



L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?

Marie Duru-Bellat, Elise Tenret

► To cite this version:

Marie Duru-Bellat, Elise Tenret. L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?. Revue française de sociologie, 2009, 50 (2), pp.229-258. 10.3917/rfs.502.0229 . hal-01022653

HAL Id: hal-01022653

<https://sciencespo.hal.science/hal-01022653v1>

Submitted on 10 Jul 2014

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'emprise de la méritocratie scolaire :

Quelle légitimité ?

RÉSUMÉ

Si la sociologie de l'éducation s'est attachée à établir que l'école (re)-produit des inégalités sociales, peu de travaux empiriques se sont posé la question de savoir si l'école légitime les inégalités qu'elle crée, en inculquant aux élèves à la fois le principe de mérite et la légitimité de la méritocratie scolaire. L'enjeu de cette question, souligné notamment par les psychologues sociaux, fortement impliqués dans ce domaine d'étude, est pourtant très important. L'étude empirique présentée ici, qui conjugue à la fois une enquête réalisée auprès d'étudiants de première année d'enseignement supérieur et une série d'entretiens réalisés auprès d'adultes, montre que l'intériorisation de la méritocratie scolaire est loin d'être parfaite. Celle-ci fait l'objet de critiques principalement sur deux points : la capacité du diplôme à refléter le mérite, d'une part, et la légitimité de l'assimilation entre mérite scolaire et mérite professionnel, d'autre part. Cette étude atteste aussi de l'influence modérée – car contradictoire – exercée par la formation reçue sur les jugements, dans la mesure où l'éducation reçue à la fois renforce la croyance en la légitimité de la méritocratie scolaire tout en donnant les moyens d'en percevoir les limites.

Le thème des normes de justice connaît actuellement un regain d'attention parmi les sociologues et les psychosociologues européens ; en attestent notamment le développement de réseaux internationaux et de revues consacrés à la « *social justice* », ou encore l'intérêt suscité chez les chercheurs par les enquêtes internationales comme ISSP¹, qui comprend un module spécialement consacré à la perception des inégalités sociales. Parmi les normes de justice, chez les chercheurs comme d'ailleurs chez les politiques, la méritocratie constitue un thème des plus classiques, dès lors qu'il s'agit du principe censé prévaloir à l'allocation des places dans les sociétés démocratiques modernes. Les inégalités sociales y sont jugées acceptables (voire justes) si et seulement si elles sont perçues comme découlant des qualités individuelles (talents, efforts) récompensées au terme d'une compétition ouverte et non de propriétés « héritées » (notamment l'origine sociale, le sexe). D'après les analyses classiques de la stratification sociale, on devrait, au fil du développement historique des sociétés, assister à un affaiblissement, dans la genèse des destinées individuelles, du poids des facteurs « hérités » au profit des facteurs acquis à la force du poignet (notamment les diplômes) ; c'est la thèse dite de l'« *increasing merit selection* » (IMS) où le principe de la stratification est non plus l'« *ascription* » mais l'« *achievement* ».

¹ 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).

Dans cette étude, il ne s'agit pas de tester l'effectivité de la méritocratie elle-même ni la réalité de l'IMS, tâche à laquelle s'est attelée un courant très vivace de la sociologie de la mobilité sociale européenne, avec pour fil rouge la question de savoir si les sociétés évoluent ou non vers davantage de méritocratie (cf. les analyses empiriques présentées dans Breen, 2004). Il ne s'agit pas non plus d'évaluer le poids de la méritocratie parmi les normes de justice, comme cela est fait aujourd'hui de plus en plus couramment sur la base des enquêtes européennes (cf. Forsé et Parodi, 2006, notamment). Il s'agit moins encore de nous focaliser sur les jugements de justice en tant que tels, pour jauger dans quelle mesure le principe de méritocratie est contrebalancé par d'autres principes (Dubet, 2005 et 2006). L'objectif est ici d'interroger le rôle de l'institution scolaire quant à la manière dont les individus définissent et intérieurisent la méritocratie. Les thèses de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) suggèrent que dans nos sociétés, l'école est chargée de détecter les mérites en donnant à ces derniers une définition opérationnelle – le mérite, c'est ce que mesurent les classements et les titres scolaires –. Quels que soient ses fondements², le mérite est ainsi rabattu sur le mérite scolaire, et les classements scolaires donnent une légitimité aux classements sociaux dont ils augurent. Dans cette perspective, l'école constitue alors le « fer de lance » de la méritocratie. Qu'en est-il effectivement ? Dans quelle mesure l'école parvient-elle à diffuser la « conviction qu'[elle] devrait être le principe de toute hiérarchie économique et sociale », comme le posent Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* (1970) ?

Il ne fait aucun doute pour ces deux sociologues que l'école est bien à même de faire intérieuriser la méritocratie scolaire à tous les élèves, avec en outre un effet différentiel selon le niveau de diplôme. Ils écrivent ainsi, à propos des élèves qui alimentent les filières courtes d'enseignement, qu'il « n'est même plus nécessaire de leur inculquer une idéologie de la résignation, de la modestie et de la docilité : le système scolaire engendre cet effet idéologique par son fonctionnement ». Mais Bourdieu et Passeron n'en demeurent pas moins ambigus, puisqu'ils suggèrent par ailleurs une relation inverse : « l'adhésion que les individus accordent aux hiérarchies scolaires et au culte scolaire de la hiérarchie ne sont jamais sans lien avec le rang que l'école leur accorde dans ses hiérarchies ».

² Sans engager ici une discussion de fond sur le mérite en tant que tel, nous reprenons la définition conventionnelle proposée par M. Young (1958) [QI + efforts], et nous nous intéressons à l'équilibre entre talents personnels (quelle que soit leur origine) et mobilisation par les personnes, tel qu'exprimé spontanément par les interviewés, sans que le mot de mérite lui-même ne soit jamais utilisé dans les questions.

Ces hypothèses n'ont néanmoins guère fait l'objet de validations empiriques. Pourtant, la manière dont sont vécues les inégalités scolaires et leurs conséquences constitue sans doute un vecteur crucial des processus de « domination ordinaire » (Martucelli, 2001) : les dominants imposeraient la méritocratie comme système d'interprétation et de justification de la réalité, tandis que les dominés apprendraient l'acceptation des inégalités et la « dévalorisation de soi ». Il n'est donc pas anodin d'évaluer dans quelle mesure il apparaît légitime, aux yeux des individus, que les diplômes aient un poids majeur dans la vie professionnelle et justifient un certain nombre d'inégalités ; et de se demander si, en la matière, comme le suggèrent Bourdieu et Passeron, et comme pour les sentiments de justice en général, les conceptions fines de la méritocratie que développent les personnes sont affectées par leur propre expérience scolaire et par leur situation sociale.

La croyance au mérite : un confort pour les individus, une nécessité pour la société

L'intériorisation de la méritocratie scolaire est une question très peu explorée en tant que telle. Il existe certes de nombreux travaux sur la méritocratie effective – évaluant dans quelle mesure le diplôme ou les mérites déterminent le devenir des individus (cf. par exemple Breen et Goldthorpe 2001) –, mais ces recherches ne s'intéressent pas du tout à la manière dont les personnes perçoivent et jugent cette relation. Il existe également de nombreux travaux sur la perception de la stratification sociale – il s'agit même là un courant très classique de la sociologie, depuis les années 1950 (cf. pour une synthèse Alexander, 1972). Mais ces travaux se polarisent sur les relations existant entre les statuts sociaux des personnes et leurs jugements, sans s'intéresser, d'une part, aux variations éventuelles induites par le niveau d'instruction, et d'autre part, au surplus spécifique de légitimité que peut apporter le diplôme scolaire dans la justification des destinées sociales. Il existe enfin de nombreux travaux sur la justice de l'école, telle qu'elle est perçue cette fois par les individus, mais ceux-ci n'intègrent pas la question de la légitimité des conséquences sociales des diplômes détenus. Les travaux les plus proches de la problématique mise en avant ici sont issus de deux veines relativement disjointes : d'une part, les travaux des psychologues sociaux ; de l'autre, les exploitations par les sociologues des grandes enquêtes internationales comme ISSP ou EVS³.

³ 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.

Croire en la justice : du confort psychologique à l'idéologie

L'exploration des travaux des psychologues sociaux constitue un point de départ instructif pour construire des questionnements sur l'intériorisation de la méritocratie, parce qu'ils s'intéressent au besoin qu'éprouvent les individus d'expliquer et de justifier ce qui leur arrive personnellement, et aussi à la manière dont les groupes s'évaluent réciproquement, pour justifier, à nouveau, leur place relative. Mais la psychologie sociale, c'est moins attendu par les sociologues, aborde également le niveau macro social, avec l'analyse des idéologies ou des croyances partagées, dans la mesure où elles jouent aussi un rôle dans la reproduction des inégalités.

Au niveau individuel, la psychologie montre comment se forme, au fil du développement, la « croyance en un monde juste », qui conduit les personnes à penser que les gens obtiennent ce qu'ils méritent (Lerner, 1980). L'accent est mis sur le caractère « psychologiquement fonctionnel » de cette croyance : elle préserve l'estime de soi et encourage à s'investir dans un monde alors prévisible. Toute coopération sociale serait en effet impossible si chacun ne croyait pas que les autres se comportent de manière juste. Les individus ont besoin de ce qu'on peut considérer comme une « illusion positive » (Dalbert, 2001) pour organiser leur vie autour d'un principe de réciprocité, de juste récompense, et faire face à leur environnement. Cette thèse présente des convergences avec certaines analyses sociologiques des jugements de justice comme celle de Dubet (2006), montrant que les individus s'emparent des principes de justice « parce qu'ils peuvent s'en servir pour donner du sens à leur expérience ». Ces principes, qui aident les personnes à agir, constituent donc un enjeu important pour toute la socialisation et on peut s'attendre à ce qu'ils soient partagés par tous.

Mais la force de cette illusion de justice ne vient pas seulement de son caractère « psychologiquement fonctionnel ». Cette manière de lire la réalité participe de ce que les psychologues sociaux appellent des « systèmes de légitimation » (Jost et Hunyady, 2002), ou des « mythes légitimateurs » (Sidanius et Pratto, 1999). La « croyance en un monde juste » apparaît comme l'un des systèmes de justification les plus répandus, en lien avec cette autre idéologie très prégnante dans les sociétés modernes occidentales, à savoir la norme

d'internalité⁴. Ces représentations du monde soutiennent l'ordre social existant et jouent un rôle primordial dans l'acceptation des inégalités, car croire en un monde juste, c'est en effet croire en des inégalités justes.

Des points de vue situés sur la justice

Le besoin de croire que le monde est juste et que chacun a ce qu'il mérite est ainsi présenté comme une donnée de base des psychologies individuelles. Mais il va s'exprimer différemment selon la place qu'il s'agit de justifier. La sociologie, tout comme elle est capable de recourir à des modèles universels de comportements pour expliquer, par exemple, les choix scolaires (avec un modèle unique d'arbitrage rendement/risque), prévoit dans le même temps que, vu la variété des contextes sociaux, ce modèle *a priori* universel débouchera sur des choix socialement différenciés (Boudon, 1973). De même, tout en postulant l'universalité de la croyance en un monde juste, les recherches en psychologie sociale (comme d'ailleurs certains travaux anciens en sociologie – cf. Alexander, 1972) montrent que, sommés d'expliquer leur propre position, les individus en position dominante se disent plus souvent responsables de ce qui leur arrive, et valorisent davantage les qualités psychologiques. Lorenzi-Cioldi et Dafflon (1999) soulignent ainsi que « 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'accès au groupe [...] n'est pas sans entretenir un lien avec des stratégies de légitimation du statut social supérieur ». On peut donc s'attendre à ce que les individus les plus éduqués (et d'autant plus qu'ils sortent des filières les plus valorisées) expliquent plus souvent, par rapport à ceux qui le sont moins, leur réussite scolaire par leurs mérites personnels et défendent davantage le fait que les mérites scolaires soient récompensés dans la vie.

Cette perspective différentielle dans l'analyse de l'intériorisation des idéologies n'est pas l'apanage des psychologues. Dubet (2006) montre ainsi que la situation personnelle affecte les jugements sur la justice. Sur des questions aussi cruciales que de savoir si le salaire à l'ancienneté est plus juste que le salaire au mérite, le facteur le plus important, au-delà des grands clivages professionnels – les ouvriers sont par exemple un peu plus portés à juger

⁴ La norme d'internalité est donc définie comme « la valorisation socialement apprise des explications des événements psychologiques qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal » (Dubois, 1994).

excessifs les écarts de salaires que les cadres – est le sentiment personnel d’investissement fort et non récompensé. Ainsi, « la propension à estimer que l’organisation sociale doit plus nettement prendre en compte le mérite est liée à l’expérience personnelle du mérite non reconnu ». On s’attendra donc à une adhésion inégale à la méritocratie selon cette expérience vécue ou anticipée des relations entre investissement éducatif et situation professionnelle.

Dans une perspective différente, les analyses des grandes enquêtes internationales (cf notamment Forsé et Parodi, 2006 et 2007 ; Gonthier et Soubiran, 2007 ; Kunovich et Slomeczynski, 2007) confirment d’une part la prégnance du principe de mérite, et d’autre part cet ancrage des jugements de justice dans l’évaluation que la personne fait de sa situation personnelle et de celle de son groupe d’appartenance. Par exemple, les exploitations, par Forsé et Parodi (2006 et 2007), de l’enquête européenne sur les valeurs (EVS) montrent certes un consensus sur la justice – autour de trois principes qui sont, dans l’ordre, le critère de besoin, le mérite, l’égalité –, mais aussi quelques variations (qui ne vont pas jusqu’à modifier la hiérarchie des trois critères) en fonction du niveau d’instruction. Les individus les plus diplômés et/ou les mieux placés sur l’échelle des salaires accordent un peu moins d’importance à la réduction des inégalités, et semblent les accepter plus volontiers ; elles estiment également plus souvent que, dans la vie, les efforts sont récompensés. De manière convergente, Gonthier et Soubiran (2007), dans une exploitation de l’enquête ISSP de 1999, montrent que les individus sont d’autant plus portés à juger juste le monde qui les entoure qu’ils occupent eux-mêmes une place favorisée ; ils sont aussi davantage enclins à se juger responsables de la position qu’ils occupent.

Cette littérature, tant psychologique que sociologique, apparaît donc fort consensuelle pour souligner à la fois la prégnance de la méritocratie et le travail que font les individus pour s’efforcer de trouver une certaine légitimité aux inégalités qui les entourent. Elle montre aussi l’intérêt de prendre en compte, outre les variables objectives, classiques dans l’approche sociologique, une dimension subjective pour expliquer la variabilité des jugements sur la méritocratie. Elle reste en revanche extrêmement discrète sur l’interprétation de cette variabilité en fonction du niveau d’instruction. Les différences d’attitudes observées peuvent aussi bien relever d’effets de position sociale – en l’occurrence dominante chez les plus instruits – que d’un effet spécifique des modalités et de l’intensité d’une socialisation scolaire – en l’occurrence plus longue et parfois plus sélective –, ce qui conduit à s’interroger sur le rôle particulier que joue l’école.

Quel rôle pour l'école ?

Que l'on adhère ou non aux thèses bourdieusienne, on peut faire l'hypothèse que l'école joue un rôle capital dans l'intériorisation par l'enfant de la méritocratie. Comme le soulignent certains psychologues sociaux (cf. par exemple Lannegrand, 2006), l'institution scolaire constitue en effet le premier espace où l'individu compare, *via* les appréciations reçues de ses maîtres, rétribution et contribution. Il s'agit aussi du premier espace au sein duquel, par le jeu de classements permanents, des hiérarchies sont produites, qui sont censées être justes, puisqu'on ne saurait croire au mérite si les épreuves qui l'étalonnent n'apparaissent pas impartiales. Les valeurs du mérite, de récompense proportionnelle à l'effort fourni, y sont centrales. L'enfant apprend donc à considérer qu'il reçoit des notes conformes à son mérite et plus généralement, on observe une corrélation positive, chez les élèves, entre leur statut scolaire et la croyance dans la justice de l'école et de ses verdicts (cf. Brinbaum, Chauvel, Croizet, Duru-Bellat et Tenret, 2007). Dans une perspective différente mais pour parvenir *in fine* à des conclusions assez proches, Bourdieu et Passeron ont soutenu que l'école inculquait progressivement l'*« idéologie du don »*, avec pour objectif de « naturaliser le social », en présentant les inégalités scolaires comme découlant d'inégalités personnelles, alors qu'elles consacrent des héritages sociaux. L'école, par une sélection qui doit apparaître irréprochable, reposant exclusivement sur les qualités personnelles des élèves, promeut alors « la fiction selon laquelle chacun est le produit de ses œuvres et de sa volonté par le moyen du travail investi dans l'école » (Dubet (2000)).

Mais si des chercheurs d'horizons différents s'accordent sur l'idée que l'école a un rôle important en matière d'intériorisation de la méritocratie, la question de l'existence d'effets diversifiés selon le niveau d'études atteint reste ouverte. Comme nous l'avons évoqué, Bourdieu et Passeron ont sur ce point des positions ambivalentes, l'essentiel étant pour eux que tout le monde y adhère. Les sociologues canadiens Baer et Lambert (1982), étudiant la perception des inégalités en général, présentent quatre hypothèses qu'il est possible d'adapter à la présente problématique. Se référant à Bourdieu et Passeron, ces chercheurs proposent tout d'abord de l'hypothèse dite de la *« reproduction »* : le système scolaire fait intérioriser à tous, quel que soit le niveau d'instruction atteint, l'idée que les positions sociales héritées sont liées au mérite individuel. Selon une seconde hypothèse, dite de la *« socialisation »*, plus les

individus fréquentent l'institution scolaire, plus ils devraient adhérer à l'idéologie dominante que diffuse l'univers scolaire, à savoir la croyance en la méritocratie. En outre, le vécu de sélections réussies ou ratées pourrait jouer un rôle : certains travaux montrent en effet (voir notamment Kellerhals, Modak et Perrenoud, 1997, ou Demazières-Berlie, 1999) que le fait d'avoir franchi une sélection peut faire croire aux individus qu'ils méritent leur place plus que les autres : les étudiants des filières sélectives devraient alors être les plus convaincus de la légitimité de leur position.

Mais au-delà de cette action « socialisatrice », l'école pourrait aussi exercer une influence par les connaissances qu'elle délivre. De manière générale, les spécialistes de la justice soulignent que dans l'élaboration de leur jugement (sur la justice du monde), les individus ne prennent pas en compte seulement la proportionnalité entre contributions et rétributions mais aussi la manière dont ils pensent que les inégalités se sont constituées (cf. notamment Boudon, 1995). Des « effets de connaissance » peuvent donc intervenir. Dans ce cas, et c'est la troisième hypothèse, dite de l'*« instruction »*, il y aurait une relation négative entre le niveau scolaire et le niveau d'adhésion à la méritocratie : grâce aux connaissances acquises au fil de leur parcours, quant à l'origine sociale des inégalités, les personnes instruites adhèreraient moins à cette idéologie. Cet effet peut naturellement varier en fonction de la filière d'étude, puisque ces connaissances dépendent au moins tout autant du type d'études suivies que de leur durée; Guimond (1998) montre par exemple, sur une population d'étudiants canadiens, que certaines études (en sociologie notamment) fournissent des outils pour critiquer la société et contester les inégalités. Ici, les effets cognitifs de l'enseignement vont à contre courant de l'idéologie dominante : c'est ce qui est volontiers résumé sous le vocable d'*« effet libérateur »* de l'éducation.

Enfin, Baer et Lambert envisagent une dernière hypothèse, dite de l'*« investissement »* : l'adhésion à l'idéologie dominante serait liée à la déception ou à la satisfaction de l'individu quant à la correspondance entre son niveau d'instruction et le niveau social atteint, ce qui rejoint les constats de Dubet évoqués précédemment. Au total, ces hypothèses, concernant certes la perception des inégalités de manière générale, laissent entendre que la question du rôle de l'école dans l'intériorisation de la méritocratie scolaire est plus complexe que ce que suggéraient Bourdieu et Passeron.

Une recherche centrée sur la perception et la valorisation de la méritocratie scolaire

Nous avons réalisé une recherche⁵ centrée sur les relations entre mérite, diplôme et emploi, telles que perçues et évaluées dans leur caractère plus ou moins légitime par les individus, de manière générale, et de manière différentielle, selon la formation reçue. L'état de l'art invitait à structurer cette recherche selon un certain nombre de balises.

Tout d'abord, dès lors que la recherche montre qu'on ne peut séparer les conceptions de la justice de la perception des inégalités elles-mêmes (cf. par exemple Osberg et Smeeding, 2006 ; Forsé et Parodi, 2007), il était nécessaire de prendre en compte à la fois la méritocratie scolaire telle que *la perçoivent* les individus – la manière dont les positions sociales sont estimées dues à des différences de mérite scolaire –, de ce qui relève de la méritocratie scolaire *idéale* – le rôle que les individus souhaiteraient que le mérite attesté par le diplôme joue dans l'allocation des positions sociales.

Ensuite, dès lors que la littérature illustre la complexité des jugements de justice (ce que Dubet appelle les « rondes critiques »), il est apparu utile de recourir, à titre exploratoire, à des entretiens. Ceux-ci devaient concerner des individus vivant une grande variété d'expériences, puisqu'il s'avère que les individus élaborent leurs jugements de justice à partir de leur expérience propre. Nous en avons conduit une centaine, sous un mode semi-directif, auprès d'adultes de tous âges et de toutes professions, et surtout de niveaux de formation le plus diversifiés possible, puisque la question centrale de cette recherche était celle de l'influence, sur les jugements de justice et l'intériorisation de la méritocratie scolaire, du niveau d'études des personnes. La littérature montrant également l'ambiguïté du terme même de mérite, nous ne nous sommes jamais référencés directement à cette notion et avons privilégié des questions relativement concrètes sur les salaires ou le prestige au travail.

Ces entretiens ont à leur tour servi à élaborer des questionnaires pour une enquête à plus grande échelle sur une population d'étudiants. En effet, vu la spécificité de nos interrogations

⁵ Financée par l'ACI Education et Formation pour 2004-2007, cette recherche a comporté des explorations variées, dont des expérimentations conduites par des psychologues sociaux, ou encore une recension des enquêtes internationales (cf. Brinbaum, Chauvel, Croizet, Duru-Bellat et Tenret, 2007). La partie concernant spécifiquement les entretiens a été conduite en collaboration avec Y. Brinbaum.

concernant le rôle de l'école dans l'intériorisation de la méritocratie, il convenait de se centrer sur les attitudes des jeunes immersés dans l'univers scolaire et *a priori* particulièrement imprégnés du principe méritocratique. Par rapport aux adultes tout-venant, cette population d'étudiants est d'âge relativement homogène et n'a pas encore de longue expérience professionnelle. Un effet plus « pur » du diplôme devrait donc pouvoir être observé. Néanmoins, à l'évidence, la comparaison entre ces deux types de données ne pourra être que suggestive, tout en apportant des éclairages qualitatifs.

Une enquête par questionnaire a donc été organisée en 2006, auprès d'étudiants de première année. Elle a été menée dans l'académie de Caen, qui constitue une académie relativement « moyenne » par rapport aux autres académies françaises et a concerné principalement les quatre grands types de filières: les Sections de Techniciens supérieurs (STS) ($N=236$), les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) ($N=68$), les classes préparatoires ($N=140$) et les licences 1 à l'Université de Caen ($N=322$), soit un total de 766 étudiants⁶. Nous avons intégré dans le questionnaire certaines questions figurant dans la grille d'entretiens à des fins de comparaisons. Cet échantillon, relativement hétérogène en terme de type d'étude, permettra de tester tout d'abord un effet de la position scolaire plus ou moins dominante, liée elle même à des positions sociales anticipées, inégales. De manière seconde, nous pourrons nous intéresser à l'effet éventuel de l'existence d'une sélection (franchie) à l'entrée de la filière fréquentée. Si cette variable est pertinente, elle devrait permettre de distinguer des attitudes différentes chez les étudiants de classes préparatoires, d'IUT et de STS (qui ont également franchi une sélection) par rapport aux étudiants de l'Université. Enfin, s'il nous sera probablement difficile de tester l'effet des connaissances acquises pendant cette première année, vu la précocité des observations dans l'année universitaire, nous pourrons étudier l'effet de la série du bac (Économique et social – ES – par rapport aux autres) sur les représentations, afin de tester l'hypothèse de l'« instruction »⁷.

⁶ Échantillon stratifié par spécialité d'étude et par établissement (pour les STS), redressé par calage sur les marges de la population des étudiants de première année de l'académie pour chaque filière (pour les variables sexe et PCS du père) ; nous avons vérifié que la pondération ne modifie à chaque fois que très peu les pourcentages présentés. En raison des non réponses sur la profession du père ou le sexe, l'échantillon pondéré comporte au total 621 étudiants.

⁷ Même si l'effet libérateur des connaissances peut aussi être lié à l'origine sociale ; les élèves d'origine plus favorisée pouvant davantage avoir accès aux connaissances « sociologiques » qui expliquent les inégalités sociales autrement que par des différences de mérite.

Le diplôme apparaît-il récompensé à sa juste valeur ?

Avant d'examiner en détail le jugement que les individus 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.

Le diplôme, une condition perçue comme nécessaire mais non suffisante de la réussite

Deux questions dans notre enquête invitaient les étudiants à se prononcer⁸ 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 ? »

Les réponses à ces questions montrent que pour les étudiants, encore plus que pour les adultes, le diplôme est une clef indispensable de la réussite. Alors que près d'un adulte sur deux pense qu'il est possible de réussir dans la vie sans diplôme, seuls 30% des étudiants interrogés pensent que c'est possible. Les plus diplômés, et *a fortiori* des jeunes qui se préparent à acquérir un diplôme, sont donc plus portés à croire à son caractère indispensable.

Les opinions des étudiants varient significativement en fonction de la filière (Tableau 1). Les étudiants de classes préparatoires, *a priori* plus assurés quant à leur valeur scolaire, sont ainsi plus nombreux à être en désaccord avec la proposition « sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle » (51,6% des étudiants ont cette opinion). Ces étudiants, en position dominante dans la hiérarchie des filières, sont donc particulièrement réticents à reconnaître qu'on puisse réussir autrement que par la voie scolaire. Les étudiants préparant un BTS, soit du fait de leur place dans la hiérarchie scolaire, soit en raison de leur proximité avec le monde du travail, pensent plus souvent que tous les autres (41,9%) que le diplôme n'est pas indispensable à la réussite, ou en tout cas n'est pas la seule voie possible.

⁸ 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.

		<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	16,4
	<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>	29,8	18,2
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	24,7	39,5
	<i>Pas d'accord</i>	45,5	42,3

Tableau 1 : La perception du lien entre diplôme et position sociale selon la filière d'étude

(Source : données enquête Caen 2006) ($N = 621 - 19$ non réponses pour la première question et 31 pour la seconde⁹) [$F=3,322^*$; $F=4,658^{**10}$]

Ces 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 filières¹¹ : quand on réalise un modèle intégrant la filière et l'origine sociale, on ne trouve cependant aucun impact significatif de cette seconde variable, alors que la filière du supérieur affecte significativement les réponses, avec notamment une spécificité des STS. Un effet net de connaissances (à filière identique) est également perceptible : en comparant dans nos données les réponses des étudiants ayant obtenu un bac ES¹² – *a priori* plus au fait des questions économiques, ici des relations entre formation et emploi – avec celles des autres étudiants, on constate que ceux-ci pensent significativement moins que les autres que sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle¹³. À la fois l'absence d'effet spécifique de l'origine sociale à ce stade avancé des études et l'impact net de la filière

⁹ Les non-réponses n'ont pas été incluses dans l'analyse, parce qu'elles nous ont paru traduire davantage un effet passation que l'expression d'une réelle absence d'opinion des étudiants, celle-ci pouvant par ailleurs s'exprimer par une modalité de réponse spécifique à chaque question posée.

¹⁰ 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).

¹¹ 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 de l'académie de Caen, les proportions sont les suivantes : 30% d'enfants d'ouvriers en STS, 6% en classes préparatoires, 16% en IUT et 20% à l'Université.

¹² Seuls 384 étudiants ont indiqué leur série de bac ; parmi les personnes qui ont renseigné leur série de bac, nous avons isolé les réponses des ES afin d'évaluer un éventuel effet de connaissances.

¹³ 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.

fréquentée ou de la spécialité du bac¹⁴ appuient la thèse du rôle propre de l'école dans l'intériorisation de ces attitudes.

Il reste que même si le diplôme est considéré comme plutôt incontournable pour réussir dans la vie, il ne suffit pas à assurer une position à la hauteur de sa qualification : seulement 18,2% des étudiants interrogés estiment que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme, et 42,3% 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. Les étudiants issus de la filière ES en terminale paraissent de nouveau moins convaincus que les autres de la force de la relation entre diplôme et emploi (10,3% pensent que les gens obtiennent généralement le travail qui correspond à leur diplôme contre 19,3% parmi les étudiants issus des autres filières).

Ces premiers résultats montrent donc qu'aux yeux des étudiants, le diplôme joue un rôle important, bien que non déterminant (il est nécessaire mais non suffisant), dans la réussite de chacun. Ils mettent également en évidence l'effet positionnel du diplôme, ainsi que l'*« effet libérateur »* de la formation reçue sur les réponses. Mais l'importance reconnue du diplôme ne signifie pas pour autant que celui-ci soit pour les étudiants un critère *légitime* de différenciation sociale.

Le diplôme, un critère légitime de différenciation sociale ?

La légitimité de la méritocratie scolaire a été mesurée par cette question posée tant aux étudiants qu'à l'échantillon d'adultes tout venant : « Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? ». La légitimité d'une hiérarchie sociale fondée sur le diplôme a donc été mesurée à travers la question du salaire. Ce dernier n'est évidemment qu'un critère parmi d'autres de position sociale, mais son

¹⁴ Des mesures d'association (tau C de Kendall) ont été calculées pour comparer l'effet spécifique de ces deux variables. Elles montrent que l'effet du bac suivi est plus fort que celui de l'origine sociale.

caractère quantifiable (et donc comparable) en fait un critère relativement univoque de hiérarchisation sociale. Parmi les adultes interviewés qui ont exprimé un avis sur cette question, près des deux tiers répondent par l'affirmative. Les étudiants interrogés se montrent relativement perplexes face à cette question, puisque la modalité « ne sait pas » apparaît assez fréquente (de 19,8 % à 30,0 % selon les filières) ; ceci découle peut-être du fait que, pour eux, le monde du travail est encore un horizon relativement éloigné et abstrait. Parmi les étudiants qui expriment une opinion, 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. Ces chiffres attestent, dans les deux populations, la force du principe de méritocratie scolaire sur les opinions relativement constituées. Mais on est loin d'une adhésion massive, que l'on aurait pu attendre de la part d'une population en cours d'étude. On note aussi de sensibles variations selon la filière : les étudiants de classes préparatoires se démarquent significativement des étudiants des autres filières, avec un pourcentage de réponses positives de 77,5%. Ils croient davantage qu'il est juste de rémunérer les études (Tableau 2).

<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 77,5	16,1 22,5	28,3 -
STS	45,1 64,4	24,9 35,6	30,0 -
IUT	48,3 60,2	31,9 39,8	19,8 -
Université	48,2 66,8	24 33,2	27,8 -
Ensemble	47,9 66,2	24,4 33,8	27,7 -

Tableau 2 : 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

La statistique du chi-deux globale sur ce tableau est non significative ; sur un tableau opposant les élèves de classes préparatoires par rapport aux élèves des autres filières (sans tenir compte des non réponses) la statistique du chi-deux est égale à 4,3 ($p < 0,05$).*

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) ($N=621$, 25 non réponses).

Une analyse multivariée (Tableau 3) 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 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	Significativité¹⁵
<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 3 : Régression logistique sur la probabilité de penser que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres

Note de lecture : la modalité active de la variable dépendante est la réponse « oui » à la question : « Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? ». La modalité de référence est la réponse « non » à cette même question (N = 474).

On trouve quelque écho de cette influence des relations (vécues ou espérées) entre formation et emploi sur l'approbation de la méritocratie scolaire en examinant les réponses des adultes interviewés à cette même question. En effet, si l'on distingue les entretiens des personnes les plus ou les moins attachées à l'influence du diplôme sur les salaires, il apparaît assez net que, comme Bourdieu et Passeron en faisaient l'hypothèse, le fait de devoir sa situation à son diplôme constitue bien un paramètre crucial. Parmi les personnes qui adhèrent le plus fortement à la méritocratie scolaire, on compte notamment des enseignants, comme si l'adhésion à la méritocratie scolaire relevait, pour ces personnes, au-delà de leur diversité de milieu d'origine, d'une « profession de foi » pouvant relever à la fois de la longueur de leur fréquentation scolaire, de la sélection académique stricte qui leur a permis d'accéder à leur métier, et de l'exercice quotidien de leur profession, qui les amène sans cesse à juger des mérites de leurs élèves¹⁶. A l'inverse, les personnes les moins attachées à l'influence du diplôme sont nombreuses à ne pas voir de relation entre leur formation et leur emploi actuel.

¹⁵ « ns » : coefficient non significatif au seuil de 5 %.

¹⁶ Dubois (1994) souligne que c'est l'exercice de l'activité évaluative qui pourrait expliquer l'adhésion plus forte des catégories sociales « dominantes » à la norme d'internalité.

C'est le cas par exemple de ce brocanteur de 48 ans, qui attribue sa situation professionnelle actuelle à ses efforts, plus à une petite part de chance. Il pense que la formation ne devrait pas du tout être prise en compte dans le salaire (« *c'est le résultat qui compte* »), et ne trouve donc pas normal que les personnes qui ont fait de longues études soient mieux payées que les autres. On retrouve une tonalité identique chez cette comptable qui estime que l'essentiel, c'est l'investissement dans le travail : « *quelqu'un qui va faire toujours plus, je pense qu'il mérite d'être régulièrement encouragé financièrement* ». Un jeune chargé d'affaires dans une société de chauffage souligne qu'il y aurait une survalorisation des études par rapport à ce qui est nécessaire dans le monde professionnel (« *le niveau des études est, oui, peut-être trop élevé par rapport au métier qu'on fait* »), alors que, dans le même temps, les qualités personnelles ne seraient pas assez valorisées. Et la relative réussite professionnelle de ces personnes dont la formation est éloignée de l'emploi actuel leur fournit en quelque sorte une revanche contre le poids des études. Et d'ailleurs, parmi les autres caractéristiques professionnelles qui s'avèrent importantes, il y a le fait de se sentir déclassé¹⁷ : l'adhésion à la méritocratie scolaire est nettement amoindrie chez les personnes qui se vivent comme déclassées.

Au total, les entretiens révèlent une adhésion assez forte à la méritocratie scolaire, et l'importance, sur ce jugement, des trajectoires individuelles. Conformément à l'hypothèse d'investissement – qu'il n'est pas possible de tester sur les étudiants parce qu'ils n'ont pas encore été confrontés au monde du travail –, on estime d'autant plus justifiées les sanctions économiques des diplômes qu'on doit sa situation personnelle à ses titres scolaires, et d'autant plus qu'on les a parfois acquis à la force du poignet. D'autres analyses (non présentées ici), montrent d'ailleurs que les personnes dont la trajectoire sociale est ascendante sont plus portées à adhérer à la méritocratie que celles en mobilité descendante. A l'inverse, quand on n'a pas pu réaliser ses projets professionnels parce que l'accès aux titres scolaires correspondant a été, pour une raison ou une autre, barré, et aussi quand la vie professionnelle vient chaque jour conforter l'idée que les diplômes ne sont pas tout, alors on est volontiers plus critique sur la légitimité des diplômes comme critère de salaire. Si donc la norme de méritocratie scolaire – appréhendée ici à travers le fait de rémunérer les diplômes – existe bel et bien, elle ne s'impose pas de façon hégémonique.

¹⁷ Appréhendé à partir de la question : « Par rapport aux études que vous avez faites, pensez-vous que votre profession actuelle est d'un niveau inférieur, comparable ou supérieur » ; le déclassement ainsi défini touche 22% des enquêtés.

Le diplôme, un critère de différenciation sociale plus légitime que d'autres ?

La légitimité perçue du diplôme n'empêche pas les étudiants de juger « trop important » le rôle joué par les études pour trouver un travail en France (45,2% des étudiants interrogés trouvent que le diplôme joue un rôle trop important pour trouver un emploi contre 37,5% qui le trouvent normal et 17,3% pas assez important). De toutes 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 4). Ce sont d'ailleurs les étudiants qui doutent en moyenne le plus 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.

<i>Le rôle des études pour trouver un emploi en France est selon vous...</i>			
	Trop important	Normal	Pas assez important
Classe préparatoire	32,1	54,4	13,5
STS	50,8	39,3	10,0
IUT	52,2	42,2	5,6
Université	43,6	34,7	21,8
Ensemble	45,2	37,5	17,3

Tableau 4 : Réponses en fonction de la filière d'étude à la question : « Pensez-vous que le rôle des études pour trouver un emploi en France est trop important ? »
 $(\chi^2 = 19,024 ; d.d.l = 6 ; p = 0,004 ; N = 621, 44 non réponses)$

Cette critique du rôle excessif des diplômes se retrouve, de manière encore plus accentuée, dans les interviews. En moyenne, bien qu'ils soient très nombreux, on l'a vu, à juger légitime le poids du diplôme sur le salaire, une bonne majorité des personnes interrogées (54%) pensent que ce rôle est trop élevé pour trouver un emploi, 37% qu'il est normal et seulement 5% qu'il n'est pas assez élevé (les autres étant indécis). Le caractère excessif du poids des études en France apparaît comme un leitmotiv : « *C'est de plus en plus difficile je pense, sans*

diplôme qu'on puisse réussir... souvent, on est relégué, on est cantonné, on est limité financièrement et on n'arrive pas tellement à s'en sortir » (artisan) ; ou encore : « *globalement, si vous n'avez rien du tout, vous n'avez accès qu'à des métiers pénibles, peut-être moins gratifiants, moins rémunérés. On peut avancer, mais c'est beaucoup plus difficile* » (responsable d'agence).

Le fait que le poids du diplôme soit jugé trop important suggère que les personnes interrogées valorisent d'autres critères. Les étudiants comme les adultes voient plus loin que le monde de l'école et sont capables d'anticiper concrètement les conditions de la vie professionnelle. Le diplôme est alors confronté à des critères comme l'ancienneté, la pénibilité du travail ou encore l'utilité sociale du métier exercé. Parmi ces critères, l'utilité sociale ne semble pas être un critère plus pertinent que le diplôme : moins d'un étudiant interrogé sur trois répond 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 49% des étudiants répondent positivement à la question « Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatigant physiquement doivent être mieux payées que les autres ? » (contre 29% de réponses négatives). Cependant, lorsqu'on pose la question « 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 mais qui ont un travail peu fatigant ? », seul un étudiant sur six répond par l'affirmative.

Trois mises en situation avec deux cas fictifs, inspirées de l'enquête *European Values Survey*¹⁸ visaient également à mesurer la légitimité du diplôme pour les étudiants 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 ?¹⁹*

¹⁸ 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) ».

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% des étudiants trouvent normal que la secrétaire plus diplômée soit mieux payée que l'autre, 37% ne trouvent pas cela normal, et 24% ne trouvent cela ni normal ni pas normal – proportions voisines parmi les adultes interviewés puisqu'un adulte sur trois trouvent cela normal. En revanche, un critère comme l'ancienneté paraît nettement plus consensuel : 76% des étudiants trouvent normal que la secrétaire ayant le plus d'ancienneté soit mieux payée contre 10% qui pensent le contraire. Les mêmes tendances sont observées dans les entretiens réalisés auprès d'adultes avec néanmoins une valorisation plus forte de l'expérience professionnelle (plus de 9 interviewés sur 10 considéraient qu'il est juste de payer la secrétaire qui a le plus d'expérience).

La filière fréquentée affecte peu ces réponses, si ce n'est 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 différentes) 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.

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 5 ci-dessous.

¹⁹ 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 »).

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 5 : Les réponses recodées à la question ouverte : « Qu'est-ce qui devrait selon vous déterminer ce que quelqu'un doit gagner ? ».

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. Par contraste, les adultes interviewés donnent moins d'importance au diplôme en tant que tel et mettent davantage en exergue la multiplicité des critères concurrents, élaborés au fil de l'expérience professionnelle, que révélaient des études comme celle de Dubet (2006). A la même question ouverte, ce sont les compétences (la qualification, le savoir-faire) – 54% – et l'adaptation au travail (la « façon dont on travaille ») – 44% – qui viennent en tête ; suivent les efforts et l'investissement dans le travail – 42% –, et seulement ensuite les études – 33% –; enfin, sont assez fréquemment citées l'expérience et l'ancienneté – 20% –, les responsabilités exercées – 19% – et certaines qualités personnelles comme l'ambition et la motivation – 9% –. C'est donc la manière dont la personne remplit sa tâche qui domine, ce qui est conforme à la norme d'équilibre entre contribution et rétribution, et donc au principe de mérite (même si le terme de mérite lui-même n'est cité spontanément que par 3 personnes). Le mérite scolaire apparaît donc à nouveau assez peu prégnant, puisqu'un tiers seulement des personnes interrogées citent le diplôme comme facteur susceptible de justifier le salaire.

Ces classements révèlent une forte contestation des hiérarchies actuelles entre professions ; comme le dit ce conseiller financier : « *En gros, pour moi, faudrait inverser la pyramide. C'est-à-dire que les gens qui ont un travail physique aient un revenu supérieur. (...) Je pense*

qu'il faut donner une paye beaucoup plus élevées aux personnes justement qui se défoncent tout le temps, qui sont là pour apporter quelque chose, pour faire gagner de l'argent à l'entreprise, pour faire marcher l'économie. » De nombreux commentaires concernent le peu de cas qui est fait des métiers manuels ou durs physiquement, notamment de la part de ceux qui se sentent déclassés. Ainsi, ce jeune ouvrier bachelier : « *tout ce qui est manuel, je pense que c'est pas assez payé... par rapport à des gens qui vont bosser dans un bureau* ».

Les réponses à cette question ouverte montrent également que pour les étudiants comme pour les adultes tout venant, 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 – les compétences mobilisées et l'investissement personnel dans le travail –, 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 la faible légitimité du diplôme et les critiques de la méritocratie scolaire.

Le diplôme mesure-t-il le mérite ?

La critique de la méritocratie scolaire s'enracine dans deux sources principales : 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.

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. Les adultes interviewés apparaissent particulièrement sceptiques sur la capacité de l'école à récompenser les capacités (29%) ou les efforts (16%), sachant que les plus instruits d'entre eux pensent beaucoup plus souvent que les moins instruits que l'école récompense les capacités. Quant aux étudiants, ils apparaissent relativement moins sceptiques : 55,1% pensent que les élèves, à l'école, sont récompensés pour leurs capacités, et 37,0% pour leurs efforts (Tableau 6).

Ces constats – une plus grande confiance dans la capacité de l'école à récompenser les mérites chez les plus instruits – vont dans le sens de l'hypothèse de socialisation, d'autant qu'on observe un effet filière : les étudiants de classes 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 capacités. Ceci expliquerait, entre autres, qu'ils adhèrent plus à la méritocratie scolaire. De plus, les étudiants de l'Université se détachent significativement de ceux des autres filières²⁰ en estimant davantage qu'à l'école, les élèves ne sont pas récompensés pour leurs efforts ; ce qui peut renvoyer à une expérience étudiante où la sélection est moins formalisée et où les échecs paraissent souvent difficiles à comprendre, voire injustes.

²⁰ Valeur du chi-deux : 11,28* ($p < 0,05$).

		<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>	37,1	55,3	39,6	72,2
	<i>Ni d'accord, ni pas d'accord</i>	25,1	20,1	18,4	19,1
	<i>Pas d'accord</i>	37,9	24,6	42,1	8,8
		N= 600, F=1,54	N=598, F=4,74**	N=603, F=14.87***	N=605, F=7,47***

Tableau 6 : La perception du lien entre mérite et résultats scolaires, et origine sociale et résultats et position sociale, selon la filière d'étude. (N = 621)

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 sur le devenir des enfants. Enfin, 40,0% des étudiants pensent que leur propre 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 aux yeux des étudiants, puisque la réussite peut être entravée par des inégalités sociales.

Ce sont les étudiants de classes préparatoires qui sont (de loin) les plus critiques sur la présence d'inégalités sociales à l'école ; en fait, c'est l'origine sociale qui semble déterminante plus que la 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 7).

Modalités de référence	Modalités actives	β	Exp β	Probabilité critique
	Constante 1	-0,697	-	<0,0001
	Constante 2	0,833	-	<0,0001
	Constante 3	2,145	-	<0,0001
	Constante 4	2,976	-	<0,0001
Université	Classe préparatoire	-0,101	ns	ns
	STS	-0,323	0,724	0,0689
	IUT	-0,734	0,480	0,0057
Fille	Garçon	0,287	1,332	0,0656
Père ouvrier ou employé	Cadre ou profession intermédiaire	0,528	1,696	0,0021
	Inactif	-0,008	ns	ns
	Artisan ou agriculteur	-0,162	ns	ns
-2LogL		1886,28		

Tableau 7 : 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 ? »

Modalités de réponse : 1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : ni d'accord, ni pas d'accord ; 4 : plutôt d'accord ; 5 : tout à fait d'accord ($N = 609$).

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, susceptible de conforter le sentiment de mérite personnel.

Les diplômes 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 par les questions fermées. Les réponses recodées à cette question figurent dans le tableau suivant (Tableau 8).

« Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres? »	« Pourquoi ? » Explication donnée (recodée)	Occurrences
Réponse majoritaire		
Oui	<i>Les études représentent un sacrifice de temps et d'argent</i> <i>Les études rendent les personnes plus compétentes dans leur emploi</i> <i>Les études mènent à des métiers à plus forte responsabilité</i> <i>Sinon, personne ne ferait d'études</i> <i>« C'est comme ça »</i>	241 99 38 14 16
Non	<i>Plus d'études n'est pas synonyme de plus de compétences dans le travail</i> <i>Tout dépend du métier exercé</i> <i>Tout le monde n'a pas eu la chance de faire des études</i> <i>Tout dépend du type d'études faites et du diplôme obtenu</i> <i>Les personnes qui ont fait des études l'ont choisi</i>	136 73 36 14 14
Ne sait pas ou ne répond pas	<i>Cela dépend (sans explication)</i>	13

Tableau 8 : 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 ?

Arrêtons-nous dans un premier temps sur les 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'études et être incapable de s'adapter au marché du travail* » (étudiant en première année de classe préparatoire 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. Plusieurs types de raisonnements sont faits : 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 forcément 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).

L'autre mérite : le mérite professionnel sans rapport avec le 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 : 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 diplôme²¹. 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).

²¹ 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 »).

On pouvait s'attendre à ce que des étudiants en cours de formation croient tout spécialement à ce que les qualités intellectuelles que sanctionne le diplôme soient reconnues dans la vie professionnelle ; de fait, ils croient plus à la reconnaissance de qualités sociales et morales, ce qui est une vision assez réaliste du fonctionnement du marché du travail, confirmé par plusieurs enquêtes récentes. C'est le cas, par exemple, d'une analyse du marché du travail britannique appréhendé par le contenu des offres d'emplois montrant que les employeurs pointent avant tout les qualités humaines recherchées, bien plus que les titres scolaires (Jackson, 2007), ou encore, pour la France, d'une récente enquête du CEREQ auprès des employeurs²².

Chez les adultes aussi, on se plait à souligner que nombre de qualités ne sont pas prises en compte par les diplômes²³, notamment de la part des moins instruits (61% estiment que le rôle donné aux qualités personnelles n'est pas assez élevé). Ceci choque, car les « qualités personnelles » caractérisent la personne de façon plus authentique que les diplômes ; comme l'exprime une infirmière : « *ça élimine d'entrée des personnes avant même de les rencontrer, sans savoir comment ils travaillent* ». La personne n'est alors pas reconnue en tant que telle. Par ailleurs, les personnes les moins instruites sont plus nombreuses à estimer que l'école n'est pas juste, soulignant notamment le poids des inégalités sociales. « *Y'en a qui n'ont pas de diplôme parce qu'ils n'ont pas eu la chance, les parents les envoient pas à l'école alors qu'ils sont tout à fait capables...* » (commerçante retraitée). La résultante, c'est qu'une majorité se dégage pour répondre par la négative à la question de savoir si les gens obtiennent ce qu'ils méritent (46% non, 24% oui). Avec à nouveau un jugement plus critique chez les moins diplômés (11% répondent oui, contre 29% chez les personnes plus diplômées).

Si les gens n'obtiennent pas ce qu'ils méritent, une raison en est que, comme le pointe cet enseignant, « *il y a des mérites qui sont mieux récompensés que d'autres. C'est ça le fond de la chose. En fait, y'a des mérites qui sont pas reconnus alors que d'autres sont trop... surmédiatisés.* ». Les critères du mérite sont multiples et la forme dominante du mérite est celle qui domine sur le marché, comme le souligne cet attaché de direction retraité : « *on ne cherche pas à reconnaître la gentillesse des gens, leur savoir être et savoir-faire : on ne pense qu'à la productivité* ». C'est donc, comme chez les étudiants, davantage la méritocratie

²² Voir BREF n°250, mars 2008 : « Recrutement en entreprise : les débutants sont-ils victimes d'un tri trop sélectif ? ».

²³ La question était : « En France, pour trouver un emploi, pour la vie professionnelle, le rôle accordé aux qualités personnelles vous paraît-il trop élevé, normal, pas assez élevé ? ».

scolaire, ou encore la méritocratie telle que sanctionnée par le marché du travail, que la méritocratie (au sens d'équilibre entre des investissements de nature variée et des rétributions) qui semble critiquée.

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 diplômes 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 comme pour les adultes, 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.

L'investissement humain, principale source de légitimité du diplôme

Après toutes ces critiques, on peut se demander pourquoi malgré tout les étudiants trouvent 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 8) 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 nombreuses réponses l'illustrent nettement : « *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 classe préparatoire scientifique – 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 classe préparatoire commerciale – ECS) ; « *le mérite républicain !* » (étudiant en première année de PCSI). Ainsi, le mot même de mérite apparaît, dès lors que la personne s'engage dans des études dont le coût (à tous points de vue) serait bien supérieur aux plaisirs intrinsèques (éventuels, de fait très rarement évoqués) qui les ont accompagnées...

Mais 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 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 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 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.

Conclusion

Alors qu'on considère volontiers qu'en France, la méritocratie est une idéologie particulièrement forte, comme le laissent aussi entendre la théorie de la reproduction sous sa forme la plus générale, les éléments empiriques dégagés par cette recherche apportent des nuances importantes.

En effet, les résultats montrent que l'adhésion à la méritocratie scolaire n'est jamais massive, nettement moins que l'adhésion au principe de mérite ; ce dernier apparaît profondément intériorisé, quelles que soient les caractéristiques individuelles. Mais le mérite apparaît loin de recouvrir uniquement le mérite scolaire, et l'école apparaît à cet égard bien moins puissante, dans ses capacités de socialisation, que le postulaient les théories de la reproduction. Les effets de la scolarisation sont également plus complexes que ne le laissaient entendre Bourdieu et Passeron : l'instruction favorise aussi une distance critique qui peut se retourner contre l'idéologie du don elle-même et débouche sur une prise de conscience nuancée des réalités de la vie professionnelle qui relativise, même chez les jeunes encore scolarisés, la valeur des verdicts scolaires.

Plus précisément, 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. Les élèves 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 on sait les efforts qu'exige cette filière. L'hypothèse d'investissement est également confortée par le fait que les personnes qui valorisent le plus la méritocratie scolaire sont les adultes qui doivent le plus leur situation professionnelle à leur diplôme.

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. Ce sont les étudiants issus de la filière ES – informés par l'école – et les élèves de classes préparatoires – informés par leur famille ou par leur culture scolaire – qui s'avèrent les plus critiques. Et l'ensemble des étudiants rejoint les adultes pour estimer que le diplôme joue un rôle trop important dans la France d'aujourd'hui. Ils craignent alors que le poids très fort du diplôme n'écrase celui, tout aussi légitime à leurs yeux, des qualités personnelles autres, telles que la volonté et la détermination.

L'effet de position (ou de « consécration » diraient Bourdieu et Passeron) serait donc en partie contrecarré par un effet de connaissance lié au diplôme. Mais la légitimité de la méritocratie scolaire ne s'effondre pas pour autant vu la force du critère d'investissement : on défend

malgré tout le diplôme (comme critère légitime, *parmi d'autres*, de hiérarchie sociale) parce qu'on y a investi du temps, des efforts et de l'argent (quelles que soient les inégalités de départ).

L'effet des différentes filières de l'enseignement supérieur sur les représentations ne s'avère donc pas toujours aussi important qu'on aurait pu l'attendre. C'est certainement 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. On constate en effet que plus les étudiants se destinent à des études longues et à des carrières élevées, plus ils considèrent que les efforts de chacun sont récompensés et que le mérite scolaire doit l'être à son tour, tout en étant davantage conscients du poids de leur origine sociale sur leur destinée. Les étudiants de l'Université se démarquent de ceux des autres 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. Les différentes hypothèses de Baer et Lambert, si elles ont toutes, une à une, une pertinence, produisent donc, par leur enchevêtrement, des configurations relativement complexes.

Enfin, la légitimité de la méritocratie scolaire est peut être en passe de devenir plus fragile chez les jeunes générations dans la mesure où les décalages entre formation et emploi sont de plus en plus nombreux. Dès 1982, puis dans un autre texte de 1986, Passeron s'interrogeait, à partir de ce qu'il appelait (déjà) l'« inflation des diplômes », sur la validité historique du modèle d'une institution scolaire à même de faire intérieuriser sans heurt la légitimité du mérite scolaire comme étalon du mérite. Il est clair que si la valeur distinctive des diplômes et la force des relations formation emploi sont en baisse, la prévalence de la méritocratie scolaire est sans doute appelée à se fragiliser. Ceci n'ébranlerait pas forcément la méritocratie elle-même, mais inviterait à évaluer le mérite par d'autres critères. Ceci d'autant plus que ce principe de mérite, si cohérent avec le fonctionnement des sociétés modernes où les individus

sont considérés comme responsables de leur trajectoire, reste plus que jamais nécessaire, dès lors que les inégalités perdurent et que la compétition s'intensifie. En attesterait la rhétorique croissante autour de l'égalité des chances.

Marie Duru-Bellat, IEP-Paris et OSC, CMH et Iredu/CNRS.

Elise Tenret, Doctorante à l'Iredu.**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Alexander, C. N., 1972. – “Status perception”, *American sociological review*, 37, 767-773

Baer D.E., Lambert R.D., 1982. – « Education and support for dominant ideology ». *Canadian review of sociology and anthropology*, 19, pp. 173-195.

Boudon R., 1995. – *Le juste et le vrai*, Paris, Fayard.

Bourdieu P., Passeron J-C., 1964. – *Les Héritiers*, Paris, Ed. de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J-C., 1970. – *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.

Breen R. (ed.), 2004. – *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press.

Breen R., Goldthorpe J. H., 2001. – « Class, mobility and merit. The Experience of two British birth cohorts ». *European sociological review*, 17, pp. 81-101.

Brinbaum Y., Chauvel, L., Croizet J-C., Duru-Bellat M. et Tenret E., 2007. – « Éducation, intériorisation de la méritocratie et perception des frontières entre groupes sociaux », Rapport pour l'ACI « Éducation-Formation ».

Dalbert C., 2001. – *The justice Motive as a Personal Ressource*, Kluwer Academic.

Demazières-Berlié C., 1999. - *La sélection à l'entrée à l'IUT : réputation, réalité et effets*L'orientation scolaire et professionnelle, 28, 4, pp. 563-582.

Dubet F., 2000. – « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année Sociologique*, 50, pp. 383-408.

Dubet, F, 2006. – *Injustices : l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.

Dubet, F., 2005. – « Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail », *Revue Française de Sociologie*, 46, 3, pp. 495-528.

Dubois N., 1994. – *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG.

Forsé M., Parodi M., 2006. – « Justice distributive. La hiérarchie des principes selon les Européens », *Revue de l'OFCE*, 98, pp. 213-244.

- Forsé M., Parodi M.**, 2007. – « Perception des inégalités économiques et sentiment de justice sociale », *Revue de l'OFCE*, 102, pp. 483-540.
- Gonthier F.**, 2007. – « L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique », *L'Année Sociologique*, 571, 1, pp. 151-176.
- Gonthier F., Soubiran T.**, 2007. – « Les composantes du mérite : consensus social ou conceptions stratifiées ? » Journées du RAPPE, Université de Bourgogne-IREDU.
- Guimond, S.**, 1998. – « L'enseignement supérieur et la diffusion des croyances concernant la cause des inégalités intergroupes », in J-L. Beauvois, R-V. Joule, J-M Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, VI, chap 8, pp. 186-207
- Jackson M.**, 2007. – « How far merit selection? Social stratification and the labour market ». *The British Journal of Sociology*, 58, 3, pp. 367-390
- Jost J., Hunyady O.**, 2002. – « The psychology of system justification and the palliative function of ideology », *European Review of Social Psychology*, 13, pp. 111-153.
- Kellershals J., Modak M., Perrenoud D.**, 1997. – *Le sentiment de justice dans les relations sociales*, Paris, PUF.
- Kunovich, S., Slomczynski K.**, 2007. – « Systems of Distribution and a Sense of Equity: A Multilevel Analysis of Meritocratic Attitudes », *European Sociological Review*, 23, 5, pp. 649-663
- Lannegrand-Willems L.**, 2006. – « Les mécanismes de la croyance en la justice du monde dans la sphère scolaire », *Psychologie et Société*, T.5, n°9, pp. 45-65.
- Lerner, M. J.**, 1980. – *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York, Plenum press.
- Lorenzi-Cioldi F., Dafflon A-C.**, 1999. – « Rapports entre groupes et identité sociale », in J-L. Beauvois, N. Dubois, W. Doise (eds), *La construction sociale de la personne*, Grenoble, PUG, pp. 131-145.
- Martucelli D.**, 2001. – *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*, Paris, Balland.
- Osberg, L., Smeeding T.M.**, 2006. – « “Fair” Inequality? An International Comparison of Attitudes to Pay Differentials », *American Sociological Review*, 71, pp. 450-473
- Passeron J-C.**, 1982. – « L'inflation des diplômes », *Revue Française de Sociologie*, 23, 4, pp. 551-584.
- Passeron J-C.**, 1986. – « Hegel ou le passager clandestin : la reproduction sociale et l'histoire », *Esprit*, juillet, pp. 63-81.
- Sidanus J., Pratto F.**, 1999. – *Social Dominance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Young, M.**, 1958. – *The rise of the meritocracy*, Londres, Penguin Book.