**Ce développement du schéma des inégalités de chances est intégralement repris de l’ouvrage de Raymond Boudon sur les inégalités de chances et réorganisé selon l’ordre numérique cite dans le schéma.**

**Nous rappellerons brièvement dans cette section les principaux résultats obtenus à partir de l'analyse précédente.**

1.L'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même. L'existence de positions sociales distinctes entraîne l'existence de systèmes d'attentes et de décision distincts dont les effets sur l'inégalité des chances devant l'enseignement sont multiplicatifs.

2. Les différences dans la qualité de l'héritage culturel en fonction de la classe sociale n'expliquent que dans une mesure très limitée l'inégalité des chances devant l'enseignement. Elles expliquent les différences dans la réussite scolaire en fonction de l'origine sociale au jeune âge. Par contre, elles n'expliquent guère les disparités du niveau scolaire en fonction de l'origine sociale.

3. Il résulte de ce qui précède que des réformes pédagogiques visant à compenser les disparités culturelles dues au milieu familial ne peuvent atténuer les inégalités devant l'enseignement que de manière modérée.

4. La plupart des sociétés industrielles sont caractérisées par une diminution lente mais incontestable de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Toutefois, puisque ces inégalités résultent essentiellement de l'existence de strates hiérarchisées dans les sociétés, une égalité complète des chances devant l'enseignement n'est probablement pas réalisable et ne peut être qu'une notion limite. Cette égalité ne pourrait être réalisée que dans une société ayant réussi à abolir le phénomène de la stratification sociale. Mais on peut attendre de l'atténuation de la rigidité du système de stratification (l'atténuation des inégalités sociales et particulièrement économiques) une atténuation de l'inégalité des chances scolaires. Sans doute même une «politique de l'inégalité des chances" (Miller) passe-t-elle principalement par la réduction des inégalités sociales.

5. La réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement qu'on observe dans les sociétés industrielles libérales n'est probablement pas due à une atténuation de la rigidité du système de stratification. En effet, les inégalités économiques sont une dimension majeure de la stratification. Or on ne peut dire qu'elles se soient affaiblies depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale dans ces sociétés. La réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement est beaucoup plus vraisem- blablement la résultante de l'augmentation générale de la demande d'éducation sous la contrainte de ce que nous avons appelé l' " effet de plafond JO.

6. A partir du moment où il existe des strates sociales, il existe aussi des disparités devant l'enseignement qui apparaissent d'autant plus marquées qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du système scolaire.

7. L'effet multiplicatif (exponentiel) qui résulte de la combinaison du système des positions sociales et du système scolaire a une intensité variable selon les caractéristiques du système scolaire. Ainsi, un système scolaire caractérisé par une indifférenciation aussi grande que possible tend à minimiser l'intensité de cet effet multiplicatif. Au contraire, un système caractérisé par une différenciation précoce tend à accentuer l'effet multiplicatif.

8. L'effet multiplicatif dont il vient d'être question ne pourrait disparaître que dans le cas d'un système scolaire complètement indifférencié, où tous les individus suivraient un curriculum unique. Plus généralement, quelle que soit l'organisation scolaire d'une société ou la forme institutionnelle donnée à la transmission des connaissances, l'existence de compétences diversement valorisées correspondant à des durées d'apprentis sage différentes suffit à entraîner l'apparition d'un effet multiplicatif.

9. Sur ce point, il importe de noter que les réformes récentes tendent à atténuer la rigidité de certaines différenciations traditionnelles (cf. en France, la disparition de la distinction entre C.E.G. et lycées). Toutefois, on ne peut dire que ces réformes conduisent à un système indifférencié, car leur effet est compensé par un facteur de signe contraire. La notion d'un curriculum unique commun à tous est en effet contradictoire avec la norme d'une adaptation du curriculum aux goûts et aptitudes supposés des enfants (cf. par exemple aux États-Unis l'extension du système du " tracking,., c'est-à-dire du regroupement des élèves sur la base de l'aptitude présumée, et la liberté croissante de choix dans la composition des matières étudiées; voir en Angleterre le système du «streaming,.). Le renforcement de cette norme est lui-même la conséquence de l'emprise croissante de l'école sur le destin individuel. Il en résulte que la suppression des distinctions traditionnelles est impuissante à éviter l'apparition de l'effet multiplicatif dont il est question plus haut.

10. Si on admet que les inégalités économiques sont la dimension la plus importante de la stratification, il résulte de l'analyse qu'une réduction des inégalités économiques doit avoir des effets importants sur l'égalité des chances devant l'enseignement. Une réduction même modérée des inégalités économiques peut avoir des effets non négligeables puisque exponentiels. C'est pourquoi la faiblesse relative des inégalités devant l'enseignement en Suède ou en Norvège peut sans doute être interprétée comme le résultat de la politique d'égalité sociale menée par ces pays.

Il. La démocratisation lente (atténuation des disparités des chances devant l'enseignement) qui caractérise la plupart des sociétés industrielles n'est pas exclusive de changements importants dans la composition sociale du public scolaire. On a vu, par exemple, que la composition sociale du public des étudiants français s'était modifiée de manière non négligeable, sur une période relativement brève, bien que, dans le même temps, les progrès de la démocratisation scolaire aient été lents.

12. Cette conséquence de l'augmentation générale des taux de scolarisation a, à son tour, d'importantes conséquences. Tout d'abord, elle accentue le poids de l'école dans les mécanismes de la mobilité sociale. Autrefois, comme l'a montré Schelsky (1957, 1961), le niveau scolaire avait une fonction de confirma- tion du statut social d'origine. Aujourd'hui, bien que le niveau scolaire soit, en moyenne, étroitement lié au statut social d'origine, il est devenu un des mécanismes essentiels de détermination du statut de destination.

13. L'importance de l'école dans la détermination des attentes est d'autant plus grande que la composition sociale du public des étudiants ou des élèves est en moyenne plus basse. Toutes les enquêtes montrent en effet que, plus l'origine est basse, plus la sensibilité des attentes de l'adolescent ou de sa famille par rapport au verdict scolaire est grande. L'augmentation des taux de scolarisation est donc associée à une emprise plus grande de l'école sur le destin des individus. A quoi il faut ajouter que, toutes choses égales d'ailleurs, la corrélation entre niveau scolaire et statut acquis croît dans le temps.

14. La modification de la composition sociale du public scolaire a sans doute joué un rôle essentiel dans la crise scolaire qu'on observe dans à peu près toutes les nations industrialisées. En effet, la modification dans la signification des institutions scolaires due à l'augmentation des taux de scolarisation n'a pas toujours été accompagnée d'une modification adéquate des institutions scolaires. Cela a engendré des dis fonctions qu'il est facile d'analyser. Ainsi, la conception selon laquelle l'enseigne- ment a pour principale fonction la transmission d'une culture désintéressée de niveau élevé est manifestement liée à un modèle où le niveau scolaire était essentiellement perçu comme un signe de l'origine sociale.

15. La théorie développée dans ce livre conçoit l'augmentation de la demande d'éducation dans les sociétés industrielles libérales comme la conséquence de facteurs principalement endogènes (lorsque la demande d'une catégorie sociale augmente, les autres doivent augmenter la leur sous peine de voir leurs espérances sociales réduites), bien que des facteurs exogènes (incidence des changements économiques, technologiques, etc.) interviennent également dans l'explication des changements dans la demande d'éducation. En conséquence, les changements de la structure éducationnelle n'ont aucune raison d'être congruents avec les changements de la structure socio-professionnelle.

16. Les mécanismes fondamentaux décrits ont pour consé-quence que, d'une période à l'autre, les taux de croissance du système d'enseignement tendent nécessairement à être d'autant plus élevés que l'on s'adresse à des étapes plus avancées du cursus.

17. Ils impliquent aussi que, d'une période à l'autre, la probabilité d'atteindre un niveau scolaire élevé croît d'autant plus vite que l'on considère des individus d'origine sociale plus basse.

18. En revanche, le nombre supplémentaire d'adolescents qui atteignent un niveau scolaire élevé d'une période à l'autre pour mille individus est d'autant plus faible que ces individus sont d'origine sociale plus basse, cette disparité apparaissant à un certain niveau du cursus et étant d'autant plus marquée qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du cursus.

19. La structure des chances attachée à chaque niveau scolaire à une période donnée dépend de la structure sociale et de la distribution des individus en fonction du niveau scolaire.

20. Toutes choses égales d'ailleurs, si la structure sociale (distribution des positions sociales disponibles) se déplace moins vite que la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire), la structure des chances attachée à chaque niveau scolaire se modifie dans le temps. Or, lorsque la demande d'éducation est principalement déterminée par des facteurs endogènes on doit s'attendre à un déplacement plus rapide de la structure scolaire. Dans les situations que nous avons examinées, les niveaux scolaires adjacents aux niveaux supérieurs sont caractérisés par une modification particulière- ment importante, dans un sens défavorable, de la structure des chances sociales qui leur est associée.

21. Il en résulte que les bénéfices tirés par les individus des classes moyennes et inférieures de la lente démocratisation de l'enseignement sont, dans une certaine mesure, rendus illusoires par l'augmentation générale de la demande d'éducation.

22. De façon générale, l'augmentation considérable des taux de scolarisation et la démocratisation de l'enseignement n'impliquent ni que la mobilité doive augmenter, ni que sa structure soit modifiée dans le temps. Le modèle conduit à des variations faibles et oscillatoires plutôt qu'unidirectionnelles de la mobili té. Cette conséquence théorique est, comme les précédentes, conforme aux résultats de l'observation .

23. Il résulte de ce qui précède que, d'une période à l'autre, le niveau scolaire associé à une probabilité déterminée, soit de conserver un statut social donné, soit de passer d'un statut donné à un statut plus élevé, augmente nécessairement.

24. De façon plus précise, dans les conditions examinées précédemment, d'une période à l'autre, le bénéfice en termes d'espérances sociales attaché à un niveau scolaire donné est lentement décroissant pour les niveaux scolaires inférieurs, rapidement décroissant pour les niveaux scolaires moyens, constant pour les niveaux scolaires supérieurs dans l'état présent du développement de l'éducation dans les sociétés industrielles libérales.

25. Une autre manière d'exprimer la même conséquence consiste à dire que, d'une période à l'autre, des espérances sociales identiques sont associées à un cursus plus long. Une preuve indirecte de cette proposition peut être trouvée dans le fait que la structure des probabilités conditionnelles relative au niveau scolaire et au statut social de destination (probabilités d'avoir un niveau d'enseignement donné quand on a un emploi. Miller (1970 a) a probablement raison d'affirmer qu'aucune modi- fication des systèmes scolaires n'est susceptible d'avoir un effet notable sur la structure de la mobilité. Nous sommes en plein accord avec lui lorsqu'il affirme qu'une« politique. de la mobilité passe essentiellement par une politique de réduction des inégalités sociales. Voir aussi Miller et Roby (1970 b). de niveau donné et probabilités d'avoir un statut social donné quand on a un niveau scolaire donné) qui caractérise la Grande-Bretagne et les États-Unis est similaire dans les deux pays, à condition d'utiliser pour le second une échelle des niveaux scolaires déplacée vers le haut. On relève aussi dans la littérature quelques confirmations directes de cette proposition.

26. Ce phénomène est aussi probablement une des causes essentielles de ce que, utilisant l'expression de Coombs (I968), on peut appeler la «crise mondiale de l'éducation ". En effet, l'augmentation générale de la demande d'enseignement a pour effet que l'individu doit, d'une période à l'autre, payer un prix, mesuré en temps de scolarité, plus élevé, pour un bien (espé-rances sociales) de valeur constante. Or il est clair que l'allongement de la scolarité auquel aboutit la logique de l'agrégation des volontés individuelles ne peut être indéfini, mais conduit au-delà d'un certain seuil à des tensions de plus en plus intolérables '.

27. Il importe de distinguer clairement entre le point de vue de l'individu et celui de la collectivité. Comme les économistes de l'éducation l'ont montré, il est impossible d'expliquer la croissance économique d'un pays comme les États-Unis depuis la Seconde Guerre mondiale sans tenir compte du développement de l'éducation. Ce développement peut donc être considéré comme une partie du coût correspondant au bien collectif qu'est la croissance. En ce sens, chaque individu tire un bénéfice de l'augmentation générale de la demande d'éducation. Ainsi, un ingénieur a un niveau de vie plus élevé, toutes choses égales d'ailleurs, en 1970 qu'en 1950. Cependant, comme l'a admira- blement montré OIson (1965), les individus sont nécessairement réticents à supporter le coût de l'acquisition d'un bien collectif, pour la raison que, par la définition même de la notion de bien collectif, chacun peut espérer que l'autre supportera le coût de sa production. Appliqué à notre problème, le théorème de Oison indique qu'un individu percevra normalement l'augmentation du coût correspondant à l'acquisition d'un statut social donné (bien individuel) comme une contrainte indésirable, même si

28. Les dysfonctions engendrées par les mécanismes précédemment décrits expliquent sans doute dans une large mesure la. prolifération des idéologies et des utopies relatives au système scolaire dans les dernières décennies. Mais, comme ce livre tend à le montrer, il est peu probable que l'atténuation des inégalités scolaires comme celle des inégalités socio-économiques passe par la réforme du système scolaire.

29. Le démocratisation des chances scolaires ne peut avoir d'effet sur la mobilité qu'à condition d'être suffisamment rapide. Sinon, ses effets sont absorbés par la croissance de la demande d'éducation. C'est pourquoi la mobilité paraît comme stationnaire dans des pays comme la Suède ou les États-Unis pourtant caractérisés par une démocratisation des chances scolaires relativement importante.

30. En dépit de l'inégalité des chances devant l'enseignement et du caractère méritocratique des sociétés industrielles, on doit observer et on observe effectivement dans ces sociétés une mobilité ascendante et une mobilité descendante importantes.

31. Les probabilités de descendre sont dans l'ensemble plus importantes que les probabilités de monter, cela résultant simplement du caractère grossièrement pyramidal de la structure sociale.

32. De plus (paradoxe d'Anderson), la relation entre niveau scolaire et mobilité est généralement faible: les probabilités d'ascension, de descente ou de stabilité intergénérationnelles sont souvent très proches, que le niveau d'instruction soit élevé, moyen ou bas.

33. La probabilité de mobilité descendante est toujours non négligeable, même lorsque le niveau d'instruction est élevé. Elle apparaît toutefois, en général, légèrement décroissante à mesure que le niveau d'instruction est plus élevé. De même, la mobilité ascendante est en général légèrement plus fréquente à mesure que le niveau d'instruction est plus élevé. Mais il peut arriver que la mobilité descendante soit légèrement plus fréquente lorsque le niveau d'instruction est élevé. Bien que le niveau scolaire soit un déterminant puissant du statut social de destination, les discordances entre structures sociales et structures scolaires ont pour effet que le statut de destination apparaît comme le résultat d'un processus aléatoire. Ainsi, chacun a intérêt à acquérir un niveau d'instruction aussi élevé que possible, mais personne n'est assuré, ce faisant, d'en recueillir le bénéfice en termes de mobilité.

34. La mobilité à courte distance est plus fréquente que la mobilité à longue distance.

35. L'augmentation considérable des taux de scolarisation et la démocratisation des chances scolaires qui caractérisent les sociétés industrielles libérales apparaissent comme impuissantes à modifier la structure de la mobilité. C'est pourquoi des sociétés différentes du point de vue du développement de l'enseignement comme du point de vue des inégalités devant l'enseignement ne paraissent guère différentes du point de vue de la mobilité. Comme l'ont montré Lipset et Bendix (1959), la structure de la mobilité est semblable en France, en Allemagne, au Japon, en Suède, aux États-Unis par exemple. Dans la mesure où des différences peuvent être observées entre ces pays, elles résultent de différences dans les changements caractérisant la structure sociale plutôt que le développement ou le degré de démocratisation du système d'enseignement.

36. D'après les cas observés plus haut, il apparaît que les sociétés industrielles sont assez proches d'un modèle méritocratique pur où le statut social serait déterminé principalement par le niveau scolaire, l'origine sociale intervenant faiblement dans cette détermination, à niveau scolaire égal.

37. L'examen du cas anglais fait toutefois apparaître que, à niveau scolaire égal, l'origine sociale peut exercer un effet protecteur par rapport à la mobilité descendante.

38. Bien qu'il soit impossible d'associer une classification absolue à la notion de structure sociale, l'étude des données de mobilité fait apparaître de façon systématique l'existence de trois groupes de catégories sociales, auxquels on peut donner le nom de classes sociales. Si on considère la structure des tables de mobilité, on observe que la circulation intergénérationnelle est relativement forte à l'intérieur de ces groupes et relativement faible entre ces groupes 1. La même structure à trois groupes de catégories apparaît dans l'analyse de la distribution des niveaux scolaires en fonction des origines sociales. Elle apparaît aussi dans l'analyse théorique du tableau de Glass . Cela ne signifie pas que la structure sociale des sociétés industrielles comporte, dans l'absolu, trois classes sociales, mais seulement que la structure des mécanismes de la mobilité suggère l'existence de trois groupes distincts de catégories sociales.

39. Un résultat important de l'analyse précédente est que l'augmentation de la demande d'enseignement, même jointe à une atténuation de l'inégalité des chances scolaires peut. en tant que telle, entraîner une augmentation des inégalités économiques dans le temps. Or on constate que la plupart des sociétés industrielles libérales sont caractérisées depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fois par une atténuation des inégalités devant l'enseignement et par une stagnation, voire une augmentation des inégalités économiques.

40. Ce résultat renforce encore la conclusion principale de l'analyse du point de vue pratique, à savoir qu'une politique d'égalité sociale et économique directe peut seule atténuer les inégalités dans leurs différentes formes.

41. La théorie développée ici montre qu'il est inutile, pour expliquer l'inégalité des chances devant l'enseignement comme l'inégalité des chances sociales, de recourir à des hypothèses tautologiques ou relevant de l'explication par les causes finales (systèmes de valeurs différents selon les classes sociales..

42. De même, l'immobilité de la mobilité dans les sociétés industrielles peut apparaître comme contradictoire avec le changement « accéléré,. qui caractérise ces sociétés et suggérer des interprétations scientifiquement naïves, volontaristes (action d'un tout-puissant groupe dominant) ou finalistes (faculté de reproduction des structures sociales). L'équilibre de la mobilité, comme l'équilibre des prix, peut au contraire être expliqué par l'agrégation de mécanismes élémentaires.

43. Sur le plan méthodologique, la théorie qui précède montre que l'analyse du changement social, voire des crises sociales, n'est pas exclusive d'une approche formelle. Sans passer par la formalisation, il est difficile de comprendre comment des comportements individuels rationnels ou des mesures collectives raisonnables conduisent, du point de vue de l'individu comme de celui de la collectivité à des conséquences indésirées et parfois indésirables (stationarité de la mobilité, dévaluation des espérances sociales attachées aux différents niveaux scolaires, marginalisation d'une proportion croissante de jeunes, persistance des inégalités économiques).

44. Finalement, il faut rappeler que les résultats précédents s’appliquent exclusivement au cas où l'évolution de la demande d'éducation peut être considérée comme essentiellement régie par des facteurs endogènes.