

# L'ascension sociale : ses voies, ses jeux de concurrence, ses effets

---

Daniel Bertaux

*Directeur de Recherche émérite en Sociologie, CNRS  
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*

Comment se porte la mobilité sociale aujourd'hui, dans notre pays ? Pour être plus précis : quelles y sont, en fonction du milieu social dans lequel on a grandi, les chances de rester à peu près à son niveau (reproduction sociale), de monter (mobilité sociale ascendante : l'ascension sociale), ou de régresser (déclassement social) ? Ces chances évoluent-elles dans le bon sens ? Ou non ? Quel rôle y tiennent l'éducation et le diplôme par rapport à d'autres processus d'insertion dans la sphère de l'emploi ? En ces temps de mondialisation et de précarisation des statuts d'emploi, protègent-ils encore du chômage prolongé, ou de la déqualification ? On entend dire qu'il y a « inflation » des diplômes, qu'ils sont dévalorisés, voire qu'ils ne servent plus à rien : dans quelle mesure est-ce vrai ? Que signifie exactement la phrase lapidaire d'Eric Maurin : « aujourd'hui le diplôme n'a jamais été aussi nécessaire ; mais il n'a jamais été aussi peu suffisant » ? Quelle est la tendance à moyen et à long termes de l'égalité ou plutôt de l'inégalité des chances ?

Telles sont quelques-unes des questions posées par ce colloque. On n'essaiera pas ici d'y apporter des réponses définitives ; mais plutôt de rappeler quelques faits utiles à connaître, d'examiner des interprétations divergentes de ces faits—dans le but, surtout, de faire réfléchir—; et *in fine*, d'évoquer ce qui est en train de se passer en Grande-Bretagne, qui préfigure probablement le « modèle » que la version ultra-libérale de la mondialisation cherche à imposer partout.

## **La peur de déclassement**

Alors même que les Français vivent dans l'un des plus riches pays du monde et l'un de ceux où la protection sanitaire et sociale est la plus développée, ils s'avèrent au vu des sondages beaucoup plus inquiets sur leur avenir que la plupart des autres peuples. Lorsque l'on est pessimiste envers l'avenir cela signifie en général qu'on l'est aussi envers l'avenir de ses enfants, voire de ses petits-enfants.

Eric Maurin a consacré un court ouvrage à cette *peur du déclassement* ; une peur qui semble beaucoup plus répandue en France que dans

d'autres pays. Il cite deux enquêtes (dont il n'indique cependant ni la source, ni la formulation exacte des questions posées) : « D'après un sondage réalisé en 2006, 48% des Français pensent qu'ils pourraient un jour devenir SDF ; deux ans plus tard, avec la récession, cette peur s'est encore accrue, 60% s'estimant désormais menacés » (Maurin, 2009, 6).

Ces chiffres sont stupéfiants ; ils indiquent une très forte inquiétude qui paraît totalement déraisonnable, compte tenu du caractère maximaliste de ce que serait le déclassement : se retrouver à la rue (car il y d'autres formes, moins radicales, de « déclassement »). Il en donne l'interprétation suivante : « La peur du déclassement est la passion des sociétés à statut prises dans les vents de la démocratisation, lorsque rangs et dignités cessent d'être protégés par l'hérédité, mais doivent être remis en jeu à chaque génération. C'est la raison pour laquelle la diffusion extraordinaire de cette peur trouve son point d'origine dans les attitudes des nantis et des plus protégés » (Maurin, 2009, 10).

Cette interprétation nous paraît contestable. L'opinion que mesurent les sondages, Maurin le sait bien, c'est l'opinion de la masse des Français, et non celle des nantis qui ne représentent que moins de 5% de la population. Ceux-là, au demeurant, n'ont jamais senti leur avenir menacé, ni celui de leurs enfants ; dans le contexte actuel d'augmentation rapide des inégalités de revenu tout va bien pour eux et pour leurs enfants. Pourquoi se sentiraient-ils menacés ? Quant aux classes moyennes au sens sociologique du terme—25 à 30% de la population, pas plus—on ne voit guère pourquoi elles se sentiraient menacées de finir à la rue. Il y a eu effectivement, à partir des années 1970, une forte ouverture des études secondaires générales et même des études supérieures aux enfants des classes populaires ; c'est sans doute ce que Maurin veut dire en évoquant « les grands vents de la démocratisation ». Mais les classes moyennes ont suffisamment de ressources mobilisables pour assurer à leurs enfants un avenir de classe moyenne ; et avec la multiplication des services qui demandent de la main d'œuvre qualifiée, il y aura beaucoup de places à prendre.

Si l'opinion de la masse des Français est si exagérément pessimiste, ce serait plutôt du côté des classes populaires qu'il faudrait en chercher les raisons. Aucun des grands partis politiques ne s'intéresse à elles, aucun ne représente plus leurs intérêts. S'il n'y a qu'environ 300.000 SDF en France, ce sont plusieurs millions d'ouvriers et d'ouvrières qui, travaillant dans des usines manufacturières, ont compris que ce type d'usine s'envole en Chine—ou au mieux dans les pays du Centre-Est européen, en Tunisie ou en Turquie : de quoi s'inquiéter pour leur emploi. La démocratisation des études a certes profité à nombre de leurs enfants (les 65% des jeunes d'une cohorte qui obtiennent le baccalauréat sont au moins pour moitié d'origine populaire). Mais leurs parents, d'abord si fiers, ont fini par douter que le baccalauréat suffise pour l'accès à un statut sécurisé, et encore moins un statut de cadre. Le baccalauréat n'est plus ce qu'il était une génération plus tôt. Le sociologue François Dubet l'a illustré de manière graphique : ce diplôme ne sert plus en soi qu'à accéder à un emploi d'ouvrier *qualifié*, plutôt qu'à un emploi de

manœuvre. Cela signifie que la concurrence entre les désormais nombreux jeunes diplômés (titulaires d'un BAC, d'un DUT, d'un BTS, d'une licence voire d'un Master) va se jouer de plus en plus, à diplôme égal, sur d'autres critères : les « relations » des parents, une certaine aisance et confiance dans la présentation de soi... Les « grands vents » que mentionne Maurin soufflent effectivement de plus en plus fort. Mais ce ne sont pas les grands vents de la démocratisation ; ce sont ceux de la libéralisation à outrance, de la concurrence généralisée dans laquelle toutes les ressources familiales, voire tous les moyens sont bons pour passer du côté des *winners*. Or à ce jeu-là, l'origine sociale joue à plein...

Cependant Maurin rappelle, en s'appuyant sur des données statistiques fiables (notamment des enquêtes longitudinales du CEREQ) que les diplômés protègent encore du chômage de longue durée, des CDD prolongés et qu'ils aident fortement celles et ceux qui sont enfin entrés dans l'emploi à progresser vers un statut de cadre, y compris les jeunes issus de milieux populaires. D'où sa conclusion : les Français sont exagérément pessimistes. La raison en est que trop d'entre eux ont trop longtemps vécu dans des emplois à statut protégé. Alors ils paniquent quand, tout d'un coup, leurs statuts se précarisent ; que leurs savoir-faire et savoirs s'avèrent obsolètes ; quand il s'avère qu'il va falloir bouger pour rester dans le coup. Ils se voient déjà à la rue et se mobilisent pour protéger leurs statuts au lieu de chercher à se reconverter. Du coup la société française se bloque encore plus...

Il y a beaucoup de vrai dans son interprétation, même si certains constats sont facilement récupérables par les milieux d'affaires qui ne cessent de plaider et de faire pression pour la fin des statuts protégés et la mise en concurrence de tous contre tous ; et de mettre en œuvre cette concurrence là où ils le peuvent déjà. Mais n'y a-t-il pas un grain de vérité dans cette peur « irraisonnée » du déclassement ?

Au demeurant, quiconque lit la presse internationale ou s'intéresse quelque peu à ce qui se passe dans les pays voisins ne peut être que parfaitement conscient de ce qui se passe autour de nous à l'échelle de l'Europe. Partout ailleurs, c'est effectivement le règne ultra-libéral de la mise en compétition de tous contre tous. C'est la fin des protections et le mot d'ordre : « retrousser vos manches si vous voulez survivre. »

Le problème n'est pas tant que s'en vient ce lourd nuage ultra-libéral qui risque fort de crever sur nos têtes. Le problème c'est qu'en France, nous y sommes très mal préparés. Mme Thatcher est arrivée au pouvoir en 1979, Ronald Reagan en 1980, et Silvio Berlusconi en 1994 : aussi les Britanniques, les Américains et les Italiens ont-ils été déjà socialisés depuis longtemps, bien malgré eux pour beaucoup d'entre eux, à la culture ultra-libérale. Ils ont intériorisé l'idée que la vie est un combat permanent (un combat individuel entièrement orienté vers le gain monétaire). Ils ont ainsi acquis certains réflexes encore inconnus en France. Même en Suède, un pays qui a poussé très loin les dispositifs de protection collective contre les risques de la vie, on a commencé il y a

déjà une vingtaine d'années à introduire des principes de concurrence, y compris dans le secteur éducatif.

### **Croissance économique et développement éducatif : le miracle français**

À une époque pas si éloignée, celle des dites Trente Glorieuses, le sentiment qui prévalait c'était l'optimisme, la confiance en l'avenir. Les salaires, encore très bas dans les années 50, augmentaient régulièrement (pour les ouvriers les moins qualifiés ils ont été multipliés par un facteur quatre en trente ans). Le pouvoir d'achat ainsi distribué était aussitôt réinjecté dans l'achat de biens d'équipement domestiques tels que machines à laver, téléviseurs ou automobiles ; biens qui étaient produits en France même par des ouvriers français ou—de plus en plus souvent—récemment immigrés. Ainsi la consommation soutenait l'emploi, et l'emploi à son tour favorisait le développement de la « société de consommation ». Le chômage tendait à se réduire à du « chômage frictionnel » (4%). C'est d'ailleurs pour cette raison que, comme le dénonçait alors Pierre Mendès-France, le patronat avait dans les années soixante convaincu les gouvernements gaullistes successifs de favoriser l'immigration : pour réintroduire un « volant de chômeurs » et ainsi peser sur les salaires qui, sinon, « risqueraient de s'envoler ». Alors qu'on parlait en France du « miracle japonais », on parlait à l'étranger d'un *French miracle*. La croissance économique était alimentée partiellement par un afflux de capitaux français rapatriés de « colonies » enfin devenues indépendantes ; ils s'étaient réinvestis en France. Une politique keynésienne couronnait le tout : construction de cités HLM, d'autoroutes, de ports, d'aciéries, d'armements...

Dans le contexte général de croissance économique et d'un *feel-good factor* généralisé, la demande d'éducation augmentait de façon explosive. Il faut dire que jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale le pourcentage d'enfants qui entraient au lycée et parvenaient jusqu'au Baccalauréat était resté bloqué à un niveau très bas. En 1880 c'était 1% d'une « classe d'âge » ou cohorte, et encore en 1901 ; en 1920, un misérable 2% ; en 1936, 2,7% seulement ; en 1945, 3%. Ceci alors même qu'aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne ou au Japon le pourcentage équivalent (diplôme de fin des études secondaires) s'accroissait sans cesse depuis au moins vingt-cinq ans.

Contrairement à ce que certains documents officiels du Ministère de l'Education Nationale affirment, ce n'est pas à l'initiative de l'Etat que l'explosion scolaire a démarré. Deux facteurs se sont conjugués : la natalité et l'aspiration aux études.

A partir de 1945, la France a connu un très fort *baby boom* : le nombre d'enfants nés en 1946 monte à 850.000, contre 550.000 deux années plus tôt. Ce n'est pas seulement un rattrapage car pendant vingt ans (de 1945 à 1965) le nombre d'enfants nés chaque année reste élevé à environ 850.000. C'est donc une sorte de vague démographique continue d'une profondeur temporelle de vingt années qui s'engouffre dans un

système scolaire—des bâtiments, un corps enseignant—n'ayant guère évolué depuis le début du siècle.

Combien iront jusqu'au bac ? Combien poursuivront des études supérieures ? Ce sont là des questions à plusieurs milliards de francs. En effet, si la demande d'éducation augmente aussi fortement que la démographie, alors le nombre d'enfants, d'adolescents, de jeunes étudiants qu'il va falloir accueillir va non seulement doubler mais quadrupler, quintupler. Le « parc » d'établissements scolaires va devoir être multiplié par deux pour les écoles primaires, mais par beaucoup plus de deux pour les lycées et les universités. D'autant que les jeunes générations quittent en masse les villages pour émigrer en ville et il faut donc reconstruire des écoles pour leurs enfants, ce qui représente un coût certain.

Dès 1958, on trouve des pourcentages de bacheliers de 9% (9,9% pour les garçons, 8,6% pour les filles) : il s'agit de la cohorte née vers 1939-1940, dont les parents ont manifestement investi dans l'éducation de leurs enfants. Quinze ans plus tard, en 1973, le pourcentage de bacheliers a fait un grand bond : il est déjà de 23% (26% pour les filles, 20% pour les garçons). Un démographe de l'INED, Jean-Claude Chesnais, s'efforce alors de prévoir les taux de bacheliers pour les vingt prochaines années (1975). Pour cela il fait deux hypothèses : une hypothèse « basse » et une « haute ». Dans l'hypothèse haute, les taux de bacheliers en 1995 serait de 45% pour les filles, et de 36% pour les garçons : soit une moyenne de 40% ! Voilà qui paraît certes, en 1973, absolument extravagant. La prévision de Chesnais, pourtant audacieuse, sera largement dépassée par la réalité : en 1985 on est encore à 30%, quelque part entre l'hypothèse basse et l'hypothèse haute de Chesnais ; mais dix ans plus tard, en 1995, le taux de bacheliers est passé à 63% ! Que s'est-il passé ?

Pour le Ministère de l'Education Nationale, c'est le résultat d'une série de décisions prises par les ministres successifs à partir de Savary et Chevènement, et confortées par Monory et Bayrou, qui ont considérablement élargi l'éventail des avenues menant jusqu'au bac. Citons le document : « Lorsqu'en 1975 René Haby instaure le « collège unique », cette décision n'intervient pas comme un coup de tonnerre dans un ciel serein : elle s'inscrit dans un long programme engagé dès le début du XX siècle (et même avant) et qui n'est pas encore achevé. (...). Ainsi en 1982, près des trois quarts de la population active française (les 25-64 ans) sont sortis du système éducatif sans qualification, et moins de 20% de cette population possède un niveau supérieur ou égal au baccalauréat (sans en posséder nécessairement le diplôme) : la France est alors en retard sur ses principaux partenaires. Fort de ce constat, Alain Savary d'abord, Jean-Pierre Chevènement ensuite, vont prendre une série de décisions confortées ultérieurement par René Monory (...) [et] créer en 1985 le baccalauréat professionnel (...). C'est l'ensemble cumulé de ces décisions, soutenues par un discours politique fort et sans fausses notes de Jean-Pierre Chevènement à François Bayrou, en passant par Lionel Jospin et Jack Lang, qui explique la croissance spectaculaire du taux d'accès au baccalauréat de la décennie 1985-1995, les « dix

glorieuses » (en gras dans l'original). (...) Durant cette décennie, le pourcentage de jeunes quittant le système éducatif sans qualification va être divisé par deux pour se stabiliser autour de 7% (contre près de 25% en 1975). (...) Le pourcentage d'adultes sortis de l'école sans qualification a été lui, divisé par deux (de 70% à 35%) »<sup>10</sup>.

Et plus loin : « en 1995, pour la première fois, le niveau de certification scolaire des 25-34 ans apparaît supérieur à la moyenne de l'OCDE, alors que pour les générations plus âgées il est inférieur ». Le texte qui précède fait de l'histoire officielle, de l'histoire *top-down* : les changements observés dans la société seraient les effets de décisions sages prises en haut lieu.

À cette interprétation on peut préférer l'interprétation *bottom-up*. Elle est plus intéressante. Dans les années de l'après-guerre, les Français, stimulés et gonflés d'espoir par le programme du Conseil National de la Résistance, auraient massivement investi dans la réussite scolaire de leurs enfants. Du moins dans la mesure où ils pouvaient réalistement continuer à les entretenir après l'âge de 16 ans. L'éducation secondaire étant gratuite—ce qui n'était pas le cas dans tous les pays—la demande de ce type d'éducation n'a cessé de grandir au fur et à mesure qu'augmentait le pouvoir d'achat. La poussée qui s'exerçait sur les établissements scolaires devenant de plus en plus forte, il a bien fallu que les ministres en tiennent compte et cèdent, d'abord sur le collège unique, puis sur les lycées (il a fallu en construire beaucoup, avec de gros moyens financiers; notamment en Ile-de-France...) et enfin sur les universités en passant de l'Université réservée aux élites à l'Université de masse (que préfiguraient Nanterre, lieu de l'éruption du 22 mars 1968 puis Vincennes-Paris 8). Autrement dit, les ministres n'ont fait que tenter d'ajuster avec retard l'*offre* de scolarisation (bâtiments et enseignants) à une *demande* qui ne cessait de croître, stimulée par la gratuité de tous les niveaux de notre système... républicain.

Le document officiel souligne triomphalement qu'après cet énorme effort de la France, étendu sur trois décennies (1965-1995) pour rattraper son retard sur d'autres pays : les Etats-Unis, le Japon, l'Allemagne..., le niveau de bacheliers atteint en 1995 plaçait enfin la France au niveau de la *moyenne* (!) des pays de l'OCDE. Le texte, qui date de 2004, continue ainsi : « en 1995, grâce aux performances atteintes la France a rattrapé son retard et s'apprêtait à s'installer dans une position de leader ». Hélas... « À partir de 1992, le taux de passage de 3<sup>me</sup> en 2<sup>nde</sup> va baisser pendant quatre années consécutives, faiblement certes, mais suffisamment pour enrayer cette remarquable progression. (...) tout semble se dérégler (...) stagnation et retour en arrière concentrés sur la seule voie générale : en 2002, 32,6% des jeunes Français ont obtenu un baccalauréat général, le même pourcentage que dix ans plus tôt. Tandis que la voie technologique est restée constante et que la voie professionnelle a poursuivi sa progression, la voie générale va s'engager dans une récession ». Dans l'enseignement supérieur, les nouveaux

---

<sup>10</sup> Document PDF en ligne « Un regard sur l'école. En guise d'introduction » : [www.debatnational.education.fr/upload/pdf/introduction.pdf](http://www.debatnational.education.fr/upload/pdf/introduction.pdf)

bacheliers s'engagent de plus en plus dans l'enseignement supérieur court (les STS, deux ans pour faire un BTS réputé mener vers des embauches) au détriment de l'enseignement long, pour lequel la France se retrouve à nouveau nettement distancée, 25% contre 30%, par la moyenne—la moyenne !—des pays de l'OCDE. Quant au taux de bacheliers, qui était monté très régulièrement depuis 1985, où il était à 35%, il a atteint 71%, nous dit ce document, en 1994 ; mais il s'est arrêté là, et en 2004, il y était encore, ayant même redescendu d'un point. « La courbe connaît une très forte croissance de 1984 à 1994 qui culmine à 71,2% en 1994, c'est-à-dire à moins de dix points de l'objectif » (80% au bac). Il y a eu un « retournement de tendance », constate l'auteur anonyme sans en proposer aucune explication.

Ce retournement de tendance s'est-il confirmé dans les années qui ont suivi le grand Débat sur l'Education de 2004°? En 2009, le Ministère a célébré les résultats du baccalauréat ; sous le titre « Le Bac 2009 bat tous les records ». Le mensuel *Sciences Humaines* écrit : « Pour la première fois plus des deux tiers d'une génération ont un bac en poche. Depuis 1995, le pourcentage de titulaires de ce premier grade de l'enseignement supérieur oscillait entre 61,3% et 64,3%. Il fait cette année un bond de trois points par rapport à 2008 pour s'inscrire à 66,4% ». On avait cru comprendre, à la lecture de la Note de 2004, que ce taux était déjà de 70% en 1994. En cherchant à se rapporter à une source sûre, on trouve sur le site du Ministère de l'Education Nationale la Conférence de presse du 11 juin 2010 du Directeur général de l'enseignement scolaire, Mr Jean-Michel Blanquer. Il y déclare notamment : « vers 1880, moins de 1% des jeunes obtiennent le baccalauréat ; et ce chiffre restera très faible jusqu'aux années 1960. En 1987 cette proportion atteint 32%, puis 62% en 1995, chiffre qui ne sera que très peu modifié en 15 ans puisque ce sont 65,8% d'une génération qui ont obtenu leur bac en 2009, malgré des taux de réussite croissants »<sup>11</sup>.

## **De la reproduction à la démocratisation**

Il y a eu à partir des années 1970 et tout au long des décennies suivantes un très profond changement dans le processus de scolarisation des cohortes successives nées après la seconde guerre mondiale. Dans les années 1960 encore, un brutal clivage s'était opéré à la sortie de l'école primaire entre deux voies, la voie Primaire-Professionnel et la voie du Secondaire-Supérieur. La première, majoritaire, menait en quelques années à des emplois de salariés « manuels » ou plutôt, des emplois d'exécution. La seconde, minoritaire, ouvrait vers la poursuite d'études secondaires au lycée et au baccalauréat général. La sélection qui s'opérait à cette occasion créait un brutal clivage, au sein de chaque cohorte, entre enfants promis à des avenir de classe fort différents, ou

---

<sup>11</sup> Discours de J.M. Blanquer. Consulté le 21/10/2010 disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid52088/baccalaureat-2010-discours-de-jean-michel-blanquer.html>

plutôt opposés puisqu'ils se retrouveraient un jour dans des places opposées de rapports d'autorité, voire de propriété...

Pour examiner comment cette sélection s'effectuait une grande enquête fut entreprise en 1962 par l'INED. Cette dernière a consisté à suivre une cohorte d'enfants—échantillon représentatif au niveau national—tout au long de leur cheminement au sein de l'enseignement primaire et jusqu'à ce moment de clivage. Elle montre bien comment s'opérait en fait cette sélection. C'était d'une part sur la base des notes obtenues en CM2 et au Certificat d'Etudes Primaires (et des avis des enseignants) et, d'autre part, en fonction des souhaits des parents. L'origine sociale des enfants y jouait un grand rôle, mais à travers quelles médiations ? Essentiellement à travers ce que j'appellerai ici des *mécanismes générateurs* partiellement articulés entre eux.

D'une part, les enfants de familles de cadres supérieurs et de cadres moyens arrivaient en 7ème (CM2) avec, en majorité, un niveau scolaire « très bon », « bon », ou « moyen » (les auteurs distinguant cinq niveaux de réussite scolaire : très bon, bon, moyen, médiocre, mauvais). Tous ces enfants notés « très bon » ou « bon » entraient au lycée, pratiquement sans exception. Mais c'était aussi le cas de la plupart de ceux qui n'avaient qu'un niveau moyen ou médiocre et même parmi ceux qui avaient un niveau scolaire qualifié de « mauvais », 50% passaient au lycée (sans doute en raison de l'insistance de leurs parents pour les y inscrire et leur éviter le « déclassement »). Par contraste, parmi les enfants issus de familles paysannes ou ouvrières qui avaient un niveau « mauvais », 0% passaient au lycée. Mais même parmi ceux qui avaient un niveau bon ou très bon, tous n'entraient pas au lycée. On dispose par d'autres enquêtes de suffisamment de témoignages pour comprendre pourquoi : les parents agriculteurs ou ouvriers hésitaient devant la perspective d'engager leur fils ou leur fille dans un cursus de sept années d'études secondaires, parcours dont ils n'avaient aucune connaissance vécue, ni par eux ni par leurs proches, et qui leur paraissait semé d'embûches. Que faire d'un fils ou d'une fille qui abandonne le lycée à seize ans sans formation professionnelle, et donc mal armé(e) pour gagner sa vie ? Ne valait-il pas mieux leur donner une formation pratique ?

Les résultats de cette remarquable enquête parlent d'eux-mêmes. Ils montraient empiriquement avec une grande clarté que le milieu social de la famille d'origine—l'origine sociale—avait de forts effets sur les résultats scolaires (les notes) des enfants, mais aussi, à notes constantes, sur les choix des parents pour l'orientation de leurs enfants.

Ce qui était plus difficile à démêler, c'étaient les effets respectifs du *revenu* des parents et de leur propre *niveau scolaire*. En effet d'un milieu social à l'autre les deux facteurs varient en général dans le même sens. Cependant, la structure sociale de la société française comprenait aussi deux groupes contrastés sous ces deux points de vue : d'une part les petits commerçants, d'autre part les « cadres moyens » (professions masculines : instituteurs, techniciens, cadres moyens de la fonction publique ou d'entreprises privées, travailleurs sociaux, infirmiers). Or les

enfants de ces cadres moyens salariés avaient en moyenne une réussite scolaire meilleure que celle, en moyenne également, des enfants de petits commerçants et artisans. C'est d'ailleurs ce qui avait poussé Paul Clerc, l'un des trois démographes co-auteurs de l'étude, à signaler dans un article antérieur l'existence d'un « facteur culturel » qui, en parallèle au facteur « matériel » (le revenu familial), semblait conditionner les chances de réussite scolaire des enfants tout au long de leur scolarité primaire.

C'est cette idée de « facteur culturel »—distinct du facteur matériel—que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron reprisent avec brio dans leur ouvrage *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (1964). La grille d'interprétation qu'ils mirent en place à l'époque a connu un énorme succès. Elle focalisait l'attention sur « le niveau culturel » des parents bien plus fortement que sur leur « niveau de revenu », bien au-delà de ce que les chiffres montraient. Or à travers le terme de « capital culturel », elle continue à influencer la façon dont de nombreux sociologues interprètent encore aujourd'hui les statistiques de réussite scolaire ; elle conduit à minimiser exagérément le facteur matériel. Il faut donc y revenir brièvement, d'autant que ce dernier facteur, l'argent des familles, pourrait être appelé à jouer très bientôt un rôle absolument prépondérant dans la formation des parcours scolaires, du moins si les « réformes » (ultra-libérales) qui sont déjà mises en œuvre en Grande-Bretagne et dans d'autres pays européens finissent par être imposées en France.

### **Pour une critique de la dérive du terme « capital culturel »**

Le terme de « capital culturel » créé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron a connu un succès mondial, qui ne se dément pas. Cependant il a suivi une trajectoire sémantique qui l'a fait traverser, vingt ans durant, tout l'espace politique et passer de la gauche critique et contestataire à la droite conservatrice, voire réactionnaire. Cela mérite attention.

Nous avons déjà évoqué le fait que chez son prédécesseur, Paul Clerc, le « facteur culturel<sup>o</sup> » avait émergé seulement par comparaison entre les moyennes de réussite scolaire de deux groupes d'enfants (ceux de familles de petits commerçants et ceux de familles de cadres moyens, les démographes de l'INED ayant tenté de distinguer les effets respectifs du *revenu* des parents et de leur *niveau scolaire* ; effets qui ne pouvaient guère être séparés pour les enfants d'autres milieux sociaux). Les enfants de père « Cadre moyen » (selon la définition INSEE), une catégorie constituée de métiers demandant une formation scolaire, avaient effectivement à la fin de l'école primaire des taux de réussite scolaire très nettement meilleurs que ceux des enfants de « Petits commerçants et artisans » (définition INSEE également) dont les parents avaient—en moyenne—de meilleurs revenus.

Pour autant, était-il légitime de construire sur cette base étroite une interprétation unilatéralement orientée vers les effets du seul « capital culturel » ? Tout d'abord, un fort pourcentage de la catégorie INSEE

« Cadres moyens » est constituée par des *instituteurs* : il serait étonnant qu'ils ne poussent pas leurs enfants à la réussite scolaire, qu'ils ne suivent pas leur travail scolaire, et qu'ils ne mobilisent pas à ce sujet leur connaissance intime des rouages de l'Education nationale. Compte tenu de leur métier—et de leur relativement faible revenu à l'époque—c'est bien en agissant ainsi qu'ils pouvaient le mieux aider leurs enfants. Aux effets spécifiques de leurs savoirs scolaires (rebaptisé en l'occurrence « capital culturel ») s'ajoutait leur connaissance intime du fonctionnement du système scolaire et en particulier de ses mécanismes de sélection qui constituent des informations stratégiques inaccessibles à d'autres (mais s'agit-il encore de « capital culturel » ?).

On peut penser que les commerçants quant à eux raisonnaient autrement. Les plus aisés d'entre eux, qui n'avaient sans doute gardé de l'école qu'un mauvais souvenir (il s'agit des années 1950 et 1960) prenaient leur revanche sur la vie dans leurs activités commerciales. Pourquoi auraient-ils cherché à pousser leurs enfants dans la voie scolaire ? Pour nombre d'entre eux, la réussite sociale se construisait ailleurs, dans la « vraie vie » et précisément le commerce. Pour leur fils ou leur fille la voie est toute tracée : sortir le plus tôt possible de l'école « où l'on n'apprend pas la vraie vie », venir aider leurs parents à tenir le commerce comme ils le faisaient sans doute déjà le samedi, apprendre ainsi le métier auprès d'eux et se préparer à leur succéder. En travaillant dur, il est possible de gagner deux, trois, cinq fois plus qu'un instituteur. On comprend donc que les deux groupes comparés sont des groupes *sociaux* situés dans des places sociales différentes de la structure de classe(s) ; on ne peut réduire leurs différences à celles de deux « variables » arbitrairement isolées, le revenu et le niveau scolaire. Chacun de ces groupes est porteur de stratégies de mobilité sociale fort différentes pour ses enfants, en fonction des ressources dont il dispose (et de celles dont il ne dispose pas). D'autre part, qualifier les différences de niveau scolaire de « différences de capital culturel », c'est rabattre et raplatir « la culture » en général à la culture scolaire. Elle en est sans doute un élément important, mais pas le seul. Enfin, peut-on généraliser à l'ensemble des groupes sociaux, du haut en bas de l'échelle sociale, ce que l'on a cru détecter en comparant deux d'entre eux, les anciennes classes moyennes (les indépendants) et les nouvelles classes moyennes (salariées) ?

Quoi qu'il en soit, la nouvelle grille d'interprétation, condensée en un seul concept (la transmission du « capital culturel ») de belle allure scientifique, a été propulsée et mise sur une orbite planétaire par le succès immédiat de son concept-moteur. Quel enseignant en France ou dans les pays francophones n'a jamais entendu parler de ce concept, et n'a immédiatement cru reconnaître en lui une grande part de vérité ? Quel chercheur en éducation, où qu'il-elle soit dans le monde, quel journaliste spécialisé dans la question scolaire et intéressé par les effets de l'origine sociale des élèves pourrait encore ignorer le concept de *cultural capital* ? Mais combien d'entre eux réalisent que la signification qu'ils lui donnent spontanément est aux antipodes de celle que lui

conféraient Bourdieu et Passeron en 1970 dans leur ouvrage *La reproduction* ?

Dans cet ouvrage en effet les deux auteurs, après avoir « établi » (quelque peu abusivement) au moyen de données statistiques les effets puissants sur la réussite scolaire des enfants du « capital culturel » de leurs parents, décrivent le contexte qui confère à cette forme particulière de « capital » son efficience. Ce contexte, c'est celui de l'école à la française et c'est surtout—les auteurs y insistent à juste titre— « l'arbitraire pédagogique » qui choisit « arbitrairement » de sélectionner les enfants sur la base de connaissances et de capacités abstraites, coupées des réalités vécues par les enfants. L'orthographe en constitue le meilleur exemple. Dans ce contexte discursif, le concept de « capital culturel » prend un contenu sémantique fortement critique : si les enfants des « classes supérieures » réussissent mieux à l'école que les autres c'est surtout parce que la sélection se fait sur la base des savoirs spécifiquement propres à la « culture » de leurs parents, la culture d'un milieu social particulier.

La carrière sémantique du « concept » de capital culturel commence donc, au début des années 1960, très à gauche car elle porte en elle une charge critique dénonciatrice de l'ordre établi. Au milieu des années 1970, le concept de capital culturel commence à perdre son contenu critique et commence sa migration sémantique. Les enseignants reprennent et s'approprient le concept : il donne sens à leur expérience vécue, mais ils se trouvent impuissants à changer les programmes scolaires. Alors peut-être, insensiblement, choisissent-ils d'oublier l'hypothèse selon laquelle ce sont les contenus des programmes scolaires qui biaisent la sélection. Ainsi redéfini, le concept de capital culturel les absout de tout sentiment de culpabilité : *de facto* il aboutit en effet à légitimer la fréquence de l'échec scolaire chez les enfants d'origine populaire. « Que voulez-vous, il n'y a rien à faire : leurs parents ne leur ont pas transmis ce *capital culturel* qui est indispensable à la réussite scolaire. Ce n'est d'ailleurs pas de leur faute : ils ne *pouvaient* pas leur transmettre car ils ne le possédaient pas. Non : c'est un mécanisme structurel ; personne n'y peut rien ». C'est ce que disent nos meilleurs sociologues. Rien n'empêche alors qu'ainsi retaillé en « notion-croupion », ce concept au contenu autrefois théorique ne soit intégré à la représentation du monde conservatrice : le monde est ce qu'il est, il n'y a rien à faire pour le changer.

En fait, ainsi « génétiquement modifié » la notion tend à faire de la « reproduction » un phénomène naturel. La sociologie américaine fonctionnaliste (et conservatrice) des années 50, constatant l'inégalité des chances et la transmission du statut social d'une génération à la suivante, avait déjà proposé une « explication sociologique » : *the family is the culprit* (c'est la famille qui est responsable). Ce qu'ils entendaient par là, c'est que chaque famille tient à placer ses enfants sur une orbite sinon aussi haute que possible, du moins aussi haute que le milieu d'origine. Et comme les familles disposent de ressources fort différentes (en argent, en informations, en savoirs et en relations utiles mais aussi

en ambition) selon leur position dans la hiérarchie sociale, il n'est pas étonnant qu'elles y parviennent. Leur *agency*, leurs stratégies déterminées aboutissent à reconduire la hiérarchie sociale. Nous ne faisons que constater les faits, disaient ces sociologues Kingsley Davis et Wilbur Moore (1945). Mais, le point faible de leur argumentation, c'était qu'ils considéraient comme un donné « fonctionnel » l'échelle des revenus, comme si ceux-ci répondaient et correspondaient étroitement aux diverses contributions de chacun au bien-être général de la société. Par exemple, si le chirurgien est plus payé que la serveuse, c'est « parce que » sa fonction est plus importante, plus stratégique pour « la société ». Et cela vaut pour toutes les professions...

Cette théorie repose sur une tautologie cachée : « on est d'autant mieux payé qu'on est plus 'utile' à la société ; et la mesure de l'utilité de quelqu'un, ce qui la fonde empiriquement, c'est précisément son salaire ou son revenu d'indépendant ». Il nous suffit de penser à l'exemple des *traders* d'aujourd'hui pour voir clairement les limites de ce type d'explication : l'utilité sociale et le revenu ne sont pas corrélés aussi étroitement qu'elle le prétend, très loin de là.

Du moins Davis et Moore mettaient-ils l'accent sur le revenu. Or s'agissant des divers types de ressources des familles, celle qui apparaît immédiatement comme la plus « sociale », la plus dépendante de l'ordre social institué, c'est le « revenu ». D'une société à l'autre on peut observer des échelles de revenus dans lesquelles l'intervalle inter-décile varie de un (pour la désormais dissoute ex-Tchécoslovaquie « socialiste » par exemple) à deux (pour la Suède contemporaine), à quatre (pour la France), et à des rapports encore plus élevés pour la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, la Chine, le Brésil, la Russie qui figurent parmi les sociétés les plus inégalitaires du monde. Les échelles de revenu dépendent assez largement des équilibres politiques d'une société donnée à une époque donnée ; elles sont susceptibles de changement à moyen voire court terme. Mais, par contraste, l'échelle des niveaux d'éducation des parents paraît intangible à court terme. Elle est ce qu'elle est pour au moins une génération. Par conséquent, quand il s'agit de proposer une interprétation sociologique des différences de réussite scolaire en fonction de leur origine sociale, mettre l'accent sur les différences de niveau scolaire des parents (sans mentionner les contenus des programmes scolaires) c'est mettre l'accent sur ce qui est le plus fixe, le plus totalement inaccessible aux décisions politiques. Dès lors, on n'est plus très loin de *naturaliser* les causes de l'échec scolaire. C'est une interprétation parfaitement acceptable pour des esprits conservateurs car « c'est dans la nature des choses ». Ce l'est d'autant plus pour les esprits réactionnaires car « non seulement c'est dans la nature des choses, mais tous les efforts pour changer ça doivent cesser immédiatement ». L'exemple de ceux qui ont attaqué en justice les efforts du Directeur de Sciences Po' Richard Descoing pour diversifier le recrutement de cette Grande Ecole l'illustre bien.

Au contraire, mettre l'accent sur les facteurs *matériels*, qui peuvent être contrecarrés non seulement par le relèvement des plus bas revenus et le

plafonnement des plus hauts, mais aussi par une politique vigoureuse de bourses et—surtout—de renforcement des efforts éducatifs en direction des milieux les moins fortunés, c'est réintroduire l'idée que le politique peut agir pour combattre l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire.

L'enjeu *pratique* consécutif à ces choix théoriques est donc de taille. Dès lors on ne comprend pas pourquoi Bourdieu et Passeron ont laissé dériver sans réagir leur concept d'un bout à l'autre du champ politique. Il ne s'agit pas seulement du passé, mais aussi du futur. Car il y a des « réformes » majeures de l'enseignement supérieur qui sont en cours dans notre pays et dans d'autres. Or ces réformes, toutes orientées vers le libre choix des parents, vont donner une importance accrue aux moyens *matériels* des familles, comme on le voit déjà de façon éclatante dans nombre de pays. Si l'on continue en France à croire que, finalement, c'est le « capital culturel » des parents qui fait la différence et non leurs moyens monétaires, alors on laissera passer d'autant plus facilement ce type de réforme. Il ne s'agit donc pas de nier qu'en « moyenne statistique » (car les exceptions sont très nombreuses) le niveau d'éducation des parents a des effets sur la réussite scolaire de leurs enfants. Mais ce n'est pas le seul facteur et ce n'est sans doute pas le principal. Si c'était le cas, comment pourrait-on expliquer l'extraordinaire processus de « démocratisation » de l'enseignement secondaire et du baccalauréat qui est en cours depuis plus de trente ans ?

### **La critique élitiste du processus de démocratisation**

Les gouvernements de droite et de gauche qui se sont succédé à la tête du pays depuis les années 1970 ont tous mis en œuvre des réformes pour unifier l'enseignement secondaire, amener une proportion croissante des cohortes d'enfants jusqu'au baccalauréat et faire monter le niveau général de qualification des jeunes (Maurin, 2009 ; Beaud et Convert, 2010). Cela s'est certes fait dans le cadre inchangé des rapports de classe qui structurent si profondément la société française et cela continue à se faire.

La structure sociale du pays se compose *grosso modo* de trois grands groupes sociaux :

- En haut de la pyramide un groupe social d'environ 5% de la population totale combinent un haut niveau d'éducation et de hauts revenus<sup>12</sup>. Ce groupe cherche à placer ses enfants sur des trajectoires qui les mèneront aux classes préparatoires des Grandes Ecoles. Il y réussit très largement et il ne reste ensuite plus beaucoup de places dans les écoles les plus cotées. Mais il en reste encore beaucoup ailleurs.

---

<sup>12</sup> Et notamment les revenus du capital—financier, industriel, commercial, foncier... ; on sait bien que la distribution du patrimoine est beaucoup plus inégalitaire encore que celle des revenus, qui est déjà forte ; revenus tirés de l'exercice d'une profession libérale ; hauts salaires de cadres du secteur privé et de la haute fonction publique, dont quelques catégories d'universitaires : des professeurs de Droit ou d'Economie.

- Le groupe des classes moyennes, aux frontières floues, fait environ 25% de la population totale. Il se compose surtout, et de plus en plus, de classes moyennes *salarisées*. Il s'agit des catégories socio-professionnelles que l'INSEE rangeait dans les Cadres Moyens et désigne aujourd'hui dans les Professions Intermédiaires ainsi qu'une bonne partie de ceux classé comme Cadres supérieurs (notamment dans le secteur public). L'autre partie des classes moyennes, les « indépendants » (chefs d'entreprise de PMI et PME, gros et moyens commerçants, agriculteurs aisés) ont diminué en nombre. Selon leur orientation vers l'argent ou le diplôme les familles « de classe moyenne » orientent leurs enfants vers des écoles publiques ou privées, et vers l'Université. De ces enfants, les meilleurs— scolairement parlant—entrent en compétition avec les enfants du groupe le plus aisé pour l'accès aux Grandes Ecoles. Les moins bons—toujours scolairement parlant—cherchent quant à eux des filières, souvent privées, menant à des « professions-refuge » qui leur permettront d'échapper au déclassement. Il n'en manque pas et on les crée si besoin est (par exemple dans des secteurs partiellement subventionnés des arts, de la culture, du social, ou dans des nouveaux services aux personnes).

- Le troisième groupe fait donc environ 70% de la population. En son sein, la part de la petite paysannerie s'est réduite très fortement. Il en est de même des artisans, et des commerces « de proximité » et des franchises qui permettent juste à une famille de survivre. Sa part ouvrière se réduit, elle perd ses activités manufacturières et il ne restera, tendanciellement, que les activités de réparation. L'entretien, le nettoyage, les transports, qui contiennent nombre d'emplois ouvriers, sont comptés dans les « services » au sein de cette grande nébuleuse qui a considérablement augmenté (notamment par les services de santé, d'éducation et de formation, les services directs aux personnes). Les qualifications exigées pour tenir nombre d'emplois de services augmentent aussi. Nombre d'enfants issus des milieux populaires sont désormais dans la course pour l'accès non seulement à un baccalauréat technologique ou professionnel (qu'ils sont nombreux à préférer en raison de la perspective d'accès rapide à un emploi) mais aussi à un bac général leur permettant d'entamer des études supérieures. Beaucoup de ces enfants sont issus de parents immigrés : toutes les enquêtes montrent avec une grande régularité que ces enfants, les filles mais aussi les garçons, ont—pour une profession donnée de leur père, ouvrier par exemple—une meilleure réussite scolaire que les autres (Zéroulou, 1988 ; Vallet, 1999 ; Brinbaum et Kieffer, 2005 ; Primon et Frickey, 2002 ; Claudine Attias-Donfut, 2009). Ces résultats devraient suffire à montrer les limites de l'efficacité du « capital culturel » des parents. En effet, dès que le niveau de vie des parents a monté quelque peu, dès que les portes des établissements secondaires se sont ouvertes (avec la réforme du collège unique) ces enfants s'y sont engouffrés et la majorité y a réussi car ils constituent au moins la moitié des 65% de bacheliers et sont déjà, en 1ère année d'études supérieures, deux fois plus nombreux que les enfants du premier groupe (Beaud et Convert, 2010, graphique n°1 p. 9). Il est vrai qu'ils ne « choisissent » pas les mêmes filières que les autres. Ils sont nombreux dans les filières courtes (BTS, AES...), tandis que les enfants des milieux les plus favorisés entrent massivement dans

les classes préparatoires et en médecine, où ils sont deux fois plus nombreux que les enfants issus des classes populaires<sup>13</sup>. Mais les enfants d'origine populaire sont par exemple deux fois plus nombreux que ceux d'origine « bourgeoise » en 1<sup>ère</sup> année d'études de Droit, ce qui signe un changement profond.

Les chiffres présentés sont si déstabilisants pour la théorie du « capital culturel » que certains sociologues ne s'y résignent pas. Stéphane Beaud et Bernard Convert ont, à ce titre, consacré en 2010 un numéro entier de la revue *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* à l'étude des flux d'étudiants d'origine populaire entrés dans l'enseignement supérieur. Ils entendent démontrer que la « démocratisation » en cours n'en est pas une. Qu'elle ne s'est effectuée qu'au prix d'une « diversification » considérable des lycées, des baccalauréats et des filières : « ces mots, 'lycée', 'baccalauréat', 'enseignement supérieur', recouvrent désormais des réalités d'une très grande diversité » (2010, 7). Il faut comprendre par « diversité » qu'il y a des bons et des moins bons lycées, des bacs et des filières de difficulté—pour ne pas dire de qualité—très inégale. Ce qui n'est, bien entendu, pas faux ou du moins, les cloisons étanches entre filières du secondaire que dénonçaient Baudelot et Establet en 1972 ont été abattues et il ne tient qu'aux lycéens d'origine populaire de tirer parti des nouveaux champs de possibles ainsi ouverts, quitte à étudier plus intensément pour combler leurs lacunes initiales.

Bernard Convert et son équipe ont effectué sur les flux d'étudiants de l'Académie de Lille de remarquables enquêtes statistiques et chaque article de ce numéro d'*Actes* apporte quelque chose de nouveau et intéressant. Mais il est difficile de se déprendre d'un certain malaise face à l'insistance de l'ensemble des auteurs à interpréter les données empiriques de façon à démontrer que cette démocratisation-là est un leurre. Car par quelque bout qu'on prenne le processus, il va dans le bon sens. Certes le caractère de classe de la société française est toujours là (comment en serait-il autrement ?) ; certes les filières sont différenciées et les meilleures sont quasiment monopolisées par les enfants d'origine bourgeoise (à nouveau, comment en serait-il autrement ?). Ce qui attend les diplômés d'origine populaire à la sortie du supérieur n'est, bien évidemment, pas un lit de roses. Il leur faudra encore se battre pour convertir leur diplôme en emploi qualifié, sans disposer des « relations sociales utiles » que les parents bourgeois savent si bien mobiliser pour placer leurs enfants (mais de ce jeu cruel les articles ne disent rien, ce n'est d'ailleurs pas l'objet de ce numéro d'*Actes*). Certes les enfants de parents immigrés devront-ils encore convaincre que la « belle couleur de leur peau » n'est qu'un épiphénomène sans relation aucune avec leurs capacités réelles. Mais du moins sont-ils entrés désormais dans le grand champ de la concurrence généralisée et ce n'est pas rien.

---

<sup>13</sup> Voire trois fois pour les prépas commerciales : mais plutôt que d'y voir le signe d'une différence radicale de transmission de « capital culturel », n'est-ce pas l'indice d'une anticipation d'un héritage patrimonial, redoublée d'une orientation vers les métiers « rentables » ?

Alors, considérer cette démocratisation-là comme un leurre, n'est-ce pas finalement—sans le dire—prendre une position élitiste ? N'est-ce pas laisser entendre qu'en fin de compte, cette pseudo-démocratisation n'a servi à rien d'autre qu'à masquer la réalité de la « reproduction » ? Que les étudiants d'origine populaire se sentent si peu à leur place dans les études supérieures (en particulier à HEC, comme le montre l'un des articles) qu'on est porté à conclure qu'il aurait peut-être mieux valu que... On laissera en suspension la suite. Mais les statistiques du CEREQ rapportées par Eric Maurin (2009) démentent ce point de vue. Elles montrent que les diplômés de l'enseignement supérieur protègent les enfants d'origine populaire du chômage prolongé, leur donnent accès plus vite à des CDI—après les inévitables CDD—voire à des positions de cadre.

Au vu de ces constats, de ces chiffres, on pourrait s'interroger sur cette peur diffuse du déclassement et notamment de la part d'une population dont les enfants sont enfin entrés (pas tous, tant s'en faut, mais beaucoup plus qu'avant) dans les études supérieures. Pourquoi cette peur du déclassement ? Est-ce du pessimisme culturel à la française ? Ou bien traduit-elle quelque chose de très menaçant qui s'approche à pas feutrés : la mainmise de l'argent sur la scolarisation et—partant—sur l'accès aux emplois ? C'est cette hypothèse que je voudrais maintenant examiner.

### **L'hypothèse britannique**

Ceux qui connaissent un peu le système d'enseignement britannique n'ont pas manqué de saisir les fortes ressemblances qu'il présente avec ce que propose de mettre en place notre LRU nationale, la Loi de Réforme des Universités. Ce n'est pas le modèle nord-américain qui s'invite chez nous, c'est un modèle « *British* ». Un modèle d'esprit non pas bourgeois mais aristocratique, dans lequel les familles (de milieux sociaux culturellement très contrastés, et disposant de niveaux de ressources monétaires et de patrimoine extrêmement différents) pourront faire leur choix sur un « marché » de services éducatifs très diversifiés. Les plus puissants choisiront donc pour leurs enfants les meilleurs établissements, et ainsi de suite jusqu'aux plus démunis, dont les enfants n'auront guère de choix. Ainsi sera établi une fois pour toutes le règne de la liberté.

En France, ce modèle s'avance masqué. Mais il a déjà commencé à être mis en œuvre en Grande-Bretagne. C'est d'abord Tony Blair qui a réussi à faire voter, d'extrême justesse et sous la menace de sa propre démission, un premier train de réformes : les droits d'inscription passaient de quelques centaines de livres à 3.150 £ quelle que soit l'université. C'est-à-dire environ 3.500 € ; soit 18.000 € pour l'acquisition d'un Master. Cela n'a pas duré car à peine cette décision était-elle entrée en pratique, que le gouvernement conservateur de Cameron à peine élu annonçait que les droits d'inscription allaient désormais passer au niveau des coûts réels. Il s'agit au minimum de 7.000 £ (8.000 €) par année et

donc de 40.000 € pour l'obtention d'un Master, sans compter bien entendu le coût du loyer et de la nourriture pendant cinq ans. Dans la prochaine étape, qui ne saurait tarder, nul ne doute que les frais d'inscription aux divers établissements universitaires soient modulés en fonction de la demande, comme c'est déjà le cas depuis toujours aux Etats-Unis. Du moins peut-on dans ce dernier pays payer moins si, en tant que résident d'un des cinquante Etats (la Californie par exemple), on fait ses études dans l'un des établissements de son Université d'Etat. Bien entendu, il y aura la possibilité pour les étudiants britanniques de contracter un emprunt dans une banque—c'est déjà le cas—mais il faudra rembourser. Autrement dit, l'éducation supérieure deviendra un business, *an industry*, une machine à faire du profit. En fait, 2010 est sans doute, en Grande-Bretagne, l'année zéro de ce nouveau régime.

Le modèle britannique qui se met en place a si peu de choses à voir avec le modèle français et les valeurs de la République—liberté, égalité, fraternité—qu'il est presque impossible de l'imaginer quand on croit à ces valeurs. Le passionnant débat organisé par Agnès Van Zanten entre Philip Brown et Marie Duru-Bellat est, à ce titre, très intéressant<sup>14</sup>. Que dit Philip Brown en substance ? Tout d'abord, que l'idéal méritocratique—qui présuppose au moins un certain degré d'égalité des chances—est considéré depuis plus de vingt ans par les « réformateurs » britanniques comme complètement dépassé. Cet idéal postule des liens étroits entre la réussite scolaire (obtenue en fonction du seul mérite), le type d'emploi auquel mène le diplôme et le salaire afférent. Mais en Grande-Bretagne cet idéal a été remplacé par un modèle « de marché » dans lequel les parents choisissent, compte tenu de ce qu'ils veulent payer, la meilleure formation pour leurs enfants parmi l'abondante offre de formations. C'est ce que Brown appelait il y a vingt ans le modèle *parentocratique*, un modèle évidemment dominé par l'argent.

Il préfère aujourd'hui le terme de *modèle performocratique*. Son but n'est même plus de former une élite relativement nombreuse qui très bien formée est bien payée. On n'en est plus là car les grandes compagnies financières, commerciales et industrielles qui dirigent à la fois l'économie et font la politique du pays savent qu'il y en aura pléthore de candidats très diplômés, interchangeables et jetables et qu'elles n'auront qu'à y puiser *ad libitum*. Pas question d'ailleurs de se limiter aux Britanniques : très nombreux sont sur « toute la planète » les jeunes cerveaux qui ne rêvent que de partir s'installer à Londres. Non, leur problème c'est de repérer des *talents* « exceptionnels ». Ce qui fera la différence, ce sera la qualité des futurs dirigeants, entre une compagnie financière et ses concurrents à titre d'exemple. Il faut qu'ils/elles soient porteurs de qualités personnelles exceptionnelles. C'est de charisme qu'il est question ici, non pas d'un diplôme qui ne constitue plus qu'une condition *nécessaire* pour être dans la course avec des milliers d'autres. Cette concentration sur les « tout-meilleurs » conduit à changer complètement

---

<sup>14</sup> Consultable dans la Revue *Sociologie*, n° 1, avril 2010, PUF : débat entre Philip Brown et Marie Duru-Bellat animé par Agnès van Zanten sur le thème « La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché ».

les règles du jeu. Ce ne sera plus le modèle méritocratique : à tel diplôme correspond tel type d'emploi et partant tel niveau de revenu. Ce sera plutôt, dans le nouveau modèle, la règle du *winner takes all* : le gagnant rafle toutes les mises. Les autres, ceux du moins qui ont la chance d'avoir un emploi, doivent se contenter de manger à leur faim. Est-ce si difficile à imaginer ? Pas tant que ça si l'on pense à la façon dont fonctionne la finance et notamment les *traders*, pour qui cette règle est déjà en vigueur. Ainsi, dans ce modèle « britannique » ultra-libéral, il y a donc, comme dit Philip Brown, déconnexion entre la réussite aux meilleurs diplômes (condition nécessaire mais non suffisante), le type d'emploi que l'on réussira à obtenir et le salaire, ou plutôt les revenus de formes diverses qu'on en retirera.

Que deviendra la mobilité sociale (ascendante) dans ce monde dévoré par la logique du capital financier ? (« Quelle drôle de question ! », pensera un ultra-libéral). Philip Brown retrouve ici l'idée que les sociologues de la mobilité sociale les plus clairvoyants ont toujours défendue : l'essentiel de la mobilité sociale ascendante est engendrée non pas par la mise en pratique de l'idéal d'égalité des chances d'une société, mais plus prosaïquement par ses besoins—présents et futurs—en main d'œuvre qualifiée.

## Conclusion

Le modèle ultra-libéral ne constitue pas seulement un modèle différent, c'est le modèle qui entend remodeler complètement les sociétés. Son inspirateur, Friedrich von Hayek, qui a formé Milton Friedman, en a clairement exposé les principes fondamentaux que la révolution ultra-libérale cherche à imposer au monde entier. Une seule valeur compte : « la liberté », d'abord et avant tout la liberté d'entreprendre. Il faut supprimer l'impôt sur le revenu car aucune limite supérieure ne doit être mise aux gains, ce serait aller contre « le marché ». Juste une *flat tax*, la même pour tout le monde, pour donner les ressources nécessaires au fonctionnement d'un Etat minimal. La déréglementation—en anglais *deregulation*, mot d'ordre de Thatcher et Reagan—doit être poussée à son maximum. Chaque société doit être gérée comme une entreprise avec comme seul objectif : la performance maximale. Pas de démocratie ? Non, car parler de démocratie, c'est encore présupposer que les gouvernements pourraient prendre des décisions *politiques*. Or toutes les décisions doivent être dictées par le marché. La politique, précise Hayek, fait des ravages dès qu'elle contrarie le libre jeu des forces de marché. Il faut donc la supprimer. On n'en aura plus besoin, pas plus que de la démocratie. Ainsi pense le discours ultra-libéral et ainsi se parle-t-il quand il est entre-soi. Tout ceci a été clairement dit et écrit dès les années 1950. Ces idées ont inspiré les révolutions ultra-libérales mises en œuvre d'abord au Chili à partir de 1973 (car pour Hayek le Chili de Pinochet, c'était l'exemple parfait du règne de la liberté). Puis en Grande-Bretagne avec Thatcher (et son continuateur Tony Blair), aux Etats-Unis avec Reagan puis dans d'autres pays, dont l'Italie.

La presse anglo-saxonne ne parvient pas à comprendre pourquoi *the French*—à l'exception des milieux d'affaires—se montrent si réticents à ce modèle et pourquoi ils tardent tant à l'adopter. C'est sans doute qu'ils sont plus lents que d'autres à en percevoir les bienfaits potentiels. C'est sans doute qu'ils sont encore très attachés à de valeurs périmées ; on peut lire encore, gravés en lettres aux frontons de leurs écoles primaires, les mots « Liberté, Egalité, Fraternité ». Liberté, oui, bien sûr. Mais « Egalité » ? C'est une valeur contradictoire avec celle de liberté, elle est périmée et doit disparaître, y compris sous sa forme méritocratique d'idéal d'égalité des chances (qui présuppose d'ailleurs l'inégalité des conditions, c'est une évidence logique). Quant à « Fraternité » cela ne veut plus dire grand-chose. Il faut remiser cela au musée des idées et regretter que ces valeurs aient encore figuré au cœur du programme du Conseil National de la Résistance (CNR) intitulé *Les Jours Heureux* (1944). L'ex vice-président du MEDEF, Denis Kessler, n'a-t-il pas déclaré en 2007 que « le programme du (nouveau) gouvernement est clair, il s'agit de défaire méthodiquement le programme du CNR » ? C'était une époque marquée par les valeurs humanistes. Même si en pratique elles étaient constamment bafouées, par exemple dans les guerres coloniales et de multiples autres façons, on les enseignait encore aux enfants des écoles.

A la question : « quel était le futur de la mobilité sociale ? », je dois dire que je n'en sais rien. Ce que je sais c'est que l'idéal méritocratique, qui n'est d'ailleurs pas à la pointe du progressisme, faisait partie des valeurs humanistes. Qu'il soit délibérément foulé aux pieds en Grande-Bretagne, si près de nous, m'indique que ces valeurs sont très sérieusement menacées. Qu'un homme politique puisse faire campagne au nom de la Justice et de l'Egalité puisse, aussitôt élu, renier ces valeurs avec le plus grand cynisme, montre que dans ce pays qui a inventé la démocratie parlementaire à l'époque moderne, le respect de ses règles est décidément tombé très bas. Et si les citoyens britanniques acceptent cela, c'est qu'ils ont perdu l'essentiel de l'esprit civique qui a fait l'admiration du monde libre en 1940 et dans les années cruciales qui ont suivi.

Il n'y jamais eu dans la société française autant d'égalité des chances que le prétendaient les discours. Mais du moins était-ce un idéal proclamé, auquel adhérait une grande majorité de la population. Il est difficile de dire si la société française d'aujourd'hui est plus « fluide » ou plus « rigide » qu'il y a quarante ans ; si elle est un peu plus fluide, comme pense l'avoir montré Louis-André Vallet (1999), c'est de façon marginale. Mais le changement véritablement important n'est pas là. Il se localise ailleurs, dans le « ciel » des valeurs partagées qui tiennent la société ensemble et qui sont, bon an mal an, réaffirmées par ceux qui ont accès à la parole publique. Cela va des hommes politiques aux éditorialistes, des intellectuels qui s'expriment dans les médias aux rédacteurs des manuels scolaires et aux enseignants de tous les niveaux. Et de celles et ceux, simples citoyens, qui ont gardé la capacité de penser de façon autonome. L'idéal d'égalité des chances—un idéal parfaitement utopique, c'est seulement un horizon—fait partie d'un ensemble

beaucoup plus large de valeurs longtemps partagées en France, au nombre desquelles se trouvent aussi la solidarité collective à l'échelle de la nation (la « fraternité »), la justice, l'équité à défaut d'égalité et les idéaux démocratiques, qui ne peuvent survivre dans le mensonge et ont besoin de vérité. Ils forment un tout et c'est en tant que parties d'un tout qu'ils doivent être défendus, car ils sont intimement liés les uns aux autres. L'avenir de la mobilité sociale est lié à leurs avenir et c'est de notre capacité à les défendre contre « les grands vents », tout en les réinventant de façon créative, que dépend finalement leur sort.

## REFERENCES

- ATTIAS-DONFUT C. (2009), *Le destin des enfants d'immigrés, Un désenchaînement des générations*, Paris, Stock.
- BAUDELOT C. et ESTABLET R. (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- BRINBAUM Y. et KIEFFER A. (2005), « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance », *Education et Formations*, n°72, octobre, pp. 53-75.
- CHESNAIS J.-C. (1975), « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », *Population*, 30e année, n°3, pp. 527-550.
- CONVERT B., BEAUD S. (2010), « '30% de boursiers' en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, pp. 4-13.
- DAVIS K., MOORE W. (1945), "Some Principles of Stratification", *American Sociological Review*, 10, pp. 242-249.
- FRICKEY A. et PRIMON J.-L. (2002), « Jeunes issus de l'immigration : les diplômes de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au monde du travail », *Formation—Emploi*, n°79.
- MAURIN E. (2009), *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*, Paris, Seuil.
- VALLET L.-A. (1999)., « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents », *Revue française de sociologie*, XL(1), pp. 5-64.
- ZEROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, 29-3, pp. 447-470.