çà et là, dans les établissements d'enseignement supérieur. Ils sont généralement favorables à ces mesures, tant que les règles qu'on leur impose (en particulier le passage du concours) ne sont pas changées.

Les différences que nous trouvons à travers cette enquête avec les théories de Bourdieu et Passeron ne sont évidemment pas toutes à mettre sur le compte d'une vision erronée des deux chercheurs. Leur œuvre a certainement contribué, par sa diffusion privilégiée dans les couches favorisées de la société, à modifier leur propre objet d'étude, rendant par là certaines de leurs théories obsolètes. Ceci pourrait expliquer notamment la réflexivité plus importante des étudiants et leur argumentaire plus développé sur la méritocratie. Mais malgré leurs connaissances très poussées des théories sociologiques, ils parviennent à garder (presque) intacte leur croyance en la légitimité de l'école et de la sélection scolaire, par différentes stratégies que nous avons pu mettre en évidence au cours de ce chapitre.

VI. ANNEXES AU CHAPITRE 6

1. Les questions exploitées dans la grille d'entretien (projet Educ-Élites)

Le questionnaire est intégralement reproduit à la fin de l'annexe méthodologique

- Penses-tu mériter ici en classes préparatoires ? Pourquoi ?
 - Par rapport aux autres élèves de la classe*
 - Par rapport aux étudiants de classes préparatoires moins prestigieuses*
 - Par rapport aux étudiants d'autres filières de l'enseignement supérieur (Université, BTS, IUT)*

- Que veut dire le mérite pour toi ?
 - Ce sont les capacités que l'on a au départ*
 - C'est le travail que l'on fournit à l'école*
 - Ca dépend des modes d'appréciation des enseignants*
 - C'est lié à l'aide que l'on reçoit de sa famille et de son milieu*
 - Le hasard joue beaucoup à côté du mérite dans la trajectoire scolaire*

- Comment vois-tu la place des classes préparatoires dans le système d'enseignement ?
 - Espace où se retrouve une élite scolaire*
 - Espace où se forme une élite scolaire*
 - Espace où se retrouve une élite sociale*
 - Espace où se forme une élite sociale*

- Quel est ton point de vue sur les procédures de sélection pour l'entrée en classes préparatoires ?
 - La procédure de sélection en classes prépa par les établissements permet de sélectionner les meilleurs sur le plan scolaire*
 - La procédure de sélection favorise les élèves de certains établissements*
 - La procédure de sélection favorise les élèves qui bénéficient d'informations et de conseils de la part de leurs parents*

- Quel est ton point de vue sur les procédures de sélection pour l'entrée dans les grandes écoles ?
 - Les concours actuels permettent de sélectionner les meilleurs sur le plan scolaire – bonne ou mauvaise chose*
 - Certaines épreuves favorisent les élèves de milieu favorisé – si oui, intérêt et possibilité de les transformer ou de les éliminer*
 - Intérêt d'une procédure de sélection en tenant compte de la moyenne des notes en classe prépa à côté ou à la place des concours*
 - Intérêt ou non d'une sélection par entretien à côté ou à la place des concours*

- Quel est ton avis sur les politiques d'ouverture sociale pour l'accès aux formations d'élite ?

Connaissance ou non de ces politiques (si non, les présenter brièvement à chaque fois)
Favorable ou non à la possibilité pour les 10 % d'élèves les plus faibles de choisir leur lycée ?
Favorable ou non à la classe préparatoire aux études supérieures du lycée Henri IV ?
Favorable ou non à l'introduction d'autres voies d'accès que le concours (ex. convention CEP à Sciences-po)
Ces politiques sont-elles justes et pourquoi ?

- La notation te paraît-elle juste ? / que mesurent les notes ?

Les notes mesurent bien le travail accompli en classe préparatoire
Les notes mesurent les acquis antérieurs y compris dans la famille
Les notes mesurent surtout les capacités différentes des élèves
Les notes dépendent beaucoup des enseignants

2. Les personnes analysées (en gris entretiens ayant donné lieu à des portraits)

	Lycée	Série	Sexe	Etudes de la mère	Etudes du père	Profession de la mère	Profession du père
Salm	Henri I/MPSI	Garçon	Garçon	bac	Prépa maths puis fac puis telecom	Sans profession	Technicien
Oliver	Henri I/MPSI	Garçon	Garçon	bac + 4 ?	bac	Psychologue libérale	Musicien
Berjamin	Henri I/MPSI	Garçon	Garçon	bac + 5	2 ans de paramédical	Acc. Diplômé	Manager dans le privé
Romain	Henri I/MPSI	Garçon	Garçon	École de commerce	École de commerce	Secrétaire à mi temps	Dirigeant d'une entreprise industrielle
Leo	Henri I/MPSI	Garçon	Garçon	Double diplôme socio droit	École de journalisme	Journaliste	réalise des documentaires
Amand C.	Henri I/MPSI	Garçon	Garçon	Sciences-po ENA	Polytechniques	Conseil d'état	Directeur financier dans une banque
Vanessa	Henri I/MPSI	Fille	Fille	formation vétérinaire et doctorat en signal/informatique	formation vétérinaire	Responsable d'une école d'ingénieurs	Directeur scientifique dans une entreprise américaine
Hugo	Henri I/HEC	Garçon	Garçon	bac + 7	Prépa lettres puis école de com	Institutrice	Agent en communication et en conseil à son compte
Thomas	Henri I/HEC	Garçon	Garçon	beppc	beppc	femme de ménage	Indépendant charpentier
Nicolas	Henri I/HEC	Garçon	Garçon	Ne sait pas	4ème	filier commerciale (?)	Chef d'entreprise
Etienne	Henri I/HEC	Garçon	Garçon	Formation d'orthophoniste	Prépa HEC et l'Essec	mère au foyer	Chasseur de têtes à la retraite
Quentin	Henri I/HEC	Garçon	Garçon	Harvard (bac-5 ou 6)	Scpo Et Harvard	Avocate	Cadre supérieur au crédit agricole
Anais C.	Henri I/HEC	Fille	Fille	bac + 2	bac + 5 école de commerce	Agent administratif chez EDF	commissaire aux comptes pour une entreprise privée
Irène	Henri I/HEC	Fille	Fille	bac et école d'architecture	bac et école d'arts	Acquariiste	directeur de la communication chez fox
Jasme S.	Henri I/HEC	Fille	Fille	Fac de philo et école de journalisme	Fac d'hist géo et école de journalisme	Directrice d'une collection dans l'édition	rédauteur en chef d'une revue d'urbanisme
Adèle	Henri I/HEC	Fille	Fille	Diplôme musical	Master par validation d'acquis	Professeur de piano au conservatoire	Cadre informatique au crédit agricole
Eloïse	Henri I/HEC	Fille	Fille	HEC	ESSEC	-	-
Hélène	Henri I/HEC	Fille	Fille	bac + 5	BTS	Directeur d'étude en entreprise	Journaliste
Fanny	Henri I/HEC	Fille	Fille	bac + 12 ou 13	bac+12 ou 13	Hématologue	Médecin généraliste
Anais	Henri I/HEC	Fille	Fille	Licence de français et d'espagnol	École de la marine marchande	Professeur d'anglais	Commandant de bord (cadre)
Irène	Henri I/HEC	Fille	Fille	A arrêté en seconde	CAP et bac pro	Chargée de communication à la métallurgique	-
Jean-Charles	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	bac + 5	Prépa intégrée et école CPPE sur Lyon	Ingénieur dans le privé	ingénieur chimiste dans une société privée
Idriss	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	???	Licence	travail dans les médias	pilote
Cyril	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	bac puis secrétariat	BTS	Directeur administratif et financier en entreprise	Cadre commercial dans le privé
Christophe	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	Sciences-po Paris	bac + 4	Travail dans une chambre de commerce	Directeur d'une entreprise de bateaux
Marin	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	École d'ingénieur	École d'ingénieur	ingénieur	ingénieur
Jacques	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	BTS	DUT et école d'ingé (bac + 5)	Secrétaire	directeur d'usine
Jacques	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	École d'infirmière	CPGE littéraire puis Saint Cyr	Infirmière	Militaire
Maxime	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	-	A fait une prépa	Professeur de collège	Ingénieur en management
Arnaud	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	-	-	Professeur de chinois	-
Nicolas	Ginette/MPSI	Garçon	Garçon	maîtrise de droit	Pas le bac	fonctionnaire	Fonctionnaire
Jeanne	Ginette/MPSI	Fille	Fille	-	-	-	-
Daphné	Ginette/MPSI	Fille	Fille	bac et études d'opticien	Prépa au parc puis université	Agent de voyage	professeur de mathématiques
Sara	Ginette/MPSI	Fille	Fille	-	-	-	-
Yazid	Ginette/HEC	Garçon	Garçon	Licence de lettres	NSP	Cadre dans une compagnie aérienne	Enseignant à la retraite antiquaire et maintenant homme
Bertrand	Ginette/HEC	Garçon	Garçon	bac et un peu plus	bac + 2	ouvrière	professeur de sport
Charles	Ginette/HEC	Garçon	Garçon	bac + 3	bac + 14	Femme au foyer	Chirurgien orthopédiste
Philippe	Ginette/HEC	Garçon	Garçon	Licence de philo	Scpo ENA	mère au foyer	Haut fonctionnaire magistrat
Paul	Ginette/HEC	Garçon	Garçon	HEC	Classe prépa à Janson et les ponts	Coach pour entreprises (libérale)	big manager chez Thalys
Yves	Ginette/HEC	Garçon	Garçon	Niveau collage (Brest)	bac ?	A travaillé dans l'industrie, ne travaille plus	joueur de poker professionnel
Henri	Ginette/HEC	Garçon	Garçon	Licence français	jusqu'en première	Professeur d'anglais au collège	Agricuteur à son compte
Lella	Ginette/HEC	Fille	Fille	bac	Prépa à ginette et polytechnique	ex Styliste modéliste	Conseiller en gestion et finance
Isabelle	Ginette/HEC	Fille	Fille	Grande université japonaise	Pas de bac, mais école nationale des arts appliqués	traductrice	Artéquin
Pauline	Ginette/HEC	Fille	Fille	bac + 5 école d'arts	Polytechnique et doctorat d'économie	Architecte d'intérieur	Consultant indépendant en développement
Bastina	Ginette/HEC	Fille	Fille	bac + 13 médecine	bac + 13 médecine	Cancerologue	Chirurgien orthopédiste

3. Les résultats d'intégration des classes enquêtées en 2007

Résultats d'intégration à Henri IV en 2007

(Source : site Internet du lycée: <http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr>)

En classe préparatoire économique et commerciale option scientifique

(N=43, 40 admissibles, 36 admis et 34 intégrés)

<i>École</i>	<i>Admis</i>	<i>Intégrés</i>
HEC	22	22
ESSEC	23	3
ESCP-EAC	24	3
ENSAE	11	3
ENS Cachan	4	-
EM Lyon	15	2
EDHEC	15	-
Audencia Nantes	9	1

Tableau 74 : les résultats d'intégration du lycée Henri IV des classes ECS (concours 2007).

*En MP et MP**

<i>Classe</i>	<i>École</i>	<i>Admis</i>	<i>Intèvent</i>
MP*	École polytechnique	18	16
	ENS Ulm	5	3
	ENS Lyon	9	1
	ENS Cachan	1	1
	Centrale Paris	25	8
	SUPELEC	2	2
	SupOptique	1	1
	Mines-Ponts	41	40
N=42		39	34
MP	École polytechnique		1
	Centrale Paris		3
	Centrale Lyon		2
	Centrale Lille		2
	SUPELEC		10
	ENSTA		1
	Telecom		2
N=47		39	27

Tableau 75 : les résultats d'intégration du lycée Henri IV des classes MP (concours 2007).

Résultats d'intégration à Sainte Geneviève en 2007

en HEC

(N=78, intégrés = 67, redoublants = 11)

<i>École</i>	<i>Intégrés</i>
HEC	24
ESSEC	16
ESCP-EAC	14
EM Lyon	5
EDHEC	4
ESC Grenoble	2
ENSAE	2

Tableau 76 : Les résultats d'intégration du lycée Sainte-Geneviève des classes ECS (concours 2007).

en MPSI

(N = 115, intégrés = 97, redoublants = 18)

<i>École</i>	<i>Intégrés</i>
Polytechnique	33
ENS (Ulm)	2
École des Mines de Paris/École centrale de Paris	17
Ponts et Chaussées, Télécom Paris, Sup-Aéro, Sup-Élec, ENSTA, ENSAE, ESPCI	26
Écoles Centrales de Province, Mines de Province, Sup-Optique, Télécom Brest, INT	14
ENSI, ENSAM, Écoles militaires, Chimie Paris, etc.	5

Tableau 77 : Les résultats d'intégration du lycée Sainte-Geneviève des classes ECS (concours 2007).

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, le mérite apparaît autant comme une notion philosophique qu'un principe de justice « actif » (Dubet, 2006), que les individus mobilisent fréquemment pour juger le monde qui les entoure. Au nom de ce principe, certaines inégalités seront en effet dénoncées et d'autres acceptées. Si le terme lui-même n'est pas toujours spontanément employé par les acteurs sociaux, qui peuvent le trouver – comme les chercheurs – difficile à définir, comparer les rétributions aux contributions (ou aux « mérites ») de chacun est un mode de raisonnement usuel pour apprécier la justice d'une situation. En ce sens, les individus interrogés au cours de notre étude montrent un attachement fort au modèle méritocratique quand ils expriment le souhait, pour la plupart, que les mérites individuels déterminent les positions sociales de chacun dans une société certes inégalitaire, mais idéalement juste.

Nous avons émis l'hypothèse dès le départ que le mérite est une notion particulièrement populaire du fait que personne ne s'accorde *a priori* sur d'une définition précise de ce principe. Cette recherche a pu montrer néanmoins que le mérite est moins une notion floue qu'une notion composite, dont les différentes dimensions s'agencent de manière structurée dans les discours des acteurs sociaux, puisque ceux-ci n'accordent pas la même légitimité à chaque composante. En effet, nos travaux indiquent que le mérite « légitime », celui qui permet de justifier les inégalités, désigne, pour une majorité d'individus, ce qui est corrélé à la volonté individuelle. Ainsi, la volonté de s'élever socialement, la volonté d'exercer correctement sa profession ou encore la volonté d'accomplir de longues études, sont autant de « mérites » qui rendent légitimes les inégalités sociales et les disparités salariales.

À l'inverse, ce qui vient contrarier la détermination de chacun, que ce soient des facteurs dits externes comme le hasard, les circonstances, ou même des facteurs dits internes, comme les capacités individuelles, est considéré comme moins légitime. Par exemple, il pourra sembler injuste qu'une personne qui a suivi de longues études et

qui a ainsi fait preuve de son assiduité scolaire, ne soit pas récompensée à la hauteur de ses qualifications, simplement parce que les circonstances font qu'elle n'a pas trouvé un métier adapté à sa formation – faute, par exemple, d'une offre adéquate de travail. De même, il paraîtra injuste qu'un travailleur ne soit pas récompensé s'il montre une réelle détermination à bien exercer son métier.

Cette conception du mérite, mise en évidence par notre recherche, va fortement orienter la manière dont les individus perçoivent cette modalité particulière de la méritocratie qu'est la méritocratie scolaire. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, celle-ci n'apparaît pas, même chez les étudiants, comme un modèle de justice sociale fortement valorisé. En effet, aussi bien les étudiants que les adultes interrogés ne défendent guère une hiérarchie sociale fondée sur le seul diplôme, et ce souvent même au nom de la reconnaissance des « autres » mérites (cf. Dubet, 2006).

La critique du diplôme fait principalement appel à trois types d'arguments : premièrement, le diplôme ne récompense pas nécessairement le travail ou la volonté, c'est-à-dire la part véritablement légitime du mérite. Deuxièmement, les qualités reconnues par le diplôme sont perçues comme sensiblement différentes des qualités exigées dans la vie professionnelle, ce qui signifie que la valeur scolaire de chacun ne garantit en rien, aux yeux des personnes interrogées, la qualité professionnelle des travailleurs. Enfin, le diplôme étant obtenu au début de la vie, il paraît injuste qu'il détermine durablement les destinées individuelles.

Bien que la question de la légitimité du diplôme fasse souvent l'objet d'une réflexion approfondie et argumentée de la part des individus interrogés, ceux-ci ne vont pas jusqu'à envisager que ce titre puisse simplement servir à signaler l'origine sociale de chacun, un résultat pourtant classique de la sociologie à l'appui des thèses sur le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales. De façon générale, les acteurs sociaux, bien que relativement conscients de l'influence du milieu social sur les trajectoires scolaires, ne vont pas nécessairement exploiter cette observation pour remettre en question la légitimité du diplôme, car l'origine sociale a selon eux un effet ambivalent. Certes, les individus interrogés critiquent le fait qu'être issu d'un milieu social favorisé permette de jouir de moyens financiers supplémentaires. En revanche, une extraction modeste se traduit surtout pour eux par une ambition accrue dont résulterait une véritable incitation à la mobilité sociale. De plus, malgré leurs critiques, les acteurs sociaux et notamment les étudiants interrogés, ne semblent souvent pas être en mesure de proposer un modèle plus satisfaisant, démontrant *par défaut* la force du modèle méritocratique dans nos sociétés.

Au final, cependant, l'acceptation des hiérarchies scolaires en préfiguration des hiérarchies sociales n'est donc pas aussi massive et inconditionnelle que le laissait prévoir la théorie de Bourdieu et Passeron. Elle ne paraît pas non plus reposer sur

l'« idéologie du don », puisque le diplôme, quand il est légitime, signale davantage aux yeux des individus un investissement personnel plutôt qu'une supériorité intellectuelle ou technique.

Cette recherche a permis également de lever l'ambiguïté du modèle proposé dans la *Reproduction*, au sujet d'un éventuel effet du diplôme sur l'intériorisation de la méritocratie. Nos résultats tendent en effet à montrer que les mieux placés dans la hiérarchie scolaire sont les plus résolus à défendre la valeur du diplôme et à justifier les inégalités qu'il occasionne. Les « dominés » paraissent au contraire plus critiques vis-à-vis de la méritocratie scolaire que dans le modèle théorique proposé par Bourdieu et Passeron, signe de leur « résistance » à l'idéologie diffusée par l'école.

Peut-on en conclure qu'en matière d'adhésion à la méritocratie scolaire, un fossé de plus en plus large se creuserait entre les plus éduqués et les moins éduqués, les premiers défendant davantage un titre qu'ils possèdent ou se préparent à acquérir, tandis que les seconds le considéreraient pour leur part avec scepticisme ? En réalité, les différences entre les deux groupes sont plus ténues que ce qu'on pouvait attendre, pour deux raisons principalement. D'une part, les plus diplômés comme les moins diplômés sont conscients des limites d'un modèle méritocratique fondé essentiellement sur le diplôme, même si les fondements de leurs critiques sont sensiblement différents. Tandis que les moins diplômés vont regretter que les titres scolaires puissent occulter les mérites purement professionnels, les plus diplômés vont s'appuyer sur leur connaissance « sociologique » du système scolaire pour déplorer la persistance des inégalités sociales qu'ils perçoivent à l'école. Ce type de critique est particulièrement manifeste dans le discours des élèves de classes préparatoires (chapitre 6).

D'autre part, la position scolaire *objective* de l'individu est au moins aussi déterminante que son expérience scolaire *subjective*. Pour défendre la légitimité de la méritocratie scolaire, apprécier sa formation, s'y être orienté volontairement et avoir confiance dans ses débouchés professionnels apparaît au moins aussi important d'être dans une filière valorisée. Ceci explique par exemple l'absence d'un effet net du diplôme, quand il est mesuré de manière plus fruste, sur la légitimité perçue de la méritocratie scolaire dans l'enquête ISSP (chapitre 4).

Le clivage entre les plus diplômés et les moins diplômés est en revanche plus net quand il ne s'agit plus de la légitimité qu'ils accordent à la méritocratie, mais de leur perception de son degré de réalisation. Les premiers considèrent plus volontiers que les seconds qu'ils méritent leur position sociale et donc, par extension, que la société dans son ensemble est plutôt méritocratique. Même si les plus diplômés eux-mêmes n'oublient jamais de souligner les défauts de la méritocratie scolaire, ils demeurent donc convaincus de la capacité de la société à attribuer à chacun la place qu'il mérite.

Ici encore, l'expérience scolaire joue au moins autant que le niveau de diplôme *réel* sur les représentations. Les élèves les plus faibles, ceux qui ont connu des échecs à l'école et ceux qui valorisent peu leur formation sont ainsi moins convaincus du caractère méritocratique de la société que les élèves les mieux placés dans la hiérarchie scolaire. Outre le vécu de la scolarité, les connaissances spécifiques dispensées dans certaines filières peuvent alimenter la critique de la méritocratie scolaire, puisque les élèves familiarisés aux sciences sociales pendant leur scolarité insistent plus souvent que les autres sur l'influence des facteurs externes dans les parcours individuels.

L'effet de l'éducation sur les représentations de la méritocratie, tel que nous l'avons mis en évidence dans le contexte français, n'est pas universel : en France, le diplôme paraît notamment avoir un effet particulièrement « consécuteur » sur les mentalités. L'organisation du système scolaire français joue certainement un rôle important à cet égard. Dans le cas des classes préparatoires, par exemple, les rythmes particulièrement soutenus auxquels sont astreints les individus et la charge de travail qui leur est imposée sont particulièrement peu propices au développement d'une vision critique de la légitimité du système et de leur position, même si au demeurant les élèves sont conscients des avantages dont ils ont pu bénéficier. Plus généralement, nous avons pu montrer que d'autres variables comme l'investissement du pays dans l'enseignement supérieur, l'organisation de la sélection ou la présence d'inégalités sociales à l'école, influent également sur la manière dont le titre scolaire est considéré.

Même si ces résultats au niveau macrosocial mériteraient certainement d'être affinés, ils montrent que l'organisation même du système éducatif peut influencer la manière dont les individus appréhendent les inégalités sociales, et présentent donc un intérêt tant scientifique que politique. Le hiatus, observé depuis plusieurs années par les sociologues (par exemple Chauvel, 2003), entre le degré objectif d'inégalités et la perception des inégalités, pourrait ainsi trouver sa source dans l'instance de socialisation primaire qu'est l'école : c'est en effet à l'école que les individus sont susceptibles de côtoyer pour la première fois des inégalités sociales et de trouver, dans la manière dont l'école les traite, une légitimité ou une injustice à celles-ci.

L'originalité principale de notre étude, par rapport à la littérature sur les sentiments de justice en sociologie, réside, nous semble-t-il, dans le fait d'avoir questionné tant les représentations attachées au degré d'aboutissement du modèle méritocratique (scolaire) dans nos sociétés, que la légitimité accordée à celui-ci. Pour mener à bien cette étude, il nous a fallu au préalable prendre nos distances vis-à-vis d'une certaine habitude de pensée sociologique, qui rendait les discours produits sur la méritocratie en apparence pétris de contradiction. Deux modes de raisonner propres à la recherche en sociologie ont dû ainsi être délaissés pour que la logique des acteurs sociaux ne reste pas hermétique au chercheur. Premièrement, l'idée que la

méritocratie se confond avec la méritocratie scolaire, c'est-à-dire l'adéquation entre diplôme et position sociale. Deuxièmement, la conviction que mettre en lumière les inégalités sociales à l'école suffit à prouver aux individus que la méritocratie n'est pas aboutie. Une fois ces deux idées écartées, les discours individuels retrouvaient une véritable cohérence.

En analysant la légitimité perçue du diplôme, cette recherche s'est donc fixé pour objectif d'apporter quelques éléments théoriques et empiriques sur la légitimité perçue de la méritocratie scolaire, en vue de remédier au « vide » que constate Meuret (1999) en sociologie concernant la justice perçue des inégalités par les acteurs sociaux : « *Quelles inégalités sont injustes ? « Toutes » ou « aucunes » semblent répondre les travaux des sociologues de l'éducation. « Aucune » puisque ces travaux mesurent des inégalités, explicitent le mécanisme qui les produit, et n'impliquent pas forcément un jugement sur la justice de ces inégalités. « Toutes » puisque les sociologues ne s'intéressent évidemment qu'aux inégalités qui leur semblent questionner les fonctionnements de la société, renvoyer à des mécanismes fondamentaux comme la domination ou la reproduction sociale. Autrement dit, la justice, comme valeur, y est à la fois absente et omniprésente.* » (Meuret, 1999, p.19) (cf. aussi Dubet, 2003).

Nous espérons enfin que cette recherche a confirmé la pertinence et la fécondité d'une démarche combinée d'analyse qualitative et d'analyse quantitative³³⁷ en ce qui concerne tout particulièrement l'analyse des sentiments de justice. En effet, l'analyse relative aux opinions sur la justice, dont les spécificités sont présentées dans le chapitre 4 et qui mobilisent des raisonnements généralement assez complexes (Dubet (2006)), ne peut que profiter d'une approche mixte : « *La problématique adoptée se situait à un degré de généralité élevé, mais elle visait une compréhension des sentiments d'injustice à tous les niveaux de la vie sociale, du plus général au plus singulier. Elle exigeait un travail d'observation mélangeant les niveaux. Les grandes régularités statistiques devaient permettre de saisir les mécanismes sociaux les plus généraux de structuration du jugement, mais cette mécanique devait aussi être saisie au plus près de l'expérience des acteurs afin d'en reconstituer plus précisément la logique* »³³⁸.

S'il est certes tout à fait possible d'appréhender la complexité des opinions sur la justice par des questions fermées, il nous a paru souhaitable de consolider nos observations par des méthodes qualitatives, car celles-ci donnent un accès direct aux raisonnements individuels. Les entretiens permettent ainsi de « *faire largement appel à la subjectivité des locuteurs et donc d'accéder à la logique interne des représentations mises en*

³³⁷ Les débats sur l'opposition entre travaux qualitatifs et travaux quantitatifs débouchent généralement sur le constat que cette opposition est « à dépasser » (Duru-Bellat, 1991), parce que ces deux méthodes sont complémentaires. Cette complémentarité ne peut être que maximale que si les deux méthodes est utilisée dans le cadre d'une même recherche.

³³⁸ Dubet, 2006, Annexe méthodologique, p.469.

*évidence*³³⁹ » (Sénac-Slawinski (2007)). Betton (2005) montre d'ailleurs que si les enquêtes par questionnaires permettent de reconstruire le sens de certains jugements moraux, les entretiens permettent pour leur part, dans le cadre des sentiments de justice, d'accéder aux argumentations individuelles dont le sens aurait pu échapper au sociologue³⁴⁰. Notre démarche, qui a combiné les niveaux d'observation et des méthodes d'analyse tant quantitatives que qualitatives, s'inscrit donc tout à fait dans la continuité des travaux récents sur les représentations, tout en tentant d'en mêler les approches.

Naturellement, il faut garder à l'esprit les limites de notre travail, et notamment celles de la comparaison que nous avons effectuée entre les différentes populations enquêtées : les dates d'enquête sont en effet légèrement différentes (1999 pour l'enquête ISSP, 2005-2006 pour l'enquête dans l'académie de Caen et le projet Educ-Élites), de même que les populations sondées (des individus « tout-venant » dans l'enquête ISSP, les étudiants d'une académie « moyenne » dans le cadre de l'enquête menée à Caen, et les étudiants des classes préparatoires parisiennes pour l'enquête menée dans le cadre du projet Educ-Élites). Néanmoins, ces différences ne nous paraissent insurmontables, et n'invalident pas substantiellement leur analyse comparée.

Nous pouvons sans doute également regretter dans le cadre de cette recherche, de ne pas avoir pu suivre les mêmes individus sur plusieurs années, afin de mieux cerner le lien entre leur expérience personnelle – dont nous avons pu constater l'influence sur les représentations étudiées – et leurs opinions. Certes, la comparaison des opinions étudiantines avec celles d'adultes de tous niveaux scolaires nous a fourni quelques indications concernant l'effet de l'âge ou de l'expérience professionnelle sur les représentations attachées à la méritocratie scolaire. Néanmoins, de tels résultats auraient certainement été plus concluants en comparant les réponses données par les mêmes individus à plusieurs années d'intervalle. Il est ainsi tout à fait probable que l'expérience d'une insertion plus ou moins difficile et plus généralement l'expérience du monde professionnel, dont les étudiants paraissent avoir une idée encore assez vague, entraîne l'exacerbation des opinions sur la méritocratie : pour les « déclassés », du moins ceux qui se considèrent comme tels, le manque de reconnaissance du diplôme paraîtra alors plus injuste que pour ceux qui n'ont pas réussi à décrocher le diplôme leur permettant d'exercer le métier de leur choix.

³³⁹ Sénac-Slawinski, 2007 (annexe méthodologique, p. 338) : même si le sujet de la recherche est un peu différent de celui que nous avons retenu, il nous intéresse dans la mesure où il est question d'étudier les représentations que les personnes ont des inégalités entre les hommes et les femmes.

³⁴⁰ « La situation d'entretien permet également de recueillir des expériences morales plus particulières ou des sentiments de justice plus complexes que ceux qui nous sont transmis par le biais des expériences ou des enquêtes. Rien n'empêche, enfin, que les individus produisent des argumentations inattendues, dont la perspicacité aurait échappé à la reconstruction du sociologue, même s'il est à présent en mesure de les comprendre et de les reproduire » (Betton, 2005, p.78).

En outre, cette recherche, qui s'est donné pour objectif d'analyser plus précisément les fondements des représentations associées à la méritocratie scolaire, pourrait certainement être prolongée. Si nous avons pu comparer la légitimité pour les acteurs sociaux des facteurs dits « internes », une étude plus systématique des représentations associées aux facteurs dits « externes » reste sans doute à mener. Parmi les qualités dites « internes », nous avons constaté par exemple que les qualités innées ne sont pas considérées de la même façon que les qualités acquises, et que le fait que les acteurs sociaux pensent que l'une ou l'autre est récompensée n'a pas le même effet sur les représentations de la structure sociale. Si les individus considèrent que ce sont les efforts qui président à la hiérarchie sociale, alors la société apparaîtra plus fluide et plus légitime (parce que la volonté, comme on l'a vu, est très juste pour les individus). Au contraire, s'ils pensent que les capacités fondent la hiérarchie sociale, alors celle-ci paraîtra plus figée, mais elle légitimera la reproduction même des inégalités sociales. De même, concernant les facteurs externes, il est tout à fait probable que le hasard, la volonté du professeur ou la famille n'aient pas la même légitimité. Dans le chapitre 5, nous avons en effet constaté que la volonté des parents est considérée comme légitime si elle s'inscrit dans le prolongement de la volonté de l'enfant (ou inversement). Dans cette perspective, il serait donc tout à fait intéressant d'approfondir la connaissance des représentations associées aux différents types de facteurs dits « externes ».

Nous souhaiterions enfin souligner que la perspective comparative que nous avons adoptée dans le chapitre 4 mériterait certainement d'être approfondie, afin de mieux être en mesure d'expliquer les spécificités nationales qui ont pu être constatées. Les opinions attachés à un modèle de justice tel que la méritocratie s'enracinent en effet non seulement dans des conditions objectives particulières (existence d'inégalités sociales plus ou moins fortes), dans une histoire spécifique (évolution récente de ces inégalités), mais aussi dans un contexte idéologique (politique ou philosophique) singulier. Le système scolaire est pour sa part au croisement de ces trois domaines, puisqu'il est le lieu où se produisent les premières inégalités, qu'il annonce dans une certaine mesure leur l'évolution future, et qu'il pourra éventuellement leur donner une certaine légitimité. Par conséquent, la recherche ne peut que profiter d'une connaissance approfondie de chaque modèle d'éducation, voire de société afin de mieux comprendre et expliquer les différentes conceptions de la méritocratie selon les pays.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBOUY VALÉRIE, WANECQ THOMAS. « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles ». *Économie et statistiques*, 2003, 361, p. 27-52.
- ALLUIN FRANÇOIS, MEURET DENIS. « La perception des élèves par les enseignants du second degré ». *Éducation et formations*, 1998, 53, p. 67-78.
- ARROW KENNETH. « Higher Education as a Filter ». *Journal of Public Economics*, 1973, 2, p. 193-216.
- BAER DOUGLAS E., LAMBERT RONALD D. « Education and support for dominant ideology ». *Canadian review of sociology and anthropology*, 1982, 19, p. 173-195.
- BALUTEAU FRANÇOIS. « L'orientation scolaire en perspective : l'« empilement » de l'État, de l'utilisateur et du local ». *Revue française de pédagogie*, 1998, 124, p. 13-28.
- BANDURA ALBERT. *Self-efficacy : The exercise of control*. New-York: Freeman, 1997, 604 p.
- BARRÈRE ANNE. « Le bosseur, le fumiste, les touristes et le forçat. Formes de travail lycéen et pratiques d'évaluation ». *Correspondances - SAIO Créteil*, 2001, Supplément au numéro 11, p. 1-12.
- BARRÈRE ANNE. *Les lycéens au travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- BAUDELLOT CHRISTIAN, LECLERCQ FRANÇOIS. *Les effets de l'éducation [sous la direction de] Christian Baudelot, François Leclercq [avec la collaboration de] Armand Chatard, Boris Gobille, Elena Satchkova*. Paris: la Documentation française, 2005, 367 p.
- BAUER MICHEL, BERTIN-MOUROT BÉNÉDICTE. « La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites : la stabilité du modèle français ». *La Découverte*. In: SULEIMAN EZRA, MENDRAS HENRI. *Le recrutement des élites en Europe*. Paris: 1995, p. 48-63.
- BEAUVOIS JEAN-LÉON, DUBOIS NICOLE, DOISE WILLEM. *La construction sociale de la personne*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1999, 373 p. (La psychologie sociale).
- BELHOSTE BRUNO. « Anatomie d'un concours : l'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours ». *Histoire de l'éducation*, 2002b, 94, p. 121-176.

- BELHOSTE BRUNO. *Historique des classes préparatoires*. 2003, p. 12. Colloque de l'UPS, mai 2003.
- BELHOSTE BRUNO. « L'examen : une institution sociale ». *Histoire de l'éducation*, 2002a, 94, p. 5-16.
- BETTON EMMANUELLE. « Le statut de l'enquête quantitative dans le cadre d'une sociologie de l'action: l'exemple des sentiments de justice ». *L'Année sociologique*, 2005, 55 (1), p. 65-80.
- BISSERET NOËLLE. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974, 208 p. (SUP Le Sociologue).
- BOUDON RAYMOND. *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin, 1973.
- BOUDON RAYMOND. *Le juste et le vrai. Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris: Fayard, 1995, 575 p.
- BOURDIEU PIERRE. « Épreuve scolaire et consécration sociale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, 39 (1), p. 3-70.
- BOURDIEU PIERRE. « L'opinion publique n'existe pas ». *Temps modernes*, 1973, 29 (318), p. 1292-1309.
- BOURDIEU PIERRE. *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989, 569 p.
- BOURDIEU PIERRE. « Le racisme de l'intelligence ». In: *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1984, p. 264-268.
- BOURDIEU PIERRE, BOLTANSKI LUC. « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, 2, p. 95-107.
- BOURDIEU PIERRE, DE SAINT MARTIN MONIQUE. « Les catégories de l'entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, 1 (3), p. 68-93.
- BOURDIEU PIERRE, PASSERON JEAN-CLAUDE. « L'examen d'une illusion ». *Revue française de sociologie*, 1968, 9 (Numéro spécial Sociologie de l'éducation 2), p. 227-253.
- BOURDIEU PIERRE, PASSERON JEAN-CLAUDE. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. 1970.
- BOURDIEU PIERRE, PASSERON JEAN-CLAUDE. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964, 183 p.
- BOURGEOIS JEAN-PIERRE « Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire ». *Revue française de pédagogie*, 1983, 62 (1), p. 27-39.
- BOWLES SAMUEL, GINTIS HERBERT. *Schooling in Capitalist America*. New-York 1976 (Basic Books).

- BOWLES SAMUEL, GINTIS HERBERT, OSBORN MELISSA. « The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach ». *Journal of Economic Literature*, 2001, 39 (4), p. 1137-1176.
- BRÉCHON PIERRE. « Les grandes enquêtes internationales (Eurobaromètres, valeurs, ISSP): Apports et limites ». *L'Année sociologique*, 2002, 52 (1), p. 105-130.
- BREEN RICHARD, GOLDTHORPE JOHN H. « Class inequality and meritocracy ». *British journal of sociology*, 1999, 50, p. 1-27.
- BREEN RICHARD, GOLDTHORPE JOHN H. « Class, mobility and merit. The Experience of two British birth cohorts ». *European sociological review*, 2001, 17, p. 81-101.
- BRESSOUX PASCAL. *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Grenoble: Université Pierre Mendès France, 2000, 195 p.
- BRESSOUX PASCAL. *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck, 2008, 464 p.
- BRESSOUX PASCAL, COUSTÈRE P, LEROY-AUDOUIN CHRISTINE «Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation ». *Revue française de sociologie*, 1997, 38 (1), p. 67-96.
- BRESSOUX PASCAL, PANSU PASCAL. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003, 190 p. (Éducation et Formation).
- BRIL BLANDINE. « Une définition universelle de l'intelligence ? ». In: DURU-BELLAT MARIE, FOURNIER MARTINE. *L'intelligence de l'enfant : l'empreinte du social*. Paris: Seuil - Sciences humaines, 2007, p. 95-105.
- BRINBAUM YAËL, CHAUVEL LOUIS, CROIZET JEAN-CLAUDE, DURU-BELLAT MARIE, TENRET ÉLISE. « Éducation, intériorisation de la méritocratie et perception des frontières entre groupes sociaux », *Rapport pour l'ACI « Éducation-Formation »*, 2007.
- BRINBAUM YAËL, DURU-BELLAT MARIE. « La méritocratie scolaire : une idéologie partagée ? », *2^{ème} congrès de l'Association Française de sociologie*, Bordeaux, 2006.
- CARD DAVID. « The Causal Effect of Education on Earnings ». In: ASHENFELTER ORLEY C., CARD DAVID. *Handbook of Labor Economics*. Amsterdam: North Holland, 1999, 3A, p. 1801-1861.
- CAWLEY JOHN, HECKMAN JAMES, VYTLACIL EDWARD. « Meritocracy in America : wages within and across occupations ». *Industrial Relations*, 1999, 38 (3), p. 250-296.
- CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. OCDE - CERI, 2007, 150 p.

- COUPPIÉ THOMAS, MANSUY MICHÈLE. « L'insertion professionnelle des débutants en Europe : des situations contrastées ». *Économie et statistiques*, 2004, 378-379, p. 147-165.
- CHAUVEL LOUIS. *Le destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*. 284. Paris: Presses universitaires de France (2e éd. 2002), 1998. (Le lien social).
- CHAUVEL LOUIS. « Inégalité, conscience et système de classes sociales : les contradictions de l'objectivité et de la subjectivité ». *Comprendre*, 2003, 4, p. 129-152.
- CHAUVEL LOUIS. « Tolérance et résistance aux inégalités ». In: LAGRANGE HUGUES. *L'épreuve des inégalités*. Paris: PUF, 2006, p. 23-40.
- COMBESSIE JEAN-CLAUDE. « Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine ». *Revue française de sociologie*, 1969, 10 (1), p. 12-36.
- CRAHAY MARCEL. *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles: de Boeck, 2000.
- CROPANZANO R., GREENBERG J. « Progress in organization justice : tunneling through the maze ». In: COOPER C.L., ROBERTSON I.T. *International review of industrial and organizational psychology*. New-York: Wiley, 1997.
- DALBERT CLAUDIA. « The World is More Just for Me than Generally: About the Personal Belief in a Just World Scale's Validity ». *Social justice research*, 1999, 12 (2), p. 79-98.
- DALBERT CLAUDIA, MAES JÜRGEN. « Belief in a just world as a personal resource in school ». In: ROSS M., MILLER D.T. *The justice motive in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- DAVEY DIANE M., BOBOCEL D. RAMONA, SON HING LEANNE S., ZANNA MARK P. « Preference for the merit principle scale : an individual difference measure of distributive justice preferences ». *Social justice research*, 1999, 12 (3), p. 223-240.
- DEMAZIÈRES-BERLIE CÉCILE. «La sélection à l'entrée à l'IUT : réputation, réalité et effets ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1999, 28 (4), p. 563-582.
- DEROUET JEAN-LOUIS. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris: Métailié, 1992, 297 p.
- DEUTSCH MORTON. « Equity, Equality, and Need : What Determines Which Value Be Used as the Basis of Distributive Justice? ». *Journal of Social Issues*, 1975, 31 (3), p. 137-149.
- DOISE WILLEM. *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.
- DUBET FRANÇOIS. *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Seuil. Paris 2006, 491 p.
- DUBET FRANÇOIS. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil. Paris: La République des idées, 2004, 96 p.

- DUBET FRANÇOIS. « Inégalités justes et injustes ». *La revue socialiste*, 2003, 11-12, p. 23-32.
- DUBET FRANÇOIS. « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse ». *L'Année sociologique*, 2000, 50, p. 383-408.
- DUBET FRANÇOIS. « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire ». In: MEURET DENIS. *La justice du système éducatif*. Bruxelles: de Boeck, 1999, p. 177-194.
- DUBET FRANÇOIS. « Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire ». In: ION J., PERONI M. *Engagement public et exposition de la personne*. La Tour d'Aigue: Éd. de l'Aube, 1997.
- DUBET FRANÇOIS, DURU-BELLAT MARIE. « QI : la part maudite du mérite ». In: DURU-BELLAT MARIE, FOURNIER MARTINE. *L'intelligence de l'enfant : l'empreinte du social*. Paris: Seuil - Sciences humaines, 2007, p. 245-257.
- DUBET FRANÇOIS, DURU-BELLAT MARIE. « Qu'est-ce qu'une école juste ? ». *Revue française de pédagogie*, 2004, 146, p. 105-114.
- DUBET FRANÇOIS, MARTUCELLI DANILO. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996, 367 p. (L'épreuve des faits).
- DUBOIS NICOLE. *La norme d'internatité et le libéralisme Texte imprimé préf. de Jacques-Philippe Leyens*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1994, 223 p. (Vies sociales).
- DUMARTIN SYLVIE. « Formation-Emploi : quelle adéquation ? ». *Économie et statistique*, 1997, 303, p. 59-79.
- DUMORA BERNADETTE, LANNEGRAND-WILLEMS LYDA. « Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1999, 28 (1), p. 3-29.
- DUPUY JEAN-PIERRE. « Les affaires sont les affaires ». In: *La justice : l'obligation impossible*. Paris: Autrement, série "Morales", 1994.
- DURKHEIM ÉMILE. *L'Évolution pédagogique en France*. Paris: Presses universitaires de France, 1938.
- DURU-BELLAT MARIE. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan (2e édition 2005), 1990, 276 p.
- DURU-BELLAT MARIE. « Approche quantitative, approche qualitative, une opposition à dépasser ». In: *Méthodoref*. Paris: INRP - L'Harmattan, 1991.
- DURU-BELLAT MARIE. *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006. (La République des idées).

- DURU-BELLAT MARIE. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France, 2002, 256 p. (Education et formation Recherches scientifiques).
- DURU-BELLAT MARIE, MONS NATHALIE, SUCHAUT BRUNO. *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays*. Dijon: Les cahiers de l'Iredu, 2004, 158 p.
- DURU-BELLAT MARIE, SUCHAUT BRUNO. « L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés ». *Revue internationale de psychologie sociale*, 2005, 18 (3), p. 5-42.
- DWORKIN RONALD. « What is equality ? Part I : Equality of Welfare ; Part II : equality of resources ». *Philosophy and public affairs*, 1981, 10 (3-4), p. 185-246 ; 283-345.
- FALISSARD BRUNO. *Comprendre et utiliser les statistiques dans les sciences de la vie, 2e édition*. Paris: Masson, 1998.
- FELOUZIS GEORGES. « Les étudiants et la sélection universitaire ». *Revue française de pédagogie*, 1997, 119, p. 91-106.
- FESTINGER L. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957.
- FISCHER CLAUDE S., HOUT MICHAEL, SANCHEZ JANKOWSKI MARTIN, LUCAS SAMUEL R., SWIDLER ANN, VOSS. KIM. *Inequality by design : cracking the bell curve myth* Princeton N.J.: Princeton University Press, 1996.
- FORQUIN JEAN-CLAUDE. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Bœck Université, 1997, 392 p.
- FORSÉ MICHEL. « Capital social et emploi ». *L'Année sociologique*, 1997, 47 (1), p. 143-182.
- FORSÉ MICHEL, PARODI MAXIME. « Justice distributive : la hiérarchie des principes selon les Européens ». *Revue de l'OFCE*, 2006.
- FORSÉ MICHEL, PARODI MAXIME. « L'horizon du spectateur équitable : un modèle pour comprendre l'opinion ». *L'Année sociologique*, 2002, 52 (1), p. 15-82.
- FRANCÈS ROBERT. *L'idéologie dans l'Université*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980, 230 p.
- GAFFIÉ BERNARD, MARCHAND PASCAL, CASSAGNE JEAN-MICHEL. « Positionnement droite/gauche et portraits de groupes politiques ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 1998, 30 (1), p. 36-48.
- GALLAND OLIVIER. *Le monde des étudiants*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- GALLAND OLIVIER. « Les jeunes et la société : des visions contrastées de l'avenir ». In: STELLINGER ANNA, WINTREBERT RAPHAËL. *Les jeunesses face à leur avenir*.

- Une enquête internationale*. Paris: Fondation pour l'innovation politique, 2008, p. 25-53.
- GALLAND OLIVIER, LEMEL YANNICK. *Valeurs et cultures en Europe*. Paris: La Découverte, 2007, 120 p. (Repères).
- GALLAND OLIVIER, ROUDET BERNARD (DIR.). *Les jeunes Européens et leurs valeurs*. Paris: La Découverte, 2005, 329 p. (Recherches).
- GODECHOT OLIVIER, GURGAND MARC. « Quand les salariés jugent leur salaire ». *Économie et statistique*, 2000, 301 (1), p. 3-24.
- GOFFMAN ERVING. *Stigma : Notes of the management of a spoiled identity*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1963.
- GOLDTHORPE JOHN H. « Problems of "Meritocracy" ». In: ERIKSON ROBERT, JONSSON JANNE O. *Can education be equalised? the Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westview press, 1996.
- GONTHIER FRÉDÉRIC, SOUBIRAN THOMAS. « Les composantes sociales du « mérite » : consensus social ou conceptions stratifiées ? ». *Working paper*, 2006.
- GREENBERG J. « Organizational justice : yesterday, today and tomorrow ». *Journal of management*, 1990, 16, p. 399-432.
- GRIGNON CLAUDE, PASSERON JEAN-CLAUDE. *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris: Gallimard Le Seuil, 1989, 260 p. (Hautes Études).
- GRISAY ARLETTA. « Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ». *Dossiers éducation et formation - MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective*, 1997, 88.
- GUIMOND SERGE. « L'enseignement supérieur et la diffusion des croyances concernant la cause des inégalités intergroupes ». In: BEAUVOIS J-L., JOULE R.V., MONTEIL J.M. *Perspectives cognitives et conduites sociales*. 1998, 6, p. 185-207.
- GUIMOND SERGE. « Niveau d'analyse dans l'étude des explications causales : implications théoriques et socio-politiques ». *Revue international de psychologie sociale*, 1995, 1, p. 29-54.
- GUIMOND SERGE, BEGIN GUY, PALMER DOUGLAS L. « Education and causal attribution : the development of "person-blame" and "system blame" ideology ». *Social Psychology Quaterly*, 1989, 52 (2), p. 126-140.
- GUIMOND SERGE, PALMER DOUGLAS L. « The political socialization of commerce and social science students : Epistemic authority and attitude change ». *Journal of Applied Social Psychology*, 1996, 26, p. 1985-2013.
- GURIN P., MILLER A.H., GURIN G. « Stratum identification and consciousness ». *Social Psychology Quaterly*, 1980, 43, p. 30-47.

- HEIDER F. *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1958.
- HEWSTONE M. *Causal attribution : from cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- HOCHSCHILD JENNIFER. *What's fair ? American beliefs about distributive justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- HOMANS G. C. *Social Behavior, Its Elementary Forms*. Londres: Routledge & Kegan, 1961.
- HUTEAU MICHEL, LAUTREY JACQUES. *Les tests d'intelligence*. Paris: La Découverte (2e édition : 2006), 1997. (Repères).
- IRIBARNE PHILIPPE D'. *La Logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Ed. du Seuil, 1989, 279 p. (Sociologie).
- JACKSON MICHELLE. « How far merit selection? Social stratification and the labour market ». *The British Journal of Sociology*, 2007, 58 (3), p. 367-390.
- JACKSON MICHELLE. « Meritocracy, education and occupational attainment : What do employers really see as merit ? ». *Sociology Working Papers - Oxford University*, 2001a.
- JACKSON MICHELLE. « Non-Meritocratic Job Requirements and the Reproduction of Class Inequality: An Investigation ». *Work, Employment & Society*, 2001b, 15 (3), p. 619-630.
- JONSSON JANNE O. « Toward the merit selective society ? ». *Swedish institute for social research - University of Stockholm*, 1992.
- JOST JOHN T., BURGESS DIANA. « Attitudinal ambivalence and the conflict between group and system justification motives in low status groups ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000, 26, p. 293-305.
- JOST JOHN T., HUNYADY ORSOLYA. « Antecedents and consequences of system-justifying ideologies ». *American Psychological Society*, 2005, 14 (5), p. 260-265.
- KARABEL JEROME. *The chosen : the hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*/Jerome Karabel. Boston: Houghton Mifflin, 2005, 711 p.
- KELLERHALS, JEAN, COENEN-HUTHER JOSETTE, MODAK MARIANNE. *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988, 225 p. (Le Sociologue).
- KELLERHALS JEAN, COENEN-HUTHER JOSETTE, MODAK MARIANNE. *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988, 225 p. (Le Sociologue).

- KELLERHALS, JEAN, MODAK MARIANNE, PERRENOUD DAVID. *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Paris: Presses universitaires de France, 1997, 127 p. (Que sais-je ?).
- KELLEY JONATHAN, EVANS M. D. R. « The legitimation of inequality : occupational earnings in nine nations ». *American journal of sociology*, 1993, 99 (1), p. 75-125.
- KOUBI GENEVIÈVE. « Vers l'égalité des chances : quelles chances en droit ? ». In: KOUBI GENEVIÈVE, GUGLIELMI GILLES J. *L'égalité des chances. Analyses, évolutions et perspectives*. Paris: La Découverte, 2000, p. 69-89.
- KUNOVICH SHERI, SLOMCZYNSKI KAZIEMIERZ M. « Systems of distribution and a sense of equity: a multilevel analysis of meritocratic attitudes in post industrial societies ». *European sociological review*, 2007, 23 (5), p. 649-663.
- KYMLICKA WILL. *Les théories de la justice : une introduction : libéraux, utilitaristes, libertariens, marxistes, communautariens, féministes.../trad. de l'anglais par Marc Saint-Upéry*. Paris: La Découverte, 2003, 362 p.
- LAHIRE BERNARD. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil. Paris: Hautes Etudes, 1995.
- LAMONT MICHÈLE. *La dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux Etats-Unis trad. de l'anglais par Marie-Paule Mitra*. Paris: Presses de Sciences Po, 2002, 383 p.
- LANNEGRAND-WILLEMS LYDA. « Les mécanismes de la croyance en la justice dans la sphère scolaire ». *Ecole et psychologie sociale*, 2006, 9, p. 45-65.
- LANNEGRAND-WILLEMS LYDA. « Sentiment de justice et orientation : la croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, 33 (2), p. 249-269.
- LÉGER ALAIN *Enseignants du secondaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983, 256 p.
- LEMANN NICHOLAS. *The big test : the secret history of american meritocracy*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1999, 406 p.
- LEVENTHAL G.S. « The distribution of rewards and resources in group and organizations ». *Advances in Experimental social psychology*, 1976, 9, p. 92-133.
- LEVENTHAL G.S. « What should be done with equity theory ? New approaches to the study of fairness in social relationship ». In: GERGEN K. J., GREENBERG M. S., WILLIS R. H. *Social exchanges : advances in theory and research*. New-York: Plenum, 1980, p. 27-55.
- LIPPL BODO. « Justice evaluation and attitudes toward inequality in comparative perspective : Welfare state typology or macro level indicators as explanation of between country variation ? ». *Working paper, Humboldt Universität zu Berlin*, 2005.
- LONCLE PATRICIA. « Des jeunes Français isolés et pessimistes face à une prise en charge publique limitée ». In: STELLINGER ANNA, WINTREBERT RAPHAËL. *Les*

- jeunesses face à leur avenir. Une enquête internationale*. Paris: Fondation pour l'innovation politique, 2008, p. 113-122.
- LORENZI-CIOLDI FABIO. *Expériences sur les groupes dominants et dominés. La perception de l'homogénéité des groupes*. Bern: P.Lang, 2002, 200 p.
- LORENZI-CIOLDI FABIO. *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1988, 228 p. (Vies sociales).
- LORENZI-CIOLDI FABIO, DAFFLON ANNE-CLAUDE. « Rapports entre groupes et identité sociale ». In: BEAUVOIS JEAN-LÉON, DUBOIS NICOLE, DOISE WILLEM. *La construction sociale de la personne*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1999, p. 131-145.
- LÜBKER MALTE. « Mondialisation et perceptions des inégalités sociales ». *Revue internationale du travail*, 2004, 143 (1-2), p. 97-138.
- MARCHAL EMMANUELLE, RIEUCAU GÉRALDINE. « Les a priori de la sélection professionnelle : une approche comparative ». *Document de travail - Centre d'Études et de l'emploi*, 2004, 35, p. 1-30.
- MARESCA B. « Les professeurs du second degré parlent de leur discipline ». *Les dossiers d'Éducation et formations*, 1997, 83.
- MARSHALL GORDON, SWIFT ADAM, ROUTH DAVID, BURGOYNE CAROLE. « What is and what ought to be : popular beliefs about distributive justice in thirteen countries ». *European sociological review*, 1999, 15 (4), p. 349-367.
- MCMAMEE STEPHEN J., MILLER ROBERT K. *The meritocracy myth*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2004, 219 p.
- MERLE PIERRE. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris: Presses universitaires de France, 1996, XI-323 p. (L'Éducateur).
- MERLE PIERRE. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses universitaires de France, 1998, 127 p. (Que sais-je ?).
- MESSERSMITH EMILY E., BACHMAN JERALD G., SCHULENBERG JOHN E. « L'optimisme des jeunes Américains ». In: STELLINGER ANNA, WINTREBERT RAPHAËL. *Les jeunes face à leur avenir. Une enquête internationale*. Paris: Fondation pour l'innovation politique, 2008, p. 151-157.
- MEURET DENIS. *Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis*. Paris : Presses Universitaires de France, 2007, 220 p. (Éducation & société).
- MEURET DENIS. *La justice du système éducatif*. Louvain: de Boeck, 1999, 256 p. (Pédagogies en développement).
- MEURET DENIS. « Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain ». *Carrefours de l'éducation*, 2002, 13 (1), p. 126-151.
- MICHEL ALAIN. « L'école en quête d'équité ». *Administration et éducation*, 1999, 1.

- MICHEL ALAIN, SAUVAGEOT CLAUDE. « L'opinion des Français sur l'éducation ». *Note d'information de la DEP*, 1995, 95-20.
- MILLER DANIEL. *Principles of social justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- MILLER JOAN G. « Culture and the development of everyday social explanation" ». *Journal of personality and social psychology*, 1984, 46, p. 961-978.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Atlas régional*. 2005-2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Géographie de l'école*. 2005.
- MIRANDA FRANCISCO JAVIER NOYA. « El valòr de la ambivalencia. Las actitudes ante la meritocràcia, la igualdad y el estado de bienestar en Espana en perspectiva comparada ». *Revista internacional de investigacion sociologicas*, 1999, 86, p. 185-221.
- MONCEL NATHALIE. « Le recrutement en entreprise: les débutants sont-ils victimes d'un tri trop sélectif ? ». *Bref (CEREQ)*, 2008, 250, p. 1-4.
- MUNOZ-DARDÉ VÉRONIQUE. *La justice sociale, le libéralisme égalitaire de John Rawls*. Nathan. 128, 2000, 128 p.
- NOLL HEINZ-HERBERT, ROBERTS LANCE, W. . « The legitimation of inequality on both sides of the Atlantic : a comparative analysis of attitudes in Canada and Germany ». *The Tocqueville review*, 2003, 24 (2), p. 153-189.
- OSBERG LARS, SMEEDING TIMOTHY «Fair inequality ? Attitudes toward pay differentials : the United States in comparative perspectives ». *American sociological review*, 2006, 71, p. 450-473.
- PARSONS TALCOTT «The school class as a social system : some of its functions in American society ». *Harvard educational review*, 1959, 29 (4), p. 297-318.
- PASSERON JEAN-CLAUDE. « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie ». *Revue française de sociologie*, 1982, 23 (4), p. 551-584.
- PASSERON JEAN-CLAUDE. « Sociologie des examens ». *Éducation et gestion*, 1970, 20, p. 6-16.
- PÉRIER P. « Les enseignants du second degré face à l'évaluation et à l'orientation des élèves ». *Éducation et formation*, 1996, 46, p. 137-148.
- PERRENOUD PHILIPPE. *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. 2e éd. complétée. Genève: Droz, 1995, 346 p. (Travaux de droit, d'économie, de sciences politiques, de sociologie et d'anthropologie).
- PROST ANTOINE. *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Ed. du Seuil, 1992, 226 p. (XXe siècle).

- RAKOTOMALALA RICCO. *Étude des dépendances - Variables qualitatives*. Université Lumière Lyon 2, 2008, 127 p.
- RAWLS JOHN. *Theory of Justice*. Harvard University Press. Harvard: The Belknap Press, 1971.
- ROSS L. « The intuitive psychologist and his shortcomings : Distorsions and the attribution process ». In: BERKOWITZ L. *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 1977, 10.
- RUBIN ZICK, PEPLAU LETITIA ANNE. « Who believes in a just world? ». *Journal of social issues*, 1975, 31, p. 65-89.
- SABBAGH DANIEL. « Une convergence problématique. Les stratégies de légitimation de la "discrimination positive" dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis et en France ». *Politix*, 2006, 19 (73), p. 211-229.
- SABBAGH DANIEL. *L'égalité par le droit. Les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*. Paris: Economica, 2003, 452 p. (Études politiques).
- SARRAZY BERNARD «Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactiques et pédagogiques des appréciations ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2001, 33 (3), p. 51-81.
- SAUTORY OLIVIER. « La macro SAS CALMAR : une macro de redressement d'échantillon par calage sur marges ». *Document de travail - INSEE*, 2006.
- SAVIDAN PATRICK. *Repenser l'égalité des chances*. Paris: B. Grasset, 2007, 325 p.
- SCHNEIDER SILKE. *The international standard classification of education. An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries*. Mannheim: MZES, 2008, 330 p.
- SELZ MARION, THÉLOT CLAUDE. « L'évolution de la rentabilité salariale de la formation initiale et de l'expérience en France depuis 35 ans ». *Population*, 2004, 59 (1), p. 11-50.
- SÉNAC-SLAWINSKI RÉJANE. *L'ordre sexué. La perception des inégalités hommes-femmes*. PUF. Paris: Le Lien Social, 2007.
- SÉPARI SABINE, SYLVÈRE CHIRACHE. « Articulation formation initiale, formation continue ». *Avis du Haut Comité Éducation Économie Emploi*, 2007, p. 1-12.
- SHER GEORGES. *Desert*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1987, 215 p.
- SIDANIUS JIM, PRATTO FELICIA. *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge: Cambridge university press, 1999, 403 p.
- SINGER JUDITH D. « Using SAS PROC MIXED to fit multilevel models, hierarchical models and individual growth models ». *Journal of educational and behavioral statistics*, 1998, 23 (4), p. 323-355.

- SON HING LEANNE S., BOBOCEL D. RAMONA , ZANNA MARK P. . « Meritocracy and opposition to affirmative action : making the difference in the face of discrimination ». *Journal of personality and social psychology*, 2002, 83 (3), p. 493-509.
- SPENCE MICHAEL A. « Job Market Signaling ». *Quarterly Journal of Economics*, 1973, 87 (3), p. 355-374.
- STEINER DIRK. « Qu'est-ce qui est juste ? Une introduction à la psychologie de la justice procédurale ». In: BEAUVOIS JEAN-LÉON. *La construction sociale de la personne*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1999, p. 87-102.
- STELLINGER ANNA, WINTREBERT RAPHAËL. *Les jeunesses face à leur avenir*. Paris: Fondation pour l'innovation politique, 2008, 196 p.
- STERNBERG ROBERT. « Pour une "intelligence efficace" ». In: DURU-BELLAT MARIE, FOURNIER MARTINE. *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Paris: Sciences Humaines, 2007, p. 107-110.
- SULEIMAN EZRA. « Les élites de l'administration et de la politique dans la France de la Ve République : homogénéité, puissance, permanence ». In: SULEIMAN EZRA, MENDRAS HENRI. *Le recrutement des élites en Europe*. Paris: La Découverte, 1995.
- SWIFT ADAM. « Would perfect mobility be perfect ? ». *European sociological review*, 2004, 20 (1), p. 1-11.
- TURNER RALPH H. « Sponsored and contest mobility and the school system ». *American sociological review*, 1960, 25 (6), p. 855-867.
- VALLET LOUIS-ANDRÉ, THÉLOT CLAUDE. « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle ». *Économie et statistiques*, 2000, 334 (4), p. 3-32.
- VAN DE VELDE CÉCILE. *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008, 278 p. (Le Lien social).
- VAN DE VELDE CÉCILE. *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: Institut d'Etude Politique, 2004.
- VIGOUR CÉCILE. *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris: La Découverte, 2005, 336 p. (Repères).
- WALZER MICHAEL. *Spheres of justice : a defense of pluralism and equality*. Oxford: Robertson, 1983, 345 p.
- WEBER MAX. *Économie et société*. Paris: Agora (2e édition 1995), 1921. (Pocket).
- WEBER MAX. « L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme ». 1930.
- YOUNG MICHAEL. *The rise of the meritocracy*. Londres: Thames and Hudson, 1958. (Penguin Books).

LISTE DES TABLEAUX, SCHÉMAS ET ABBRÉVIATIONS

I. LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Figures des lycéens au travail (d'après Barrère (1997)) Les cellules grisées représentent les cas où il y a désadéquation entre travail fourni et résultats	65
Tableau 2 : Les quatre hypothèses de l'impact possible de l'éducation sur l'intériorisation de la méritocratie – Réalisé d'après Baer et Lambert (1982)	68
Tableau 3 : Les filières du système d'enseignement français selon le type de sélection....	75
Tableau 4 : Les attributions causales théoriques en fonction de l'issue d'une sélection : contradictions entre les théories psychologiques de la norme d'internalité et du biais d'autocomplaisance (d'après Dubois (1994))	78
Tableau 5 : Les questions déjà mobilisées dans les recherches comparatives internationales sur le sentiment de justice et la perception des inégalités.....	111
Tableau 6 : les réponses des Français en fonction des différents critères de rémunération salariale proposés. (Source : ISSP 1999, N = 1889).....	121
Tableau 7 : Les réponses (moyenne pondérée du score) comparées par pays pour les questions sur les critères légitimes de rémunération salariale, et les jugements sur les inégalités sociales. (Source : ISSP 1999, N = 31348).....	123
Tableau 8 : Résultats de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie en France. (Source : ISSP 1999, N = 1889)..	128
Tableau 9 : Matrice de corrélations entre les différents facteurs de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie en France. (Source : ISSP 1999, N = 1889).....	130
Tableau 10 : Résultats de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie dans tous les pays de l'échantillon. (Source : ISSP 1999, N = 31348).....	131
Tableau 11 : Le rôle perçu du mérite (1 : pas du tout important à 10 : très important) en fonction du niveau de diplôme et par pays. (Source : Issp 1999, données pondérées par pays).....	133

Tableau 12 : Le rôle souhaité du diplôme en fonction du niveau de diplôme et par pays. (Source : Issp 1999, données pondérées par pays).....	135
Tableau 13 : Résultats de la régression logistique multinomiale ordonnée sur les variables re_eff, re_cap, merit_soi et just_ssoi. (Source : ISSP 1999, données non pondérées).....	138
Tableau 14 : La significativité de la variable de pays toutes choses égale par ailleurs. (Source : ISSP 1999, données non pondérées).....	141
Tableau 15 : L'impact du nombre d'années d'éducation « toutes choses égales par ailleurs » sur les critères de rémunération salariale autres que le diplôme. (Source : Issp 1999, N = 31348 , données pondérées).....	142
Tableau 16 : Les différents critères de rémunération ordonnés par niveau d'importance décroissant selon le niveau d'éducation en France (Source : Issp 1999, N = 1889, données pondérées).....	143
Tableau 17 : Régressions linéaires sur l'échelle de méritocratie perçue (variable ech_grale), en fonction de variables microsociales et macrosociales. (Source : Issp 1999, population des 25-35 ans uniquement).....	151
Tableau 18 : Régressions linéaires sur l'échelle de méritocratie perçue (variable ech_grale), en fonction de variables microsociales et macrosociales. (Source : Issp 1999, population des 18-25 ans uniquement).....	152
Tableau 19 : Trois modèles multiniveau sur la variable « échelle générale de méritocratie perçue ». (Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).....	154
Tableau 20 : Régression logistique multinomial ordinaire sur la variable « Faut-il prendre en compte dans le salaire les années passées à se former et à étudier ? » (Source : Issp 1999, population des 18-25 ans et des 26-35 ans uniquement).....	156
Tableau 21 : Régressions logistiques multiniveau ordinales sur la variable : « Faut-il prendre en compte dans le salaire les années passées à se former et à étudier ? ». (Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).....	157
Tableau 22: Les réponses aux questions sur les critères de justice (% de personnes ayant choisi les modalités "d'accord" ou "tout à fait d'accord" parmi les modalités proposées) selon les pays. (Source : Evs 1999).....	163
Tableau 23 : L'impact brut du diplôme et du nombre d'années d'éducation sur la méritocratie perçue (Source : données ISSP 1999).....	163
Tableau 24 : L'impact brut du diplôme et du nombre d'années d'éducation sur la méritocratie souhaitée. (Source : Issp 1999).....	164
Tableau 25 : Matrice des corrélations entre les variables de méritocratie retenues. (Source : ISSP 1999, N = 1889, données pondérées).....	165
Tableau 26 : Matrice de corrélations entre les différents facteurs de l'analyse factorielle (méthode du maximum de vraisemblance, rotation oblimin) réalisée sur les variables de méritocratie dans tous les pays de l'échantillon. (Source : ISSP 1999, N = 31348).....	165

Tableau 27 : Les indicateurs macrosociaux sur les systèmes éducatifs et sur les inégalités sociales dans les pays de l'échantillon.	168
Tableau 28 et 29 : Les effets nets de la croyance en la méritocratie sur le fait de considérer que les inégalités sont trop importantes (T.28) et utiles (T.29). (Source : ISSP 1999).	169
Tableau 30 : Le poids des filières dans l'enseignement supérieur en Basse-Normandie par rapport au reste de la France (2005-2006). (Source : <i>Atlas régional 2005-2006</i> , Ministère de l'éducation nationale (2005-2006), p.117).	178
Tableau 31 : Le nombre de questionnaires récoltés par filière et par spécialité dans l'académie de Caen (2005-2006).	183
Tableau 32 : les réponses et non réponses aux questions sur le niveau scolaire auto déclaré. (Source : enquête Caen 2005-2006).	185
Tableau 33 : Les effectifs de redoublants (auto-déclarés) dans l'enquête. (Source : enquête Caen 2005-2006).	186
Tableau 34 : Le degré de sélectivité (indice d'affluence) des filières sélectives (Iut, Sts et CPGE) dans l'académie de Caen (Source : Académie de Caen – SAIO : <i>Repères pour l'orientation 2004-2005</i>).	187
Tableau 35 : La série de baccalauréat renseignée par les étudiants. (Source : enquête Caen 2005-2006).	188
Tableau 36 : les réponses (en %) à la question : « A quoi correspond votre niveau scolaire actuel ? » (Source : enquête Caen 2005-2006).	189
Tableau 37 : Les réponses (pondérées) à la question : Connaissez-vous des personnes dans votre famille ou dans votre entourage qui ont fait trop d'études par rapport au métier qu'elles exercent ? (Source : enquête Caen 2005-2006).	191
Tableau 38 : Tableau récapitulatif de l'impact escompté des différentes variables scolaires sur l'intériorisation de la méritocratie.	192
Tableau 39 : Les réponses à la question : « À quel type [de pyramide] correspond la France, quel est le dessin qui la représente le mieux ? » en fonction de la filière ; comparaison avec les données ISSP 1999. (Source : enquête Caen 2005-2006).	193
Tableau 40 : La perception du lien entre diplôme et position sociale selon la filière d'étude (Source : enquête Caen 2005-2006, N = 642).	195
Tableau 41 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la perception du lien entre diplôme et emploi – la valeur du coefficient d'association. (Source : enquête Caen 2005-2006).	197
Tableau 42 : Les réponses (recodées) à la question ouverte : « Qu'est-ce qui fait d'après vous qu'un enfant réussit mieux que ses parents ? » (Source : enquête Caen 2005-2006).	199
Tableau 43 : Les réponses (recodées, en % par filière) à la question : « Qu'est-ce qui fait d'après vous qu'un enfant réussit mieux que ses parents ? » selon la filière d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006).	203

Tableau 44 : Les réponses à la question « Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? » selon la filière d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006, N=642).	204
Tableau 45 : Régression logistique sur la probabilité de penser que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres. (Source : enquête Caen 2005-2006, N = 474).....	205
Tableau 46 : « Pensez-vous que le rôle des études pour trouver un emploi en France est trop important ? » Réponses en fonction de la filière d'étude. Source : enquête Caen 2005-2006, N = 642).....	206
Tableau 47 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la légitimité perçue du lien entre diplôme et emploi – la valeur du coefficient d'association. (Source : enquête Caen 2005-2006).....	207
Tableau 48 : « Qu'est-ce qui devrait selon vous déterminer ce que quelqu'un doit gagner ? » Les réponses recodées à la question ouverte. (Source : enquête Caen 2005-2006).....	209
Tableau 49 : La perception du lien entre mérite et résultats scolaires, et origine sociale et résultats et position sociale, selon la filière d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006).....	210
Tableau 50 : Comparaison des résultats de l'enquête menée dans l'académie de Caen avec les résultats de l'enquête ISSP 1999, sur la question de la justice de l'école. (Source : enquête Caen 2005-2006 et ISSP 1999).....	211
Tableau 51 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la perception de la récompense des efforts et des capacités à l'école – la valeur du coefficient d'association. (Source : enquête Caen 2005-2006).	212
Tableau 52 : Régressions logistiques multinomiales ordonnées sur le degré d'accord des étudiants avec la proposition « Le rôle des études pour trouver un emploi en France est-il trop important ? » (Source : enquête Caen 2005-2006).....	213
Tableau 53 : Tableau croisé des réponses (non pondérées) aux deux questions suivantes : « Pensez vous qu'en France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts » et « Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir des enfants ? » (Source : enquête Caen 2005-2006).....	214
Tableau 54 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la perception de l'influence du milieu social des parents – la valeur du coefficient d'association. (Source : enquête Caen 2005-2006).....	215
Tableau 55 : Régression logistique multinomiale ordonnée sur le degré d'accord des étudiants avec la proposition « Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents puisse avoir une influence sur le devenir de leurs enfants ? » (1 : pas du tout d'accord à 5 : tout à fait d'accord) (Source : enquête Caen 2005-2006, N = 698).	215

Tableau 56 : Les réponses (recodées) à la question ouverte : « Pourquoi pensez vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? (Source : enquête Caen 2005-2006). »	217
Tableau 57 : Les qualités citées en premier par les étudiants selon la filière d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006, pourcentages pondérés)	220
Tableau 58 : Les réponses par filières aux deux questions : « Quel est le mode de sélection le plus juste pour choisir des personnes à embaucher pour un travail ? » et « Quel est le mode de sélection que vous préféreriez pour trouver un emploi ? » (Source : données Caen, 2005-2006).	225
Tableau 59 : les résultats de l'analyse factorielle par la méthode du maximum de vraisemblance (après rotation oblique) sur les variables de méritocratie. (Source : enquête Caen 2005-2006).	227
Tableau 60 : Matrice des corrélations entre les facteurs	227
Tableau 61 : La perception du lien entre mérite et résultats scolaires, et origine sociale et résultats et position sociale, selon la filière d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006, N = 616)	228
Tableau 62 : Répartition des différentes variables indépendantes retenues en fonction de la filière d'enseignement.	233
Tableau 63 : les titulaires d'un baccalauréat Es en fonction de la filière actuelle d'étude. (Source : enquête Caen 2005-2006).	238
Tableau 64 : Les réponses à la question : « À quoi devrait ressembler la France, qu'est-ce que vous préféreriez ? » en fonction de la filière ; comparaison avec les données ISSP 1999. (Source : enquête Caen 2005-2006).	239
Tableau 65 : L'effet des variables scolaires et sociales sur la légitimité perçue du lien entre diplôme et salaire – la valeur du coefficient d'association. (Source : enquête Caen 2005-2006).	239
Tableau 66 : Les réponses à la question : « À quoi servent les études pour vous ? ». (Source : enquête Caen 2005-2006).	240
Tableau 67 : Les réponses à la question : « A quoi correspond votre niveau actuel » - les moyennes (pondérées) par filière. (Source : enquête Caen 2005-2006).	240
Tableau 68 : Les réponses à la question : « Pourquoi trouvez-vous juste ou injuste que la personne de votre entourage que vous avez citée soit déclassée ? » (Source : enquête Caen 2005)	241
Tableau 69 (ci-dessous) : Matrice de corrélations entre les variables de méritocratie dans l'enquête.	242
Tableau 70 : Résultats des tris à plat (pondérés) et test de différence de moyenne par filière sur les questions portant sur la méritocratie dans l'enquête (Source : enquête Caen 2005-2006).	244
Tableau 71 : Les réponses pondérées par filière aux question sur la méritocratie (Source : enquête Caen 2005-2006).	245
Tableau 72 : Rapport des chances relatives entre milieux supérieur (cadres, chefs d'entreprises) et populaire (ouvriers, agriculteurs). <i>Champ: hommes français de</i>	

<i>naissance, âgés de 25 ans et plus au moment où ils sont enquêtés et ayant terminé leurs études.</i> Source : Albouy et Wanecq (2003) à partir des enquêtes Emploi 1984, 1987, 1990, 1993, 1996, 1999, 2002.....	253
Tableau 73 : Les réponses (recodées) à la question : « Penses-tu mériter ta place en classe préparatoire ? », en fonction des caractéristiques sociales des élèves.	278
Tableau 74 : les résultats d'intégration du lycée Henri IV des classes ECS (concours 2007).....	318
Tableau 75 : les résultats d'intégration du lycée Henri IV des classes MP (concours 2007).....	318
Tableau 76 : Les résultats d'intégration du lycée Sainte-Geneviève des classes ECS (concours 2007).....	319
Tableau 77 : Les résultats d'intégration du lycée Sainte-Geneviève des classes ECS (concours 2007).....	319
Tableau 78 : Les lycées de l'académie de Caen répartis en trois groupes selon la composition sociale de leur public.....	368
Tableau 79 : Répartition des étudiants universitaires [2005-2006] (Source: rectorat de l'académie de Caen).....	374
Tableau 80 : La proximité entre les différentes matières à l'Université de Caen, en fonction de la composition sociale et sexuée des différentes spécialités.....	376
Tableau 81 : Les regroupements réalisés dans chaque filière pour le redressement.....	377
Tableau 82 : Les étudiants de première année de l'académie de Caen : répartition selon la PCS de leur père (Source : données du rectorat de l'académie de Caen)....	377
Tableau 83 : L'origine des étudiants français dans les principales filières de l'enseignement supérieur en 2005-2006 (France métropolitaine + DOM, public + privé) (Source : MEN).....	378
Tableau 84 : Répartition des étudiants de l'Université dans l'académie de Caen en fonction de la Pcs de leur père : comparaison entre la population de l'échantillon et la population académique. (Source : données du rectorat de Caen et enquête Caen 2005-2006).....	379
Tableau 85 : Répartition des étudiants en fonction de la Pcs (simplifiée) de leur père : comparaison entre la population de l'échantillon et la population académique. (Source : données du rectorat de Caen et enquête Caen 2005-2006).	379
Tableau 86 : Répartition des étudiants des Sts, Iut et CPGE dans l'académie de Caen en fonction de la Pcs de leur père : comparaison entre la population de l'échantillon et la population académique. (Source : données du rectorat de Caen et enquête Caen 2005-2006).	380
Tableau 87 : Les étudiants de première année de l'académie de Caen selon le pourcentage de garçons – comparaison avec les données de l'échantillon.....	381
Tableau 88 : Caractéristique des coefficients de pondération, et fréquences (pondérées et non pondérées) de la population étudiante sondée par filière.	383

II. LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1 : Valeurs, réalité et représentations : quelles relations ?	6
Encadré 2 : Intériorisation, adhésion, croyance, perception, représentation : le choix des termes et son incidence	7
Encadré 3 : Méritocratie et méritocratie scolaire : la correspondance entre mérite, diplôme et position sociale.....	20
Encadré 4 : Mesurer le mérite de l'élite : l'histoire exemplaire de l'évolution du concours de l'École polytechnique	27
Encadré 5 : Sociologie et psychologie sociale : quelles convergences ?	38
Encadré 6 : L'analyse naïve de l'action : Les forces personnelles et situationnelles (Bressoux et Pansu (2003), p. 33 ; d'après Heider (1958), p. 83).....	39
Encadré 7 : Les échelles de « Croyance en un monde juste » et de « Préférence pour le principe de mérite ».....	43
Encadré 8 : Quelles sont les différences entre justice pour soi et justice pour autrui ? Les niveaux d'analyse en psychologie sociale et leur articulation.....	46
Encadré 9 : Conceptions philosophiques du mérite et modèles de justice sociale : les composantes du mérite sont-elles toutes aussi légitimes ?	55
Encadré 10 : L'analyse factorielle : une méthode pour appréhender les attitudes dans les enquêtes d'opinion	129
Encadré 11 : les variables d'éducation utilisées dans l'analyse	135
Encadré 12 : les modalités de la variable niveau d'éducation dans l'enquête EVS 1999 .	173
Encadré 13 : le codage de la variable « <i>degré</i> » dans l'enquête ISSP 1999 III	173
Encadré 14 : Les questions sur le niveau scolaire dans l'enquête.....	185
Encadré 15 : La société française, une société inégalitaire ? La perception qu'en ont les étudiants par rapport aux Français interrogés dans l'enquête ISSP 1999	193
Encadré 16 : Les mesures d'association entre variables qualitatives ordinales.....	198
Encadré 17 : Le renoncement à certaines études : raisons justes et raisons injustes.....	216
Encadré 18 : Quand le diplôme n'est pas récompensé... L'expérience (indirecte) du déclassement et les raisons de son injustice.....	223
Encadré 19 : La reconnaissance procédurale du mérite professionnel : les représentations étudiantes des différentes méthodes de recrutement.....	224
Encadré 20 : « Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? » : un exemple d'argumentaire institutionnel.....	265

III. LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Valeurs, réalité et représentations : trois domaines interdépendants.....	6
Schéma 2 : l'espace sémantique du mot « mérite » Source : dictionnaire des synonymes de l'Université de Caen http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html	18
Schéma 3 : Méritocratie scolaire et méritocratie	20

Schéma 4 : Les relations entre égalité des chances (de réussite, d'accès) et la méritocratie scolaire.....	22
Schéma 5 : Six hypothèses pour comprendre les effets de la socialisation scolaire sur la croyance en la méritocratie	69
Schéma 6 : Impact de la sélection sur la perception de la méritocratie.....	70
Schéma 7 : La croyance en la méritocratie décomposée en ses quatre dimensions et ses effets sur la légitimation des inégalités sociales	88
Schéma 8 : Les variables scolaires et sociales et leurs effets sur la légitimation des inégalités créées par l'école (sans la religion et les valeurs politiques)	90
Schéma 9 : les réponses (recodées) à la question : « quelles qualités personnelles, qui peuvent être utiles dans la vie professionnelle, sont selon vous non mesurées par le niveau de diplôme ? » Source : enquête Caen 2005-2006.....	219
Schéma 10 : Les corrélations les plus fortes ($> 0,2$) entre variables sur la méritocratie : représentation graphique (les chiffres représentent les corrélations de Pearson).....	226
Schéma 11 : Schéma récapitulatif des relations entre justice de l'école et méritocratie souhaitée.....	230
Schéma 12 : L'impact de la socialisation scolaire sur la croyance en la méritocratie : schéma récapitulatif à partir des résultats empiriques.....	234
Schéma 13 : Les associations les plus fortes entre variables sur la méritocratie : représentation graphique (les chiffres représentent les coefficients d'association – tau C de Kendall)	241

IV. LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : les réponses aux questions sur la récompense du mérite en France.....	119
Graphique 2 : Les réponses par pays aux questions « Pensez-vous que les personnes dans votre pays sont récompensées pour leurs efforts ? » et « Pensez-vous que les personnes dans votre pays sont récompensées pour leurs capacités ? » (% de personnes dans chaque pays « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les assertions proposées) (Source : ISSP 1999, N = 31348).....	125
Graphique 3 : Les réponses par pays à la question « Pensez-vous que la famille est importante pour parvenir au sommet ? » (Source : ISSP 1999, N = 31348).	126
Graphique 4 : L'agencement des effets positionnels et cognitifs de l'éducation en fonction du niveau d'étude (modèle théorique).....	134
Graphique 5 : La relation entre la méritocratie perçue et souhaitée (en moyenne) et l'espérance de scolarisation dans les pays. (Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).	146
Graphique 6 : La relation entre la méritocratie perçue et souhaitée (en moyenne) et la part des diplômés du supérieur en sciences sociales et en droit dans les pays. (Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).	147

Graphique 7 : La relation entre la méritocratie perçue et souhaitée (en moyenne) et l'âge de la première sélection dans les pays. (Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).....	149
Graphique 8 : La relation entre la méritocratie souhaitée (en moyenne) et l'indice d'inégalités sociales à l'école (graphique de gauche), et entre la méritocratie souhaitée (en moyenne) et le coefficient de gini dans chaque pays de l'échantillon. (Source : Issp 1999, population des 26-35 ans uniquement).....	150
Graphique 9 (ci-dessus) et 10 (ci-dessous) : Les réponses par pays aux questions « Est-il important de connaître les bonnes personnes pour réussir dans la vie ? » et « Pour arriver au sommet, faut-il être corrompu ? ». (Source : ISSP 1999).....	162
Graphique 11 : (<i>ci-dessus</i>) Taux de réussite (en %) au brevet et au baccalauréat en 2003. (Source : Géographie de l'école, n°9, Ministère de l'éducation nationale (2005), p. 81).	176
Graphique 12 : (<i>ci-dessous</i>) PIB par habitant en fonction des régions en 1992 et en 2002. (Source : Géographie de l'école, n°9, Ministère de l'éducation nationale (2005), p.15).	176
Graphique 13 : Le dendogramme de la classification ascendante hiérarchique effectuée sur les matières de l'Université de Caen, en fonction de la composition sociale et sexuée des différentes spécialités.	375

V. LISTE DES FIGURES

Figure 1 : (ci-contre) Témoignage de satisfaction distribué dans les écoles communales de filles à Paris, dans les années 1960.	61
Figure 2 (en haut) et Figure 3 (en bas) : Les variables de méritocratie en France dans le plan 1-2 avant (figure 2) et après (figure 3) rotation « oblimin » des axes.	166
Figure 4 (en haut) et Figure 5 (en bas) : Les variables de méritocratie dans le plan 1-2 avant (figure 4, graphique du dessus) et après rotation (figure 5, dessin du dessous) « oblimin » des axes (tous les pays de l'échantillon). (Source : données Issp 1999, N = 31348, données pondérées).....	167
Figure 6 : Origine sociale des moins de 16 ans : proportion d'enfants de cadres et professions intermédiaires.....	177
Figure 7 : La part de bacheliers poursuivant leur études à l'université et dans la région.....	177
Figure 8 : les caractéristiques de l'offre de formation dans l'académie de Caen.....	237
Figure 9 (en haut) et Figure 10 (en bas) : Les variables de méritocratie dans le plan 1-2 avant (figure 9) et après (figure 10) rotation oblimin des axes.	243
Figure 11 : Les établissements de Basse-Normandie sondés pour notre enquête.	369
Figure 12 : L'interface de saisie créée sous Access pour faciliter le codage des questionnaires.	373

VI. LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACP :	Analyse en composantes principales
AFC :	Analyse factorielle des correspondances
BCPST :	Biologie, chimie, physique et sciences de la terre (spécialité de CPGE)
CPES :	Classe préparatoire aux études supérieures
CPGE :	Classe préparatoire aux grandes écoles
ECE :	Classe préparatoire économique et commerciale (option économie)
ECS :	Classe préparatoire économique et commerciale (option scientifique)
ESSEC :	École supérieure des sciences économiques et commerciales
GE :	Grandes écoles
Ginette :	Lycée Sainte-Geneviève
HEC :	Hautes études commerciales
HK :	Hypokhâgne
IUT :	Institut universitaire de technologie
LEA :	Langues étrangères appliquées
MPSI :	Mathématiques, physiques, sciences de l'ingénieur (spécialité de CPGE)
PCSI :	Physiques, chimie, sciences de l'ingénieur (spécialité de CPGE)
PQPM :	« Une classe préparatoire, une grande école, pourquoi pas moi ? »
STS :	Section de technicien supérieur

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

I. ANNEXE 1 : PRÉSENTATION DU MODÈLE MULTINIVEAU (CHAPITRE 4)

Écriture du modèle : $MERIT_{ij}$: score sur l'échelle de méritocratie générale

- sans les pentes en aléatoire

Modèle niveau 1 :

$$MERIT_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Educ + \beta_2 Educ2 + \beta_3 Age + \beta_4 Sex + \varepsilon_{ij}$$

où $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2)$

Modèle niveau 2 :

$$\beta_0 = \gamma_0 + \gamma_1 GINI_j + \gamma_2 EDUCTERT_j + \gamma_3 SOCSC_j + \gamma_4 AGESELECT_j + u_{0j}$$

où $u_{0j} \sim N(0, \sigma_0^2)$

D'où le modèle composé :

$$MERIT_{ij} = [\gamma_0 + \gamma_1 GINI_j + \gamma_2 EDUCTERT_j + \gamma_3 SOCSC_j + \gamma_4 AGESELECT_j] + \beta_1 Educ + \beta_2 Educ2 + \beta_3 Age + \beta_4 Sex + [u_{0j} + \varepsilon_{ij}]$$

où $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2)$ et $u_{0j} \sim N(0, \sigma_0^2)$

- Avec les pentes en aléatoire

Modèle niveau 1 :

$$MERIT_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Educ + \beta_2 Educ2 + \beta_3 Age + \beta_4 Sex + \varepsilon_{ij}$$

où $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2)$

Modèle niveau 2 :

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}GINI_j + \gamma_{02}EDUCTERT_j + \gamma_{03}SOCSC_j + \gamma_{04}AGESELECT_j + u_{0j}$$

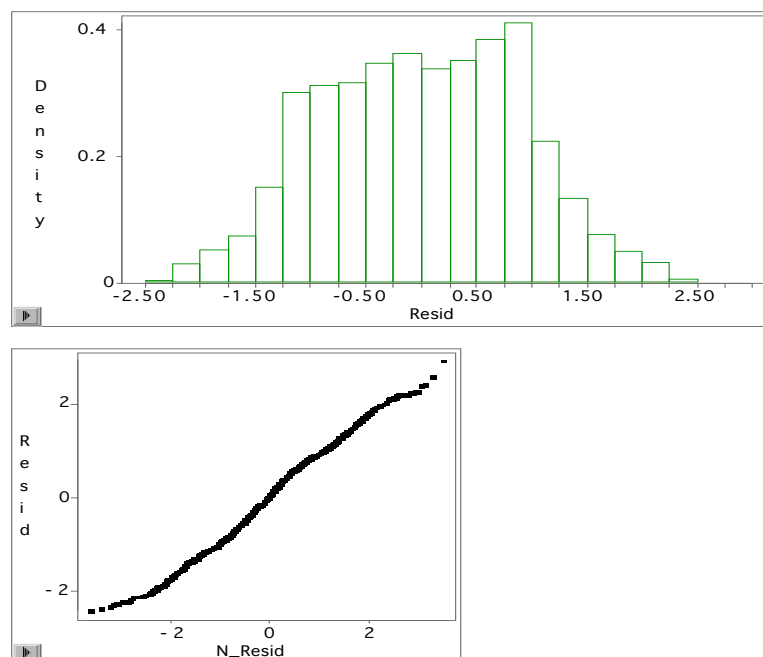
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}GINI_j + \gamma_{12}EDUCTERT_j + \gamma_{13}SOCSC_j + \gamma_{14}AGESELECT_j + u_{1j}$$

où $u_{0j} \sim N(0, \sigma_0^2)$

D'où le modèle composé :

$$\begin{aligned} MERIT_{ij} = & [\gamma_{00} + \gamma_{01}GINI_j + \gamma_{02}EDUCTERT_j + \gamma_{03}SOCSC_j + \gamma_{04}AGESELECT_j] \\ & + [\gamma_{10} + \gamma_{11}GINI_j + \gamma_{12}EDUCTERT_j + \gamma_{13}SOCSC_j + \gamma_{14}AGESELECT_j] Educ \\ & + \beta_2 Educ2 + \beta_3 Age + \beta_4 Sex + [u_{0j} + u_{1j} + \varepsilon_{ij}] \end{aligned}$$

où $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2)$ et $u_{0j} \sim N(0, \sigma_0^2)$

Distribution des résidus du modèle multiniveau

La procédure Glimmix® nous permet d'obtenir des résultats assez similaires, mais nous lui avons préféré le modèle continu de la proc mixed, parce qu'elle ne permet pas d'évaluer le gain de variance expliquée au niveau individuel comme au niveau pays.

II. ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE (CAEN 2005-2006)



Institut de Recherche en Éducation :
Sociologie et Économie de l'Éducation

QUESTIONNAIRE ÉTUDIANTS

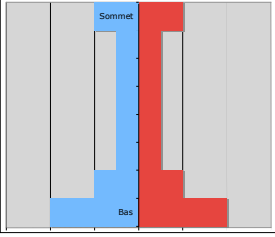

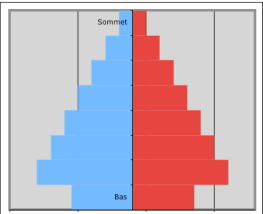
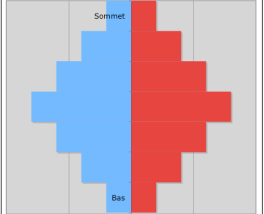
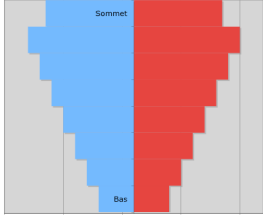
Le questionnaire suivant porte sur les relations entre les études et la profession que les personnes exercent.

Il vise à mesurer votre propre opinion, nous vous conseillons par conséquent de le faire sans vous concerter avec d'autres personnes.

Il est strictement anonyme, et nous vous remercions par avance pour le temps que vous lui consacrez...

PREMIERE PARTIE : Voici dans un premier temps des questions assez générales sur les relations entre formation et profession..

1. Les cinq dessins ci-dessous représentent différents types de sociétés. Pouvez-vous lire les descriptions et regarder les dessins, puis répondre aux questions ci-dessous concernant votre opinion de la situation de la société française.

<p>TYPE A</p> <p>Une petite élite au sommet, très peu de gens au milieu et la grande masse en bas</p>		<p>TYPE B</p> <p>Une société en forme de pyramide, avec une petite élite en haut, beaucoup de gens au milieu et encore plus en bas</p>	
<p>TYPE C</p> <p>Une sorte de pyramide, mais avec relativement peu de gens en bas</p>		<p>TYPE D</p> <p>Une société avec la plupart des gens au milieu</p>	
<p>TYPE E</p> <p>Beaucoup de gens proches du sommet et très peu à la base</p>			

1.1. A quel type correspond selon vous la France, quel est le dessin qui la représente le mieux ?

- type A
- type B
- type C
- type D
- type E
- Ne peut choisir

1.2. Et à votre avis, à quoi devrait ressembler la France, qu'est-ce que vous préféreriez ?

- type A
- type B
- type C
- type D
- type E
- Ne peut choisir

1.3. Où placeriez-vous votre milieu familial sur la pyramide que vous avez choisie ? (mettre une croix sur la ligne médiane qui va de Sommet à Bas de la pyramide sélectionnée à la question 1.1.)

Les quatre questions suivantes sont des affirmations : utilisez la règle ci-dessous pour exprimer votre avis sur chaque affirmation, en mettant une croix dans la case qui correspond le mieux à votre opinion.

Si vous êtes tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes, cochez la case "1", et si vous n'êtes pas du tout d'accord avec l'affirmation proposée, cochez la case "5".

2. Deux secrétaires font le même travail, l'une a le CAP, l'autre a un BTS.
La première secrétaire (celle qui a un CAP) gagne moins que la deuxième.
Cela vous paraît-il normal ?

Tout à fait normal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout normal

3. Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme.
L'une est débutante, et l'autre a vingt ans d'expérience et gagne davantage.
Cela vous paraît-il normal ?

Tout à fait normal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout normal

4. Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme.
La première s'adapte mieux que la deuxième aux multiples tâches et gagne davantage.
Cela vous paraît-il normal ?

Tout à fait normal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout normal

5. Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme, et s'adaptent aussi bien aux multiples tâches du métier.
Cette adaptation demande très peu d'efforts à la première secrétaire, et beaucoup d'efforts et de travail à la seconde.
Les deux secrétaires touchent le même salaire.
Cela vous paraît-il normal ?

Tout à fait normal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout normal

6. Qu'est ce qui selon vous devrait déterminer ce que quelqu'un doit gagner ?

7. A quoi servent les études pour vous ?

- Trouver un travail ?

Très

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 importantes Pas du
tout importantes

- Gagner un salaire élevé ?

Très importantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout importantes

- Avoir le métier de son choix ?

Très importantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout importantes

- A apprendre des choses, à se cultiver ?

Très importantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout importantes

- Autre (préciser) : _____

8. Parmi les quatre critères proposés ci-dessus, lequel est selon vous le plus important ?

9. Y a t il un métier que vous auriez souhaité faire mais que vous ne pourrez certainement pas faire ?

- Oui
- Non (si NON ; aller directement à la question 10)

9.1. Si OUI, quel métier?

9.2. Pourquoi pensez-vous qu'il ne sera pas possible pour vous d'exercer ce métier ?

9.3. Trouvez-vous cela injuste?

- Oui
- Non

10. Pourriez-vous citer **trois professions** qui selon vous ne sont pas assez payées ?

- _____
- _____
- _____

11. Pourquoi ?

12. Admirez-vous les gens qui ont fait beaucoup d'études?

Beaucoup

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

13. Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

14. Pourquoi?

15. Pensez-vous que les personnes qui ont un travail utile socialement doivent être mieux payées que les autres ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

16. Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatiguant physiquement doivent être mieux payées que les autres ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

17. Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatiguant physiquement et qui ont fait peu d'études doivent être mieux payées que les personnes qui ont fait beaucoup d'études et qui font un travail peu fatiguant ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

18. Quelle est selon vous la façon la plus juste de choisir des personnes à embaucher pour un travail ?

- entretien individuel
- concours
- connaissances, relations personnelles
- autre, précisez : _____

19. Quelle est le mode de sélection que vous préféreriez pour trouver un emploi ?

- entretien individuel
- concours
- connaissances, relations personnelles
- autre, précisez : _____

20. Avez-vous eu l'impression, au cours de vos études, que votre milieu d'origine a pu avoir une incidence sur vos résultats ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

21. Pensez-vous de manière générale que le milieu social des parents influe sur le devenir des enfants ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

22. Pensez-vous de manière générale qu'il est facile pour une personne d'avoir une situation sociale meilleure que celle de ses parents ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

23. Qu'est-ce qui fait d'après vous qu'un enfant réussit mieux que ses parents ?

24. Voici une série d'affirmations assez générales sur la situation française. Pour chaque affirmation, cochez la case qui correspond le mieux à votre opinion.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs efforts</i>					
<i>En France, à l'école, les élèves sont récompensés pour leurs capacités</i>					
<i>En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs efforts</i>					
<i>En France, dans la vie professionnelle, les gens sont récompensés pour leurs capacités</i>					
<i>En France, tout le monde peut réussir dans la vie professionnelle s'il s'en donne les moyens</i>					
<i>En France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle</i>					
<i>En France, les gens sont traités de façon juste</i>					

25. Que devraient d'après vous récompenser les études ?

- Plutôt les efforts , le travail personnel
- Plutôt les capacités
- autre, précisez _____

26. Le rôle accordé aux études pour trouver un emploi en France est-il selon vous...

- trop important
- normal
- pas assez important
- ne sait pas

27. Le rôle accordé aux capacités de chacun (autres que scolaires) en France dans le monde professionnel est-il selon vous...

- trop important
- normal
- pas assez important
- ne sait pas

28. Quelles qualités personnelles, qui pourraient être utiles dans la vie professionnelle, sont selon vous non mesurées par le niveau de diplôme ?

29. Connaissez-vous des personnes **dans votre famille ou dans votre entourage** qui ont fait trop d'études par rapport au métier qu'elles exercent ?

- Oui, plusieurs
- Oui, une seule personne
- Non, aucune (si NON, passer à la question 30)

29.1. Trouvez-vous cela injuste?

- Oui
- Non

29.2. Pourquoi?

29.3. Choisissez la personnes pour laquelle cela vous a le plus marqué(e) ...
(dans votre famille ou dans votre entourage)

29.3.1. Qu'a-t-elle fait comme études ? (le plus précisément possible)

29.3.2. Que fait-elle comme travail ? (le plus précisément possible)

29.3.3. Quel est votre lien avec cette personne?

30. Pensez-vous, **de manière générale**, que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

31. Pensez-vous, **de manière générale**, que les gens obtiennent le salaire qui correspond à leur diplôme ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

La **DEUXIÈME PARTIE** du questionnaire concerne plus spécifiquement les études que vous avez faites, votre parcours scolaire jusqu'à cette année

1. Dans quelle **filière** êtes-vous ? (spécifier la filière (scientifique, littéraire, technique...) et la spécialité (en essayant d'être le plus précis possible))

2. Cette filière était-elle votre **premier choix** ?

- Oui

- Non

3. Si NON, quel était votre premier choix ?

4. Pensez-vous qu'il sera facile pour vous de trouver un emploi avec votre formation ? :

Oui, très facilement

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Non, difficilement

5. Avez-vous rencontré des **difficultés particulières** lors de votre orientation ?

Pas de difficultés

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Beaucoup de difficultés

6. Si OUI, lesquelles?

7. Avez-vous des **regrets** par rapport à votre orientation actuelle ?

Aucun regret

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Beaucoup de regret

8. Si OUI, lesquels?

9. Jusqu'où souhaiteriez-vous aller dans vos études (indiquer le niveau d'études le plus haut souhaité, le plus précisément possible) ?

10. Quel(s) métier(s) envisagez-vous de faire ?

11. Pensez-vous que votre formation vous prépare bien à ce métier ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

12. Qui a pu vous influencer dans le choix de ce métier ?

- - vos parents ? Oui
- Non
- - des amis ? Oui
- Non
- - des professeurs ? Oui
- Non

13. Avez-vous déjà travaillé ?

- Non
- Oui, travail d'été
- Oui, autre, précisez (la durée et le travail effectué) :

14. Quel est votre niveau scolaire par rapport aux autres élèves de la classe ou de la promotion ?

Très en dessous des autres

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Très au-dessus des autres

15. Votre niveau scolaire actuel correspond-il :

15.1. Au travail que vous fournissez ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

15.2. A vos capacités ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

15.3. Au hasard, à la chance ?

Tout à fait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Pas du tout

15.4. A d'autres facteurs ? (précisez)

16. L'année dernière, quel était votre niveau scolaire par rapport aux autres élèves de la classe ou de la promotion ?

Très en dessous des autres

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Très au-dessus des autres

Et voici pour finir quelques questions sur votre situation personnelle.

1. Sexe :

F	<input type="checkbox"/>
G	<input type="checkbox"/>

2. Date et lieu de naissance _____

3. Nationalité : _____

4. Redoublement :

- Oui	<input type="checkbox"/>	(passez directement à la question 6)
- Non	<input type="checkbox"/>	

5. Classe(s) redoublée(s) : _____

6. Dernier diplôme obtenu :

- Baccalauréat :	<input type="checkbox"/>
o Série :	_____
o Année d'obtention	_____
o Mention :	_____
- Autre, précisez :	_____

7. Profession de votre père : _____
(précisez : travailleur à son compte : oui non)

8. Profession de votre mère : _____
(précisez : travailleur à son compte : oui non)

9. Nationalité de votre père :

- Française	<input type="checkbox"/>	(passez directement à la question 11)
- Française par acquisition	<input type="checkbox"/>	
- Autre, précisez :	_____	

10. Pays de naissance de votre père : _____

11. Nationalité de votre mère :

- Française	<input type="checkbox"/>	(passez directement à la question 13)
- Française par acquisition	<input type="checkbox"/>	
- Autre, précisez :	_____	

12. Pays de naissance de votre mère : _____

13. Avez-vous des frères et sœurs ?

- Oui	<input type="checkbox"/>
- Non	<input type="checkbox"/>

14. Combien ?

- nombre de frères :	_____
- nombre de sœurs :	_____

15. Indiquer pour chaque frère et soeur dans le tableau suivant, son âge, son niveau d'études (le plus précisément possible), et, s'il y a lieu, le métier qu'il (elle) exerce.

Sexe	Âge	Niveau d'études	Profession exercée

Merci beaucoup pour votre patience et votre collaboration !

<p>Accepteriez-vous éventuellement d'approfondir vos réponses dans le cadre d'un entretien individuel ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si OUI, merci de laisser votre e-mail ou un numéro de téléphone où il est possible de vous joindre : _____</p> <p>(l'anonymat sera dans tous les cas conservé à la suite de l'entretien)</p>

III. ANNEXE 3 : LA PASSATION DE L'ENQUÊTE DANS L'ACADÉMIE DE CAEN EN DÉTAILS

Notre souci permanent pendant la phase de passation a été de « maximiser » le taux de réponses tout en « minimisant » les biais possibles. Il s'agit d'un réel arbitrage, dans la mesure où si la méthode la moins biaisée consiste à tirer au sort les étudiants, c'est aussi la méthode – du moins à l'Université – qui promet le plus faible taux de retour. A l'inverse, si le plus simple consiste à interroger intégralement quelques amphithéâtres pour avoir un effectif élevé dans l'échantillon, cette méthode ne nous assure qu'une très faible variété dans les profils d'étudiants interrogés.

Nous avons donc choisi pour les étudiants de STS, IUT et de l'Université la méthode du sondage stratifié par filière et par type de spécialité. En ce qui concerne les étudiants de classes préparatoires, nous avons plutôt opté pour un sondage exhaustif (à une exception près, comme nous l'expliquons par la suite).

Première étape : la sélection des établissements

La toute première étape a consisté à sélectionner les établissements, au sein de l'académie. La question se pose uniquement pour les classes de STS, étant donné qu'il existe une seule université (l'Université de Caen), et que tous les lycées ayant des classes préparatoires ont été sondés. Pour les IUT, nous avons considéré que les antennes de Cherbourg et d'Alençon n'étaient pas trop différentes de l'antenne principale de Caen, et par conséquent nous n'avons interrogé que les spécialités de l'IUT de Caen.

Pour les STS, nous avons choisi de répartir les lycées en trois groupes en fonction de la composition sociale des établissements (données de l'académie de Caen sur la composition sociale des lycées). Nous avons ensuite indiqué, pour chaque lycée, la « dominante » (production ou tertiaire), car toutes les données indiquent que les publics des STS « production » et des STS « tertiaire » sont très différents (ne serait-ce que pour ce qui concerne la répartition par sexe des étudiants, les filles étant fortement surreprésentées dans les classes tertiaires, tandis que les garçons sont nettement majoritaires dans les classes industrielles).

Nous avons ensuite choisi des lycées dans chaque groupe, et contacté les proviseurs. Un tirage au sort a été initialement envisagé, mais pour des raisons pratiques, celui-ci a dû être abandonné, et nous avons la plupart du temps choisi les lycées les plus proches de Caen pour l'enquête ; ceci peut-il est vrai engendrer des biais, mais comme nous avons pris des spécialités de BTS parfois rares – par exemple au lycée Laplace, le seul de l'académie à proposer les spécialités « design d'espace » ou

« économie de la construction », il est très vraisemblable que ces lycées « drainent » tous les étudiants de l'académie, ce qui pourrait annuler en partie l'effet géographique.

Nom de l'établissement	Ville de l'établissement	Effectifs	% d'étudiants d'origine défavorisée	% d'étudiants d'origine sociale favorisée A
JEAN GUEHENNO	FLERS	119	69,7	5,0
SIVARD DE BEAULIEU	CARENTAN	57	50,9	5,3
MARGUERITE DE NAVARRE	ALENCON	118	68,6	5,9
ALEXIS DE TOCQUEVILLE	CHERBOURG-OCTEVILLE	238	49,6	7,6
JEAN MONNET	MORTAGNE-AU-PERCHE	39	41,0	7,7
ROBERT DE MORTAIN	MORTAIN	36	52,8	8,3
MEZERAY	ARGENTAN	45	51,1	8,9
groupe 1		652		
PAUL CORNU	LISIEUX	130	43,1	10,0
LOUIS LIARD	FALAISE	58	39,7	10,3
JEAN ROSTAND	CAEN	317	38,5	10,4
EMILE LITRE	AVRANCHES	57	56,1	10,5
ARCISSE DE CAUMONT	BAYEUX	103	50,5	10,7
DES ANDAINES	LA FERTE-MACE	63	58,7	11,1
JULES VERNE	MONDEVILLE	142	43,7	11,3
AUGUSTIN FRESNEL	CAEN	52	34,6	11,5
JULES DUMONT D'URVILLE	CAEN	135	35,6	12,6
JULLIOT DE LA MORANDIERE	GRANVILLE	87	39,1	12,6
CLAUDE LEHEC	SAINTE-HILAIRE-DU-HARCOUET	124	27,4	12,9
SALVADOR ALLENDE	HEROUVILLE-SAINT-CLAIR	107	42,1	14,0
MAURICE MARLAND	GRANVILLE	56	33,9	14,3
PIERRE ET MARIE CURIE	SAINT-LO	167	32,9	15,0
groupe 2		1598		
MARIE CURIE	VIRE	101	40,6	15,8
ALAIN	ALENCON	69	42,0	15,9
P. S. DE LAPLACE	CAEN	155	32,3	16,8
CHARLES FRANCOIS LEBRUN	COUTANCES	79	34,2	17,7
ANDRE MAUROIS	DEAUVILLE	63	30,2	20,6
NAPOLEON	L' AIGLE	15	53,3	26,7
FRANCOIS RABELAIS	HEROUVILLE-SAINT-CLAIR	48	31,3	33,3
groupe 3		530		

Tableau 78 : Les lycées de l'académie de Caen répartis en trois groupes selon la composition sociale de leur public.

Note de lecture : les lycées sont classés par % d'étudiants d'origine sociale favorisée A croissante ; dans le groupe 1, se trouvent les établissements où cette proportion est inférieure à 10 %. Dans le groupe 2, se trouvent les établissements où cette proportion est comprise entre 10 % et 15 %. Dans le groupe 3, se trouvent les établissements où cette proportion est supérieure à 15 %.

Dans chaque lycée, nous avons ensuite interrogé, quand c'était possible, toutes les filières. Quand il y en avait trop ou que les étudiants n'étaient pas disponibles, nous avons interrogé seulement certaines classes en fonction de leur disponibilité. Certains questionnaires ayant dû être passés à la fin de l'année, et pour une classe après les conseils de classe, il est possible également qu'il y ait un biais de bons élèves ou d'élèves sérieux. Au final, pour les STS, nous avons sondé les élèves de 4 établissements, situés à Caen, Flers, et Hérouville. Nous avons pu interroger 236 étudiants, de filières production et tertiaire.



Figure 11 : Les établissements de Basse-Normandie sondés pour notre enquête.

Deuxième étape : la passation des questionnaires

Les STS et les élèves de classes préparatoires : une passation encadrée

L'administration des questionnaires aux étudiants de STS et de classes préparatoires s'est faite de manière très encadrée³⁴¹, à l'image de l'encadrement institutionnel de ces filières (les études pour se font en effet dans des lycées pour ces filières, contrairement aux élèves d'IUT ou de licence 1). Il a donc fallu à chaque fois respecter les étapes suivantes :

1. Prise de contact avec le secrétariat du proviseur, remise du questionnaire et de la lettre de présentation, et sollicitation d'un rendez-vous avec le proviseur ou le proviseur adjoint.
2. Rencontre du proviseur et présentation plus complète du projet, organisation de la passation
3. Le proviseur prend ensuite contact avec les enseignants de son établissement pour les informer de ma venue au cours
4. Présentation du questionnaire aux étudiants, distribution des questionnaires et récupération.

Dans les lycées où je ne suis pas passée en personne remettre les questionnaires aux étudiants, les taux de retour (bien que très élevés) ont été plus faibles que lorsque je faisais passer le questionnaire directement en classe (au lycée V. Hugo par exemple). Au départ, je pensais tirer au sort les étudiants, mais étant donné la complexification du dispositif d'enquête que cela engendrait, j'ai vite dû abandonner cette méthode. Les proviseurs m'ont d'ailleurs tous, presque sans exception, déconseillé de le faire. Je l'ai appliquée uniquement pour les étudiants d'IUT et des classes préparatoires du lycée Malherbe. Vingt étudiants de chaque filière d'IUT et quinze étudiants de chaque filière de classes préparatoires ont été tirés au sort, et le taux de retour a été relativement élevé (de 55 % pour les élèves d'Iut « Techniques de commercialisation à 80 % pour les étudiants de l'Iut « Gestion des entreprises et de l'administration » ; de 47 % pour les élèves de CPGE BCPST à 67 % pour les élèves de CPGE MPSI). Ceci explique le faible effectif des étudiants de classes préparatoires. C'est d'autant moins gênant que les étudiants de classes préparatoires sont de milieux souvent très homogènes (socialement et très soudés entre eux - à vérifier), et il suffit donc de quelques avis pour représenter environ tous les autres.

³⁴¹ Dans un des lycées professionnel visité, le questionnaire a été remis aux étudiants au début d'un devoir commun à toutes les spécialités de STS présentes dans le lycée. Les étudiants avaient une demi heure pour le compléter, avant de pouvoir commencer leur examen (cette solution a été proposée et organisée par le proviseur lui-même).

Les élèves de STS qui ont pu être interrogés sont issus de spécialités très divers, non seulement en terme de dominante (tertiaire ou industrielle), mais également en terme de sélectivité (soit le nombre de demandes par rapport au nombre d'admission). Nous avons ainsi réussi à interroger aussi bien des étudiants de filières très peu cotées, comme « Étude et réalisation d'outillages » (indice d'affluence moyen pour l'académie : 1,3) ou « Comptabilité et gestion des organisations » (I.A : 1,4), et des filières extrêmement cotées comme « Design d'espace » (I.A : 11,3) ou « Bioanalyse et contrôle » (I.A : 7,6), qui recrutent des étudiants avec de très bons dossiers scolaires.

Les IUT : une passation moins encadrée

Les étudiants d'IUT sont moins encadrés que leurs camarades de BTS ou de classes préparatoires. Néanmoins, il a été possible, pour les interroger, de procéder à un tirage au sort au sein de chaque spécialité, afin de ne pas biaiser l'échantillon. Après avoir pris contact avec le directeur, nous sommes donc allés récupérer les listes d'étudiants auprès de chaque secrétariat, avant de procéder au tirage au sort ; la liste réduite des étudiants sélectionnés pour l'enquête a été ensuite affichée aux tableaux, et nous avons pu récupérer les questionnaires remplis quelques semaines plus tard. Les taux de retour ont été plutôt bons (entre 55 % et 80 %), ce qui justifie *a posteriori* l'utilisation d'une telle méthode.

L'Université : la difficulté d'une passation dans un environnement plus anémique

À l'Université, en revanche, cette méthode n'était absolument pas applicable. En effet, étant donné relativement anémique du lieu, il a paru préférable, une fois obtenu l'aval de l'administration, de faire passer les questionnaires directement aux étudiants. Pour optimiser les taux de retour, nous avons été contraints de faire passer les questionnaires lors des Travaux Dirigés (TD)³⁴², où le taux de présence est généralement plus élevé que lors du cours magistral en amphithéâtre. Les questionnaires étaient donc distribués en début de TD et récupérés plus tard dans la journée, à la fin ou au début d'un autre TD. Cette méthode a permis d'avoir peu de déperdition en cours de route³⁴³. Malgré cette méthode, il nous a été très difficile pour certaines filières d'obtenir beaucoup de réponses (notamment en philosophie ou en arts du spectacle, car les taux de présence étaient très faibles même aux TD).

³⁴² Nous n'avons pas envisagé laisser les étudiants remettre les questionnaires remplis dans une boîte aux lettres ou à un endroit précis, car une telle expérience précédente, menée pour les étudiants en « Arts du spectacle » uniquement (en raison de difficultés rencontrées par d'autres méthodes), nous a montré que les questionnaires n'étaient pas rendus dans ce cas.

³⁴³ Les étudiants que j'avais consultés lors de la phase de test des questionnaires m'avaient fortement déconseillé de laisser les étudiants emporter les questionnaires chez eux, m'avouant eux mêmes que, dans ce cas, ils ne les rapporteraient probablement pas.

D'autres filières n'ont pas été sondées du tout en raison de problèmes de calendrier (il s'agit des filières STAPS et pharma). Aux les étudiants en économie et en AES, les questionnaires ont été remis en amphithéâtre, car la constitution des groupes de TD variaient d'une matière à l'autre et il était impossible d'être certain de retrouver les mêmes étudiants lors de la distribution et lors du retour.

Taux de réponse et passation, quelques considérations

Les différents modes de passation choisis ont nécessité à chaque fois un arbitrage entre taux de retour et absence de biais dans le choix des étudiants. En choisissant un groupe de TD à chaque fois, il y a eu le risque de trouver des étudiants particuliers : si les groupes étaient constitués à partir de la première lettre alphabétique du nom de famille, par exemple, ils ont pu être biaisés (plusieurs études ont en effet montré que la première lettre du nom de famille était biaisée pour choisir les individus, les enfants d'immigrés étant par exemple dans des groupes différents des Français d'origine). Pour certaines matières (en biologie par exemple), on nous a assuré que les groupes étaient fonction de la date d'inscription uniquement, ce qui n'introduisait aucun biais (par exemple, s'il y a trois groupes, le premier étudiant à s'inscrire est dans le premier groupe, de même que le quatrième, tandis que le deuxième et le cinquième sont dans le deuxième groupe, et le troisième et le sixième dans le troisième groupe, etc.). L'échantillon final est donc constitué d'autant plus d'étudiants que la variété des spécialités est grande au sein de chaque filière. Il est constitué de 322 étudiants de l'université, 236 étudiants de STS, 68 étudiants d'IUT et 140 étudiants de classes préparatoires (12 étudiants d'une école « intégrée » d'ingénieurs en bâtiment font également partie de l'échantillon).

Troisième étape : la saisie des questionnaires

Ces questionnaires remplis, nous avons constitué la base de données en saisissant tous les questionnaires grâce à une interface Access. L'utilisation de ce type de logiciel permet de minimiser les erreurs de saisie (changement inopiné de ligne, faute de frappe).

La plus grande partie de ce travail fastidieux a été réalisée par cinq étudiants de master, qui m'ont beaucoup aidée et que je remercie. L'intégralité des questionnaires (questions ouvertes comprises, le codage ayant été effectuée *a posteriori*) a été saisie de cette manière.

The screenshot shows a Microsoft Access form titled "Formulaire 2" with the following content:

Microsoft Access - [Formulaire 2]

Echelle Edition Affichage Insertion Format Enregistrements Outils Feuille 2

1.1. A quel type correspond le France, quel est le dessin qui la représente le mieux ?
Type: []

1.2. Et à votre avis, à quoi devrait ressembler la France, qu'est-ce que vous préférez ?
Type: []

1.3. Où placerez vous votre même familial sur la pyramide que vous avez choisie ?
[]

2. Deux secrétaires font le même travail, l'une a le CAP, l'autre a un BTS...
1 2 3 4 5 NPP

3. Deux secrétaires font le même travail, l'une est débutante, et l'autre a vingt ans d'expérience...
1 2 3 4 5 NPP

4. Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme, la première s'adapte mieux que la deuxième...
1 2 3 4 5 NPP

5. Deux secrétaires font le même travail, elles ont le même diplôme, et s'adaptent aussi bien aux multiples tâches du métier. Cette adaptation demande très peu d'efforts à la première...
1 2 3 4 5 NPP

6. Qu'est-ce qui devrait déterminer ce que quelqu'un doit gagner ?

Déterminant 1 []

Déterminant 2 []

Déterminant 3 []

[Validation]

Env: [] 1 sur 1

Mode Formulaire

Figure 12 : L'interface de saisie créée sous Access pour faciliter le codage des questionnaires.

IV. ANNEXE 4 : REDRESSEMENT DES DONNÉES

Toute enquête quantitative pose nécessairement le problème de la représentativité de l'échantillon : ce souci est apparu tout autant lors de la phase de collecte de données que lors de la phase d'analyse de l'échantillon que nous présentons dans cette partie.

I Présentation des populations sondées et comparaison avec la population champ de l'enquête

Des indicateurs classiques de caractérisation des populations sondées sont l'origine sociale et le genre. Ces deux variables nous paraissent en outre pertinentes à prendre en compte, dans la mesure où elles sont susceptibles d'influer sur les réponses des individus. Nous avons ajouté à ces deux variables une variable de filière et de spécialité (au sein des filières), qui nous a servi à stratifier notre échantillon³⁴⁴. Il est donc nécessaire pour nous d'analyser la répartition des étudiants de notre échantillon par matière en fonction de la répartition des étudiants de l'académie. Les probabilités de tirage, qui sont l'inverse des probabilités d'inclusion, n'ont pu être définies *a priori* en raison de la diversité des modalités de passation (*cf.* annexe précédente). Voici les poids de sondages que l'on obtient *a posteriori* (non-réponses non comprises)

I.1 Matières et filières, poids de sondage par strates

Total des étudiants inscrits à l'université (hors I.U.T.)	Effectifs dans l'échantillon	Effectif total	Poids de sondage
Mathématiques	12	175	14,6
Sciences de la terre (SMG)	17	146	68,6
Sciences de la vie (biologie)	10	352	35,2
Droit, sciences politiques (droit)	20	698	34,9
Histoire	32	475	14,8
Philosophie, éthique et théologie (philosophie)	3	32	10,7
Psychologie	40	676	16,9
Spéc. pluridisc. Sciences humaines et droit (AES, économie, sociologie)	77	818	10,6
Français, littérature et civilisation française (lettres modernes)	10	226	22,6
Langues vivantes, civilisation étrangère (LEA et LLCE)	43	964	22,4
Musique, arts du spectacle	3	229	76,3
Spéc. littéraires & artistiques plurivalentes (lettres classiques)	0	15	n
Électricité, électronique	0	145	n
Informatique, traitement de l'information	0	21	n
Animation culturelle, sportive et de loisirs	7	76	10,9
Médecine	0	328	n
Production animale, élevage spécialisé	46	729	15,8

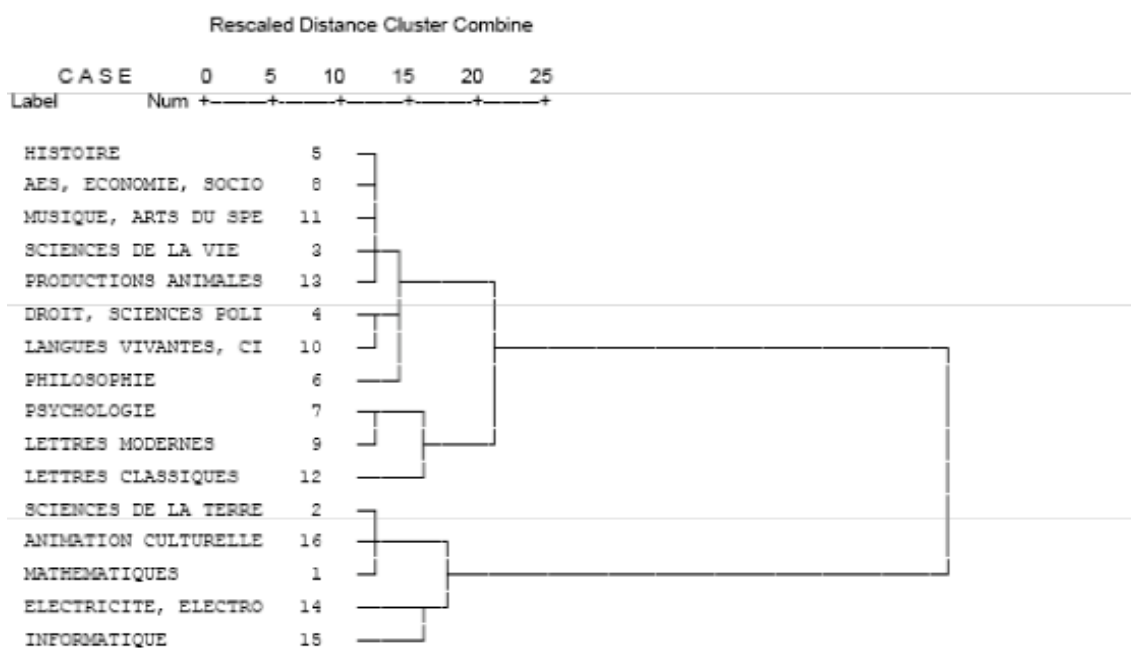
Tableau 79 : Répartition des étudiants universitaires [2005-2006] Source: rectorat de l'académie de Caen.

³⁴⁴ C'est pourquoi nous avons sondé des étudiants de presque toutes les matières à l'université (hormis les étudiants de STAPS et de pharma : en raison de la temporalité de l'enquête et des calendriers universitaires, ces deux populations ne nous ont pas été accessibles)

Les mieux représentés sont les étudiants de la filière sciences humaines (AES, Sociologie, économie), puisque un étudiant sur 10 a été sondé ; les moins bien représentés sont les étudiants de musique et arts du spectacle (pour les raisons mentionnées ci-dessus), puisque moins d'un étudiant sur 75 a été sondé.

Étant donné le nombre très faible de réponses pour certaines matières (arts du spectacle, philosophie, biologie), nous avons choisi de faire des regroupements par matière à l'Université. Nous aurions très bien pu faire ces regroupements en fonction des proximités supposées entre certaines matières (par rapport aux débouchés, au type de matières enseignées). Cependant, outre le fait que le prestige attaché à certaines filières dépend souvent de l'université, et étant donné que ce regroupement vise à rétablir des rapports entre les origines sociales et le genre, nous avons choisi de faire ces regroupements de manière statistique, en fonction des proximités des différentes matières en fonction des critères de l'origine sociale des étudiants et du genre. Nous avons donc réalisé une classification ascendante hiérarchique sur les matières, et avons obtenu le dendrogramme suivant :

Dendrogram using Ward Method



Graphique 13 : Le dendrogramme de la classification ascendante hiérarchique effectuée sur les matières de l'Université de Caen, en fonction de la composition sociale et sexuée des différentes spécialités.

Avec la matrice de proximité suivante entre les matières :

Matrice de proximité entre les matières

	Distance euclidienne du carré															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1MATHÉMATIQUES	0	228,78	567,79	1280,37	549,86	713,69	2848,98	757,71	2685,14	1421,72	666,19	3035,53	545,63	748,98	911,29	249,28
2SCIENTIFICS DE LA TERRE	228,78	0	484,17	1332,1	453,01	1121,62	2546,1	540,7	2636,9	1305,1	666,75	2480,12	304,2	1353,55	1067,6	74,97
3SCIENTIFICS DE LA VIE	567,79	484,17	0	316,89	45,04	368,11	942,03	79,95	1006,8	252,45	95,05	1333,96	300,95	2306,38	2463,32	769,84
4DROIT, SCIENCES POLI	1280,37	1332,1	316,89	0	316,03	416,63	441,6	270,53	549,73	71,33	172,01	800,89	631,71	3516,84	3692,06	1780,22
5HISTOIRE	549,86	453,01	45,04	316,03	0	363,42	991,26	39,58	952,92	266,45	53,54	1309,91	237,62	2372,38	2384,45	696,8
6PHILOSOPHIE	713,69	1121,62	368,11	416,63	363,42	0	1270,65	563,33	979,6	509,67	294,49	2146,29	690,33	2336,45	3007,63	1427,79
7PSYCHOLOGIE	2848,98	2546,1	942,03	441,6	991,26	1270,65	0	614,57	316,9	262,24	600,36	600,4	1517,47	6020,26	6035,39	3206,66
8AES, ÉCONOMIE, SOCIO	757,71	540,7	79,95	270,53	39,58	503,26	614,57	0	937,77	204,42	65,49	946,91	190,37	2792,96	2587,24	616,34
9LETTRES MODERNES	2685,14	1305,1	1006,8	549,73	952,92	979,6	316,9	937,77	0	360,2	796,24	1501,65	1666,16	5490,41	6236,01	3210
10LANGUES VIVANTES, CI	1421,72	1305,1	252,45	71,33	266,46	509,67	262,24	204,42	360,2	0	172,94	762,47	676,96	3622,22	3984,05	1767,39
11LANGUES VIVANTES, CI	666,19	666,75	95,05	172,01	53,54	294,49	630,39	65,49	796,24	172,94	0	1177,96	306,17	2907,46	2632,19	944,43
12LETTRES CLASSIQUES	3035,53	2480,12	1333,96	800,89	1309,91	2146,29	600,4	946,91	1501,65	762,47	1177,96	0	1146,34	6314,78	5140,24	3003,54
13PRODUCTIONS ANIMALES	545,63	304,2	300,95	631,71	237,62	800,33	1817,47	190,37	1886,16	676,96	306,17	1146,34	0	2380,02	1606	486,76
14ÉLECTRICITE, ELECTRO	748,98	1353,55	2306,38	3516,84	2372,38	2338,45	6020,26	2792,96	5496,41	3622,22	2607,46	6314,78	2380,02	0	1075,15	1163,24
15INFORMATIQUE	911,29	1067,6	2463,32	3692,06	2384,45	3007,63	6035,39	2587,24	6236,01	3684,05	2632,19	5140,24	1606	1075,15	0	716,22
16ANIMATION CULTURELLE	249,28	74,97	769,84	1780,22	696,8	1427,79	3206,66	916,34	3210	1767,39	944,43	3003,54	486,76	1163,24	716,22	0

Tableau 80 : La proximité entre les différentes matières à l'Université de Caen, en fonction de la composition sociale et sexuée des différentes spécialités.

Ceci nous a incité à réaliser les regroupements suivants :

1. Histoire, sciences de la vie
2. Mathématiques, sciences de la terre, informatique
3. AES, sociologie, économie
4. Langues vivantes, lettres modernes
5. Droit
6. Psychologie
7. Médecine

Pour les étudiants de STS, de classes préparatoires et d'IUT, nous avons choisi de faire des regroupements plus « académiques » : nous avons pris soin de distinguer les STS secondaires des STS tertiaires (conformément à la typologie du rectorat), les IUT scientifiques et les IUT tertiaires, et les classes préparatoires scientifiques d'un côté, lettres et économie de l'autre³⁴⁵. Étant donné les effectifs trop faibles, nous avons également laissé de côté les six étudiants d'arts du spectacle et de philosophie que nous avons interrogés pour le redressement. Les groupes finaux sont présentés dans le tableau ci-dessous. Certains regroupements (par exemple le regroupement des trois matières AES, économie et sociologie) nous étaient imposés par les données du rectorat qui nous ont été communiquées³⁴⁶.

³⁴⁵ Nous avons laissé dans une catégorie à part les étudiants de classes préparatoires technologiques, que nous avons presque intégralement sondés, et qui nous paraissaient devoir être distingués en termes d'origine sociale des étudiants de classes préparatoires « traditionnels ».

³⁴⁶ C'est vrai par exemple du regroupement AES sociologie économie, puisque les données de ces matières étaient à chaque fois regroupées sous l'étiquette « SPEC. PLURIDISC. SCIENCES HUMAINES & DROIT ».

Filière	Spécialités regroupées
Université	<i>Histoire, sciences de la vie</i>
	<i>Maths, sciences de la terre, informatique</i>
	<i>AES, sociologie, économie</i>
	<i>Langues vivantes, lettres modernes</i>
	<i>Droit</i>
	<i>Psychologie</i>
	<i>Médecine</i>
Sts	<i>Sts services</i>
	<i>Sts production</i>
Iut	<i>Iut scientifique</i>
	<i>Iut tertiaire</i>
Classes préparatoires	<i>CPGE scientifique</i>
	<i>CPGE littéraire et économique (EC) (sans EC technologique)</i>
	<i>CPGE technologique</i>

Tableau 81 : Les regroupements réalisés dans chaque filière pour le redressement.

I.2 L'origine sociale des étudiants sondés : comparaison avec les données académiques

Le tableau suivant compare les différentes PCS (profession et catégorie socio professionnelle) des pères des étudiants de la population mère. Nous avons choisi de considérer la PCS des pères comme un indicateur de l'origine sociale des étudiants.

Spécialité	Agriculteurs	Artisans	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Inactifs
<i>Histoire, biologie³⁴⁷</i>	3,1	6,9	24,5	21,2	19,2	14,0	11,0
<i>Maths, ST, info</i>	3,2	8,4	29,2	20,8	18,4	13,9	6,0
<i>AES, sociologie, économie</i>	2,4	9,3	20,2	18,6	22,7	14,0	12,7
<i>Langues, lettres modernes</i>	2,9	7,7	23,0	20,1	20,0	13,4	12,7
<i>Droit</i>	2,3	9,6	29,9	14,5	21,6	12,2	9,9
<i>Psychologie</i>	3,3	7,3	18,2	16,0	23,0	19,6	12,5
<i>Médecine</i>	3,4	7,0	42,5	17,5	12,2	10,1	7,4
<i>Classes préparatoires</i>	4,8	8,6	43,6	18,3	12,8	6,5	5,4
<i>STS (spécialités sondées)</i>	7,0	9,3	8,2	13,8	16,1	34,6	11,1
<i>STS (toutes spécialités)</i>	5,1	10,4	9,9	15,5	17,4	31,0	10,8
<i>IUT</i>	6,3	9,5	19,3	17,9	24,2	15,6	7,2

Tableau 82 : Les étudiants de première année de l'académie de Caen : répartition selon la PCS de leur père (Source : données du rectorat de l'académie de Caen).

Comme attendu, les filières avec la plus grande proportion d'enfants de cadres sont les classes préparatoires et la médecine à l'université. Les matières que nous avons sondées pour les STS sont relativement proches socialement des autres matières, puisque la répartition par PCS est assez similaire. Ce sont des filières qui concentrent

³⁴⁷ Les matières ont été regroupées à la fac en fonction de leur proximité en terme d'origine sociale des étudiants et le genre (voir annexe 1 pour plus de détails sur la méthode de regroupement des différentes matières)

une part importante d'enfants d'ouvriers, puisque près d'un tiers des étudiants de ces filières ont un père ouvrier. Les étudiants d'IUT sont d'origine sociale plus aisée que les étudiants de BTS, et leur origine sociale est proche de celle des étudiants d'AES, sociologie et économie à l'université. L'académie de Caen n'est pas très atypique par rapport aux autres académies, comme le montre la répartition par PCS des étudiants de France dans chaque filière (voir tableau ci dessous).

	Droit	Éco- nomie	Lettres	Sciences, STAPS	Santé	IUT	Université (1) avec IUT	CPGE (2)	STS (2)	Autres ens. (3)	Ensemble
Agriculteurs	1,5	2,1	1,7	2,3	1,6	3,0	2,0	2,1	4,3	2,7	2,4
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	7,8	7,6	6,0	6,1	5,6	8,2	6,6	8,0	8,3	8,9	7,4
Professions libérales, cadres supérieurs	36,5	26,8	27,4	32,5	43,9	26,5	31,6	51,7	14,3	30,7	30,2
Professions intermédiaires	12,0	12,5	15,8	16,8	14,3	18,8	15,2	14,3	16,1	12,7	14,7
Employés	13,5	13,9	14,4	13,2	7,7	15,9	13,3	8,6	16,9	12,2	13,2
Ouvriers	8,6	12,8	11,1	11,2	5,5	15,4	10,7	5,0	20,8	9,4	11,3
Retraités, inactifs	12,6	14,4	13,8	9,9	6,7	8,2	11,5	7,1	14,4	6,4	10,4
Indéterminé	7,4	9,9	9,7	8,1	14,8	4,0	9,2	3,2	4,9	16,9	10,4
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Effectifs	152 758	136 136	405 366	257 391	154 538	106 007	1 212 196	71 006	216 772	491 258	1 991 232

(1) Contrairement aux années précédentes, le champ université ne comprend plus de grands établissements. (2) CPGE et STS publiques tous ministères, CPGE et STS privées du ministère de l'Agriculture et de la Pêche et STS et CPGE privées sous contrat sous tutelle des autres ministères. (3) Répartition observée en 2004-2005 pour ces formations, sauf pour les IUFM et les grands établissements.

Tableau 83 : L'origine des étudiants français dans les principales filières de l'enseignement supérieur en 2005-2006 (France métropolitaine + DOM, public + privé) (Source : MEN).

Ce qui nous intéresse est de savoir si les étudiants que nous avons interrogés sont représentatifs de la population visée, et si nous n'avons pas sondé une population particulière (en termes d'origine sociale). Nous avons donc codé la variable PCS du père en fonction du métier indiqué par les étudiants dans le questionnaire. Il est probable que nous ayons sous estimé le nombre d'artisans dans notre échantillon au profit des ouvriers, car les étudiants n'indiquaient pas toujours si leur père travaillait à son compte ou non (ex : boulanger : cela pouvait tout aussi bien être artisan boulanger que ouvrier boulanger...).

Les tableaux de la page suivante présentent la répartition comparée par PCS du père et par matière des étudiants de l'échantillon (pour la filière « Université »). Les différences entre les origine sociales des étudiants de l'échantillon et celles des étudiants de la population académique totale varient selon les matières : par exemple, alors que les étudiants de père cadre interrogés sont surreprésentés dans les filières sciences sociales (AES, sociologie et économie), droit, et lettres et langues vivantes, ils sont au contraire sous-représentés parmi les étudiants de psychologie et de médecine. Ces différences peuvent s'expliquer par des problèmes au moment du codage des professions³⁴⁸, ou par un nombre plus élevé de non-réponses dans ces catégories selon les filières³⁴⁹.

³⁴⁸ Il était notamment difficile de faire la distinction pour certains métiers entre artisan à son compte et ouvrier : quand l'indépendance n'était pas explicitée, nous avons codé comme « employés » ou

	<i>Langues vivantes, Lettres modernes</i>		<i>Histoire, Biologie</i>		<i>Maths, sciences de la terre, informatique</i>		<i>AES, sociologie, économie</i>		<i>Droit</i>		<i>Psychologie</i>		<i>Médecine</i>	
	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.
Agriculteur	2,2	2,9	6,5	3,1	0	3,2	8,1	2,36	0	2,3	3,2	3,3	5,7	3,4
Artisan, commerçant, chef d'entreprises	4,3	7,7	3,2	6,9	11,1	8,4	9,7	9,32	27,8	9,6	12,9	7,3	5,7	7,0
Cadre et prof. Intell. supérieures	34,8	23,0	12,9	24,5	40,7	29,2	27,4	20,2	38,9	29,9	6,5	18,2	28,6	42,5
Professions intermédiaires	19,6	30,1	35,5	21,2	11,1	20,8	17,7	18,6	11,1	14,5	19,4	16,0	25,7	17,5
Employé	8,7	20,0	9,7	19,2	11,1	18,4	11,3	22,7	11,1	21,6	19,4	23,0	14,3	12,2
Ouvrier	23,9	13,4	22,6	14,0	22,2	14,0	25,8	14,0	11,1	12,2	35,5	19,6	17,1	10,1
Retraité ou inactif	6,5	12,7	9,7	11,0	3,7	6,0	0	12,7	0	9,9	3,2	12,5	2,9	7,4

Tableau 84 : Répartition des étudiants de l'Université dans l'académie de Caen en fonction de la Pcs de leur père : comparaison entre la population de l'échantillon et la population académique.

(Source : données du rectorat de Caen et enquête Caen 2005-2006).

Les différences s'estompent quand on compare les répartitions par PCS regroupées, comme on peut le voir dans le tableau suivant:

	<i>L. vivantes, lettres modernes</i>		<i>Histoire, Biologie</i>		<i>AES, sociologie, économie</i>		<i>LV, lettres modernes</i>		<i>Droit</i>		<i>Psychologie</i>		<i>Médecine</i>	
	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.
Agriculteurs et artisans	6,5	10,4	9,7	10,0	11,1	11,6	17,8	11,3	27,8	11,9	16,1	10,6	11,4	10,4
Cadres et professions intermédiaires	55,4	53,1	48,4	45,7	51,8	50,0	45,1	38,8	50,0	44,4	25,9	34,2	54,3	60,0
Employés et ouvriers	32,6	33,4	32,3	33,2	33,3	42,4	37,1	36,7	22,2	33,8	55,3	42,6	31,4	22,3
Retraité ou inactif	6,5	12,7	9,7	11,0	3,7	6,0	0	12,7	0	9,9	3,2	12,5	2,9	7,4

Tableau 85 : Répartition des étudiants en fonction de la Pcs (simplifiée) de leur père : comparaison entre la population de l'échantillon et la population académique.

(Source : données du rectorat de Caen et enquête Caen 2005-2006).

Le même tableau peut être construit pour les étudiants de STS, d'IUT et de classes préparatoires. On y constate par exemple que, si les pourcentages ne sont pas très différents entre la population de notre échantillon et la population académique, il y a

« ouvriers » (selon le métier déclaré par leurs enfants) le métier du père. Ceci a pu provoquer une surestimation de cette dernière catégorie et une sous estimation du nombre d'artisans.

³⁴⁹ Ceci peut provenir de la formation des groupes de TD, par exemple, ou du mode de sondage ; dans certains groupes, les élèves arrivés en avance avaient plus de temps pour remplir le questionnaire avant que le cours commence, et ces élèves arrivés « en avance » sont certainement une population particulière

dans notre échantillon une surreprésentation des ouvriers dans les filières de STS production (et corrélativement une sous représentation des enfants d'employés), alors que dans les CPGE scientifiques que nous avons interrogées, il y a une surreprésentation des enfants de cadres (et une sous représentation des enfants d'employés). Pour ces filières (STS, CPGE, et IUT), contrairement à l'Université, les PCS n'ont pas été regroupées car le redressement (tel qu'il est expliqué ci-après) n'aboutissait pas à différences trop fortes entre les coefficients de pondération calculés.

	<i>STS production</i>			<i>STS tertiaire</i>			<i>IUT sciences</i>		<i>IUT tertiaire</i>		<i>Prépa lettre et économie</i>		<i>Prépa scientifique</i>	
	% Ech.	% Tot1 ³⁵⁰	% Tot2 ³⁵¹	% Ech.	% Tot1 ³⁵²	% Tot2 ³⁵³	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.	% Ech.	% Tot.
Agriculteur	5,0	5,4	5,6	3,4	7,0	5,1	8,3	7,6	8,0	5,7	0	2,2	3,8	6,3
Artisan, commerçant, chef d'entreprises	11,1	10,1	8,8	10,2	9,3	10,4	0	6,1	16,0	11,2	10,4	10,0	11,3	6,3
Cadre et professions intellectuelles supérieures	11,1	14,7	12,7	7,6	8,2	9,9	27,8	26,9	28,0	15,6	33,3	44,6	30,2	44,7
Professions intermédiaires	23,2	13,9	19,1	18,6	13,7	15,5	19,4	21,6	20,0	16,1	29,2	20,7	37,7	17,5
Employé	11,1	20,2	16,1	13,4	16,1	17,4	13,9	20,1	20,0	26,2	10,4	10,7	7,5	14,2
Ouvrier	34,3	26,4	29,0	38,1	34,6	31,0	22,2	11,0	8,0	17,8	14,6	5,2	7,5	6,3
Retraité ou inactif	4,0	9,3	8,5	8,5	11,1	10,8	8,3	6,8	8,0	7,3	2,1	6,6	1,9	4,6

Tableau 86 : Répartition des étudiants des Sts, Iut et CPGE dans l'académie de Caen en fonction de la Pcs de leur père : comparaison entre la population de l'échantillon et la population académique.

(Source : données du rectorat de Caen et enquête Caen 2005-2006).

1.3 Le genre

Nous avons eu – à quelques exceptions près - plus de réponses des filles des garçons. Le tableau ci-après présente la composition sexuée de notre échantillon, par rapport à la population académique.

³⁵⁰ Pourcentages par rapport aux effectifs totaux des spécialités de STS sondées uniquement (production uniquement)

³⁵¹ Pourcentages par rapport aux effectifs totaux de toutes les spécialités de STS (production uniquement) proposées dans l'académie

³⁵² Pourcentages par rapport aux effectifs totaux des spécialités de BTS sondées uniquement (services uniquement)

³⁵³ Pourcentages par rapport aux effectifs totaux de toutes les spécialités de BTS (services uniquement) offertes dans l'académie

Spécialité	Pourcentage de filles (dans échantillon)	Part de filles dans l'académie
<i>Histoire, biologie</i>	51,3	54,2
<i>Maths, ST, info</i>	44,1	29,2
<i>AES, sociologie, économie</i>	46,6	55,7
<i>Langues, lettres modernes</i>	86,0	72,1
<i>Droit</i>	84,2	68,0
<i>Psychologie</i>	97,4	83,4
<i>Médecine</i>	71,8	63,2
<i>Classes préparatoires scientifiques</i>	32,8	37,4
<i>Classes préparatoires lettres + économiques et commerciales</i>	68,9	68,6
<i>Classes préparatoires (total)</i>	63,6	51,6
<i>STS (production - matière sondées)</i>	29,0	28,2
<i>STS (production – toutes matières)</i>		8,2
<i>STS (services - matières sondées)</i>	80,6	73,1
<i>STS (services – toutes matières)</i>		71,2
<i>IUT tertiaires</i>	52,0	68,7
<i>IUT scientifiques</i>	41,0	35,6

Tableau 87 : Les étudiants de première année de l'académie de Caen selon le pourcentage de garçons – comparaison avec les données de l'échantillon

Comme la variable « genre » était susceptible d'affecter les représentations de la méritocratie des étudiants, nous avons jugé bon de tenir compte de cette variable pour le redressement.

II Techniques de redressement

Étant donné les différences (même faibles) entre les caractéristiques et la population académique totale, il s'est posé inévitablement la question d'une éventuelle pondération de l'échantillon. Par souci de précision, nous avons préféré pondérer les données et voir si la nouvelle pondération changeait de manière importante nos résultats ou nous confirmait dans les tendances observées. Il serait en effet délicat de tirer des conclusions de réponses données par les étudiants de STS que nous avons interrogés, s'il s'avère que ce sont uniquement des enfants de cadres, qui représentent en réalité 5 % dans la population académique de cette filière. La prise en compte du genre pour le redressement nous a contraints à conserver la distinction littéraire/scientifique ou production/tertiaire au sein des filières comme les STS ou les classes préparatoires, puisque la proportion de filles n'est pas du tout la même selon la filière choisie. Nous avons utilisé pour redresser notre échantillon la procédure *Calmar* de SAS réalisée par Sautory (2006) et mise en libre service par l'Insee sur son site. Cette procédure de « calage sur marges » consiste à pondérer un échantillon en fonction de données sur la population mère. Nous avons procédé à une pondération par groupe de spécialités voisines au sein de chaque filière. La pondération s'est effectuée en trois temps :

- (1) Redressement de l'échantillon, au sein de chaque spécialité sondée (dans les regroupements tels qu'ils ont été définis), pour caler la population

sonnée à la population académique (en fonction de l'origine sociale – mesurée par la PCS du père – et du genre).

- (2) Au sein de chaque filière (CPGE, STS, IUT, Université), pondération des différentes spécialités ou groupes de spécialités afin de caler leurs proportions sur les proportions académiques. Cela signifie que nous avons par exemple surreprésenté les étudiants de droit, qui étaient relativement sous représentés dans l'échantillon final (poids de sondage plus faible que d'autres matières), tandis que nous avons eu tendance à sous-pondérer les étudiants des matières scientifiques (maths, informatique, sciences de la matière).
- (3) Sur l'échantillon global : pondération des différentes filières (CPGE, STS, IUT, Université) en fonction leur poids relatif dans l'académie. Nous avons par exemple surreprésenté les étudiants de l'université, parce que cette filière a un poids important parmi les filières de l'enseignement supérieur de l'académie, et nous avons au contraire sous représenté les étudiants des autres filières (CPGE, STS, IUT).

Les étudiants de classe préparatoire technologique ont occupé une place à part dans notre analyse : ces étudiants sont en effet très différents (en terme d'origine sociale, notamment³⁵⁴), des étudiants « traditionnels » des classes préparatoires. Ils n'ont donc pas été mêlés aux étudiants des autres spécialités pour le redressement (sauf dans l'échantillon final). Ils ont en outre été généralement exclus des analyses par filière (sauf lorsque l'on présente les pourcentages globaux).

III Présentation de la pondération finale

Une pondération est acceptable quand les différences entre les poids attribués ne sont pas trop importantes. Sinon, cela signifie que certaines opinions ne valent plus rien par rapport à d'autres, devenues déterminantes. Lorsque c'était le cas, nous avons redressé en agrégeant parfois la PCS du père (pour l'université, par exemple), afin de ne pas attribuer de pondérations trop différentes entre les étudiants. Au final, les pondérations obtenues ne varient pas plus d'un facteur 1 à 10 au sein de chaque spécialité (la plus grande variation étant en psychologie et en droit à l'Université ou en Iut (spécialité tertiaire)), et d'un facteur 1 à 20 au sein de chaque filière.

³⁵⁴ Quelques chiffres : 20,7 % des élèves de CPGE EC option technologique ont un père cadre contre 44,2 % des élèves de classes préparatoires « traditionnelles », alors qu'ils sont 20,7 % à avoir un père ouvrier (contre 5,7 %).

Spécialité de formation	Effectif avant pondération	Caractéristiques du coefficient de pondération (par filière)				Effectif après pondération par filière	Effectif après pondération totale
		Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type		
<i>histoire, sc vie, arts du spectacle, philo</i>	32	0,962	1,419	1,250	0,133	40	64
<i>maths, sciences de la terre, informatique</i>	27	0,307	1,150	0,704	0,361	19	31
<i>AES, sociologie, économie</i>	61	0,392	0,842	0,639	0,141	39	63
<i>LV, lettres modernes</i>	47	0,723	2,875	1,213	0,618	57	92
<i>droit</i>	18	0,873	4,812	1,833	1,023	33	53
<i>psychologie</i>	33	0,522	5,302	0,970	0,867	32	51
<i>médecine</i>	35	0,588	2,594	1,000	0,480	35	56
	253					255	410
<i>bts services</i>	118	0,402	1,307	0,636	0,224	75	49
<i>bts production</i>	88	0,856	3,345	1,489	0,771	131	86
	206					206	135
<i>iut scientifique</i>	36	0,261	0,864	0,528	0,188	19	17
<i>iut tertiaire</i>	24	0,592	3,823	1,708	0,922	41	37
	60					60	54
<i>prépa scientifique</i>	52	0,488	2,122	1,096	0,637	57	23
<i>prépa lettres et éco (sans techno)</i>	49	0,304	1,528	0,878	0,362	43	18
<i>prépa techno</i>	21	1,000	1,000	1,000	0,000	21	2
	122					121	43
TOTAL	641					642	642

Tableau 88 : Caractéristique des coefficients de pondération, et fréquences (pondérées et non pondérées) de la population étudiante sondée par filière.

La première pondération (présentée dans les cinq colonnes médianes) a été utilisée pour les comparaisons par filière, tandis que la pondération globale (dernière colonne) a été utilisée pour les proportions indiquées sur l'ensemble de l'échantillon.

V. ANNEXE 5 : GRILLE COMPLÈTE D'ENTRETIEN D'ÉLÈVE DE CPGA (PROJET ÉDUC-ÉLITES)

1. Choix et rapport au contexte d'études

1.1. Pourquoi as-tu choisi cette classe préparatoire ?

Relances par rapport à une comparaison avec des études universitaires:

- En raison de la réputation des classes prépa en termes de niveau et d'encadrement
- Pour éviter de choisir tout de suite
- Parce que c'était la voie « normale » dans le lycée fréquenté

Relances par rapport à la filière précise

- Intérêt des études
- Rentabilité des études
- En lien avec le profil et les résultats scolaires

Relances concernant les influences dans les deux cas

- Influence familiale, pour rester dans la lignée familiale
- Influence des enseignants
- Influence d'amis ou camarades

1.2. En es-tu content (e) ?

Relances :

- Avantages et désavantages par rapport à fac en termes d'intérêt intrinsèque, de contenus, de modes de travail, de types d'enseignants et d'élèves, de rentabilité ultérieure
- Avantages et désavantages ou différences par rapport aux autres filières des classes préparatoires en termes d'intérêt intrinsèque, de contenus, de modes de travail, de types d'enseignants et d'élèves, de rentabilité ultérieure

1.3. As-tu l'impression d'être bien intégré dans les classes préparatoires/ dans cette filière ?

Relances :

- Perception ou non d'un « climat » spécifique aux classes prépa/plus précisément de la filière
- Sentiment ou non d'une identité d'élève de classe prépa/plus précisément de la filière
- Existence ou non d'un langage, des codes de conduite spécifiques des élèves de classes prépa/plus précisément de la filière

1.4. Pourquoi as-tu choisi cet établissement ?

Relances sur les caractéristiques de l'établissement :

- Réputation académique de l'établissement
- Recrutement social de l'établissement
- Atmosphère, identité spécifique de l'établissement
- En lien avec le profil et les résultats scolaires
- Proximité du lieu de domicile

Relances sur la procédure de choix :

- Premier choix ou non
- Quels autres établissements indiqués dans la procédure de choix (si possible dans l'ordre)

Relances sur les influences :

- Influence familiale, pour rester dans la lignée familiale
- Influence des enseignants
- Influence d'amis ou camarades

1.5. En es-tu content (e) ?

Relances :

- Qualité de l'enseignement et des résultats
- Qualité de l'ambiance et des relations sociales dans l'établissement
- Possibilité d'utiliser ultérieurement l'établissement comme carte de visite

1.6. As-tu l'impression d'être bien intégré dans cet établissement ?

Relances :

- Existence ou non d'un accueil spécifique par les « anciens » de l'établissement – Perception de ces pratiques
- Existence ou non de pratiques de bizutage envers les arrivants de la part des « anciens » ou de l'administration - Perception de ces pratiques
- Existence ou non d'autres pratiques de la part de l'administration ou des enseignants visant à intégrer les élèves dans l'établissement

2. Perception des classes préparatoires et de la méritocratie

2.1. Penses-tu mériter ta place ici en classes préparatoires ? Pourquoi ?

Relances :

- Par rapport aux autres élèves de la classe
- Par rapport aux étudiants de classes préparatoires moins prestigieuses

- Par rapport aux étudiants d'autres filières d'enseignement supérieur (Université, IUT, BTS...)

2.2. Que veut dire le mérite pour toi ?

Relances :

- Ce sont des capacités qu'on a au départ
- C'est le travail que l'on fournit à l'école
- Cela dépend des modes d'appréciation des enseignants
- C'est très lié à l'aide qu'on reçoit de sa famille et de son milieu
- Le hasard joue beaucoup à côté du mérite dans la trajectoire scolaire

2.3. Comment vois-tu la place des classes prépa dans le système d'enseignement ?

Relances :

- Espace où se retrouve une élite scolaire
- Espace où se forme une élite scolaire
- Espace où se retrouve une élite sociale
- Espace où se forme une élite sociale

2.4. Quel est ton point de vue sur les procédures de sélection pour l'entrée en classes prépa

Relances :

- La procédure de sélection en classes prépa par les établissements permet de sélectionner les meilleurs sur le plan scolaire
- La procédure favorise les élèves de certains établissements
- La procédure favorise les élèves qui bénéficient d'informations et de conseils de leurs parents

2.5. Quel est ton point de vue sur les procédures de sélection pour l'entrée dans les grandes écoles ?

Relances :

- Les concours actuels permettent de sélectionner les meilleurs sur le plan scolaire - C'est une bonne ou une mauvaise chose
- Certaines épreuves favorisent les élèves de milieu favorisé – Si oui, intérêt et possibilité de les transformer ou les éliminer
- Intérêt ou non d'une procédure de sélection en tenant compte de la moyenne des notes en classe prépa à côté ou à la place des concours
- Intérêt ou non d'une procédure de sélection par entretien à côté ou à la place des concours

2.6. *Quel est ton avis sur les nouvelles politiques d'ouverture sociale pour l'accès aux formations d'élite ?*

Relances :

- Connaissance ou non de ces politiques (si non, les présenter brièvement à chaque fois)
- Favorable ou non à la possibilité pour les 10 % meilleurs élèves de collège de choisir leur lycée ?
- Favorable ou non à nouvelle classe préparatoire aux études supérieures du lycée Henri IV (recrutement de lycéens issus de milieux défavorisés sur dossier pour les préparer en un an à la prépa)
- Favorable ou non à l'introduction d'autres voies d'accès que le concours (exemple de recrutement sur dossier et entretiens dans les Conventions ZEP de Sciences-Po)
- Favorable ou non à l'introduction de nouveaux dispositifs d'information et d'aide aux lycéens (exemple du programme « Pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC)
- Lui ou elle prêt à s'impliquer dans ces politiques comme tuteur par exemple
- Ces politiques sont-elles justes et pourquoi ?

3. Rapport au contenu et aux méthodes d'enseignement

3.1. *Quelles différences vois-tu entre le contenu actuel de tes cours en classe prépa et les enseignements au lycée ?*

Relances :

- Familiarité relative ou nouveauté radicale des enseignements
- Sentiment d'une ouverture sur un grand nombre de savoirs ou d'une spécialisation croissante
- Savoirs toujours scolaires ou plus universitaires

3.2. *Trouves-tu l'enseignement que tu reçois actuellement intéressant ?*

Relances :

- Enseignements intéressants en soi ou intéressants en vue du futur métier et de ses gratifications économiques et sociales
- Plaisir des études ou sentiment d'une forte contrainte

3.3. *Trouves-tu cet enseignement difficile ?*

Relances :

- Degré de complexité des savoirs

- Difficultés spécifiques pour y accéder
- Y a-t-il des élèves qui ayant rencontré trop de difficultés ont dû partir ou qui peinent à suivre ?

3.4. Quel est ton avis sur les méthodes d'enseignement en prépa ?

Relances :

- Intérêt et pertinence des cours,
- des exercices,
- des dissertations,
- des exposés oraux,
- des « colles »,
- du travail personnel demandé

4. Rapport à l'évaluation

4.1. Comment juges-tu les évaluations que font les enseignants de ton travail sur les copies et les bulletins de notes ?

Relances

- Notation sévère ou pas assez sévère
- Changements dans les systèmes de notation par rapport aux années « lycée »
- Commentaire public ou non des notes
- Comparaisons entre les élèves de la classe, avec ceux des autres classes, avec ceux des années précédentes, avec ceux d'autres établissements
- Différences de notation entre les enseignants

4.2. La notation te paraît-elle juste ?

Relances :

- Les notes mesurent bien le travail accompli en classe prépa
- Les notes mesurent les acquis antérieurs y compris dans la famille
- Les notes mesurent surtout des capacités différentes des élèves
- Les notes dépendent beaucoup des enseignants
- Les notes varient beaucoup entre les établissements

4.3. Les enseignants évaluent-ils de façon informelle les élèves en classe ou en privé ?

Relances :

- Types de jugements portés sur les élèves

- Comparaisons entre les élèves de la classe, avec ceux des autres classes, avec ceux des années précédentes, avec ceux d'autres établissements
- Impression que certains élèves sont jugés plus favorablement ou plus défavorablement que d'autres et sur quelles bases (résultats exclusivement, personnalité, sexe, origine sociale, origine ethnique...)

4.4. *Quelles sont, d'après toi les qualités attendues des élèves par les professeurs des classes préparatoires ?*

Relances :

- Excellence (quelle définition ?)
- Rapidité
- Esprit de compétition
- Adaptation aux demandes des concours et des professeurs,
- Capacité d'argumentation
- Originalité, indépendance, esprit de recherche

4.5. *Accordes-tu beaucoup d'importance aux jugements des professeurs ?*

Relances :

- Peur du jugement, trac ou, au contraire, adaptation à l'évaluation permanente
- Perte de confiance ou, au contraire, gain de confiance
- Sentiment d'être réduit à un statut infantilisant d'élève à cause de ces évaluations ou de « grandir » grâce à elles

5. Rapport aux enseignants

5.1. *Penses-tu que tes professeurs actuels en classe prépa sont compétents dans leurs domaines ?*

Relances :

- Familiarité avec le contenu des concours
- Maîtrise du sujet
- Capacités de transmission
- Capacité à mettre les élèves au travail
- Différences pédagogiques par rapport aux enseignants des années « lycée »

5.2. *Comment vois-tu leur relation avec les élèves ?*

Relances :

- Proches ou distants, accessibles ou méprisants
- Suivi individualisé des élèves ou non,

- Conseils de travail aux élèves ou non
- Investissement personnel dans la réussite des élèves ou non
- Développement ou non de modes de compétition entre élève
- Traitement différent des élèves suivant leur niveau ou leur sexe
- Différences relationnelles entre enseignants

5.3. *Quel est de ton point de vue le profil de la plupart de tes professeurs ?*

Relances :

- Un profil très personnel, charismatique, axé sur la transmission d'un style
- Un profil de chercheur, axé sur les savoirs et la connaissance comme valeur en soi
- Un profil d'entraîneur ou coach, axé sur le travail et la réussite des élèves au concours

5.4. *Quelles différences vois-tu entre les professeurs en cours et les « colleurs » ?*

Relances :

- En termes de compétences
- En termes des modes d'évaluation
- En termes de relation avec les élèves

6. Rapport au travail scolaire

6.1. *Que penses-tu de la quantité de travail qu'ont les élèves en classe prépa ?*

Relances :

- Trop, beaucoup, assez...
- Répartition dans la semaine et dans l'année équilibrée ou déséquilibrée
- Quantité nécessaire ou surévaluée par les enseignants
- Quantité trop grande pour certains élèves qui n'arrivent pas à tout faire

6.2. *Comment t'y prends-tu pour travailler vite et bien ?*

Relances :

- Stratégies de lecture et de mémorisation (lecture en diagonale, fiches...)
- Stratégies pour la réalisation des exercices et des devoirs
- Consultation d'internet
- Utilisation d'ouvrages d'accompagnement, d'exercices, de manuels, autres que ceux prescrits par les enseignants
- Travail individuel ou à deux ou en groupe

6.3. *Comment évalues-tu ton travail par rapport à celui des autres élèves de la classe ?*

Relances :

- Impression de travailler plus ou moins que les autres - Pourquoi ?
- Efforts personnels pour dissimuler la quantité de travail
- Perception de grandes différences entre les élèves de la classe dans le travail accompli
- Efforts d'autres élèves pour dissimuler la quantité de travail accompli

6.4. *Comment organises-tu ton travail personnel et tes autres activités dans la semaine ?*

Relances :

- Présentation d'une semaine type (nombre d'heures de cours et temps consacré au travail personnel)
- Place d'autres activités
- Description de ces autres activités (activités culturelles ou sportives, détente, sorties...)

6.5. *Y a-t-il des changements importants dans tes modes de vie et dans ton bien-être depuis que tu es en classe prépa ?*

Relances :

- Changements au niveau du sommeil
- Changement au niveau des habitudes alimentaires
- Réduction du temps des loisirs
- Problèmes ou non de santé
- Stress, difficultés psychologiques
- Changements au niveau des amitiés
- Changements dans le domaine de la sexualité et de la vie amoureuse

7. Rapport aux camarades

7.1. *Comment décrirais-tu le climat de ta classe ?*

Relances :

- Entraide informelle ou non entre élèves dans la classe et à l'extérieur (échanges d'exercices, de fiches, de documents, de livres, échanges d'informations, relations « intéressées » entre élèves...)
- Existence ou non d'une compétition ouverte ou larvée entre élèves
- Existence ou non de « clans », et de tensions et conflits entre élèves,
- Existence ou non d'élèves exclus du groupe-classe, sur quelles bases (niveau scolaire, établissement de provenance, milieu social...)

- Connaissance préalable ou non de certains élèves de la classe

7.2. *Y a-t-il des activités collectives dans ta classe ?*

Relances :

- Organisation ou non d'activités pédagogiques en commun entre élèves de la classe (par exemple à Ginette les « trinômes »)
- Organisation ou non d'activités sociales internes (soirées, arbres de Noël...)
- Organisation ou non d'activités en direction de l'extérieur (collectes, concerts ouverts au public...)

7.3. *Comment t'entends-tu avec les élèves de ta classe ?*

Relances :

- Intensité des relations
- Échanges d'informations, travail en commun dans l'établissement
- Échanges d'informations, travail en commun à l'extérieur de l'établissement
- Nombre d'amis dans la classe. Qui sont-ils ? (sexe, établissement fréquenté, milieu social...).
- Activités avec les amis (travail en commun, échange de matériaux scolaires et d'informations, ciné, restau, disco...)

7.4. *As-tu des relations avec d'autres élèves dans l'établissement ?*

Relances :

- Relations avec les élèves de première année des autres classes préparatoires de l'établissement (échanges d'informations, de fiches, échanges amicaux)
- Relations avec les élèves de deuxième année (échanges d'informations, de fiches, échanges amicaux)
- Relations avec les autres élèves de l'établissement, de quel type

7.5. *Liens avec d'anciens amis et camarades*

Relances :

- Activités et contacts avec des amis extérieurs à l'établissement
- Connaissance ou non du devenir des autres élèves du lycée fréquenté en terminale

8. Aide familiale

8.1. *Est-ce que ton orientation et tes résultats actuels correspondent aux vœux de tes parents ?*

Relances :

- Exigences des parents en termes de réussite
- Influence/Pression des parents en faveur de l'accès aux classes prépa
- Influence/Pression des parents en faveur de l'accès aux grandes Ecoles
- Influence/Pression des parents en faveur d'une filière ou d'une profession

8.2. *Est-ce que tes parents t'aident actuellement dans tes études ?*

Relances :

- Aide dans la réalisation du travail personnel
- Aide à l'organisation du temps
- Soutien moral
- Aide aux achats de livres et autres matériaux
- Aide au logement
- Absence de demande à la participation à des activités domestiques (cuisine, ménage, etc...)
- Contacts avec les enseignants et avec l'administration de l'établissement

8.3. *Est-ce qu'ils t'ont beaucoup aidé au cours de ta scolarité ?*

Relances :

- Conseils et influence pour l'orientation et le choix des établissements, des filières et des options
- Aide dans la réalisation du travail à la maison
- Cours particuliers et séjours à l'étranger
- Aide par l'achat de livres, ordinateurs, matériaux particuliers

8.4. *Est-ce qu'ils étaient très impliqués dans les établissements que tu as fréquentés ?*

Relances :

- Contacts avec les enseignants et l'administration
- Participation à une association des parents ou non
- Participation ou non à l'organisation des activités dans l'établissement

9. Socialisation et milieu familial

9.1. *Comment décrirais-tu ton milieu familial dans son rapport à l'école ?*

Relances :

- Degré d'importance accordée aux études et à l'école
- Traditions familiales concernant les études et l'activité professionnelle
- Importance accordée à la culture au sens large
- Présence de livres, instruments de musique, œuvres d'art dans la maison
- Fréquence et type de sorties et d'activités culturelles des parents et de la fratrie

9.2. *Comment décrirais-tu le rapport à l'argent de ta famille ?*

Relances :

- Parents fortunés ou pas
- Poids de l'héritage et du travail actuel
- Importance accordée à l'argent dans le quotidien
- Importance accordée au choix d'une profession donnant accès à de hauts revenus

9.3. *Comment décrirais-tu le milieu dans lequel vivent et travaillent tes parents ?*

Relances :

- Amis et connaissances dans le milieu enseignant
- Amis et connaissances dans les milieux culturels et politiques
- Amis et connaissances dans le milieu des entreprises et de la finance
- Sociabilité extérieure de la famille importante ou pas

9.4. *Comment décrirais-tu ton milieu familial en général ?*

Relances :

- Degré de proximité entre parents et enfants
- Importance et sujets des conversations dans la famille
- Activités ou non en famille
- Importance accordée à l'autonomie de chacun

10. La trajectoire scolaire antérieure

10.1. Résultats scolaires

	Niveau scolaire	Redoublement	Cours particuliers	Relations avec enseignants	Relations avec camarade	Moyenne de notes au bac	Note de maths au bac
Primaire							
Collège							
Lycée							

Relances :

- Explications pour les changements au cours de la trajectoire
- Explications des résultats au bac

10.2. Les établissements fréquentés

	Nom	Localité	Public du secteur	Public « banal » choisi	Public choisi innovant ou bilingue	Privé
Primaire						
Collège						
Lycée						

Relances sur les choix :

- Si public du secteur, choix résidentiel pour être dans le secteur ?
- Autres choix : choix de l'élève, choix des parents, conflits entre les parents, entre les parents et l'élève ?
- Raisons du choix ?
- Chefs d'établissement, enseignants, autres parents consultés pour le choix ?

Relances sur les établissements:

- Niveau général des élèves des classes et des établissements fréquentés
- Caractéristiques sociales et ethniques des élèves des classes et des établissements fréquentés

10.3. Filières et options au collège

	1ère langue	2ème langue	Classe européenne	Latin	Grec	CHAM collège	Autres Options	Placement dans classe de niveau
Sixième								
Cinquième								
Quatrième								
Troisième								

10.4. Filières et options au lycée

	1ère langue	2ème langue	Classe européenne	Latin	Grec	Options obligatoires	Options complémentaires	Placement dans classe de niveau
Seconde								
Première								
Terminale								

Relances :

- Choix de l'élève ou choix des parents, conflits entre l'élève et les parents, entre les parents ?
- Raisons des choix ?
- Personnes consultées à propos des choix : enseignants, autres parents, autres élèves ?

10.5. Scolarité des frères et sœurs

	Collège fréquenté	Lycée fréquenté	Type et étab. d'études supérieures	Niveau académique	Profession actuelle
Frère ou sœur 1					
2					
3					
4					

Relances :

- Parcours scolaires homogènes ou hétérogènes dans la famille
- Raisons de cela

11. Caractéristiques personnelles et des parents

11.1. Caractéristiques personnelle

	Sexe	Année de naissance	Place dans la fratrie	Lieu de résidence

11. 2. Caractéristiques des parents

	Profession détaillée (intitulé, salarié ou à son compte, si salarié secteur public ou privé)	Niveau d'études détaillé (type de diplôme, discipline, établissement d'études sup. fréquenté)	Religion	Lieu de résidence	Statut matrimonial
Père					
Mère					

11.3. Caractéristiques des grands parents

	Profession	Niveau d'études
Grand-père paternel		
Grand-mère paternelle		
Grand-père maternel		
Grand-mère maternelle		