Les dilemmes d'une orientation juste...

The dilemmas of a fair academic and vocational tracking process...

Marie Duru-Bellat

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3659>

DOI : 10.4000/osp.3659

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 mars 2012

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Marie Duru-Bellat, « Les dilemmes d'une orientation juste... », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/1 | 2012, mis en ligne le 07 mars 2015, consulté le 23 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3659> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3659>

Ce document a été généré automatiquement le 23 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Les dilemmes d'une orientation juste...

The dilemmas of a fair academic and vocational tracking process...

Marie Duru-Bellat

- 1 Si les processus d'orientation scolaire et professionnelle et les inégalités sociales afférentes font l'objet de débats récurrents dans les sociétés démocratiques, c'est parce qu'ils sont au cœur de l'idéologie fondatrice de ces sociétés, à savoir l'idéologie méritocratique. En effet, dans ces sociétés, les inégalités sociales sont jugées acceptables (voire justes) si et seulement si elles sont censées découler des qualités propres aux individus (talents, efforts, etc.¹) et non de caractéristiques dont ils ou elles ont « hérité » (comme l'origine sociale ou le sexe). La position sociale est alors quelque chose qui s'acquiert sur la base de ce qu'on désignera comme le mérite, au terme d'une compétition ouverte à tous. Ces sociétés ne contestent pas pour autant l'existence d'inégalités, que ce soit entre les « places » qu'elles proposent ou entre les individus eux-mêmes. Ces derniers, égaux en droit mais dotés de ressources inégales, vont entrer en compétition en mobilisant ces ressources pour accéder à des places inégales. Pour articuler ces deux types d'inégalités, il faut alors mobiliser la notion de mérite, et définir la justice comme le droit égal pour tous de s'intégrer dans une société inégale. C'est alors le principe d'équité qui est privilégié, puisque ce qui importe, c'est de créer des inégalités justes. Mais, faut-il le rappeler, il existe d'autres principes de justice, notamment le besoin et l'égalité², que l'on peut juger tout aussi légitimes notamment en matière éducative (Dubet & Duru-Bellat, 2004). On peut notamment souligner l'importance, dans les questions d'éducation, du principe d'égalité – égalité de résultat, égalité de respect. Il n'en demeure pas moins que, sauf à imaginer une société où il n'y aurait plus d'inégalités entre les places, on ne peut échapper à la quête du critère de répartition le plus compatible avec l'égalité des personnes, en un mot le plus juste possible.
- 2 C'est alors le règne de la méritocratie scolaire, de ce que les sociologues anglo-saxons appellent l'*Education-Based Meritocracy*, qui est considéré comme un idéal moderne et progressiste : moderne, car les « places » de la société sont distribuées sur la seule base

des certifications scolaires, et progressiste, car ces certifications elles-mêmes résulteront des seuls talents personnels et non de l'influence du milieu social d'origine. L'égalité face aux règles de la sélection devient alors primordiale, de même que la notion d'égalité des chances, qui est clairement consubstantielle à celle de méritocratie. Cette dernière ne peut se réaliser si, face à la compétition, les personnes se différencient autrement que par leurs capacités et leurs motivations, ou si leur liberté est entravée, car alors, la concurrence est faussée. Ce n'est donc pas un hasard si la montée de la notion de mérite s'est accompagnée du succès corollaire de la notion d'égalité des chances, depuis les années 1980. Mais il faut rappeler que les spécialistes de l'orientation ont toujours été extrêmement sensibles à cette question, depuis ses promoteurs au début du vingtième siècle. Ainsi, pour E. Toulouse et H. Piéron, la détection scientifique des aptitudes devait permettre de fonder une orientation juste, qui admettait une sélection mais prétendait l'établir sur des différences d'utilité commune (cf. Huteau & Lautrey, 1979). On espérait réaliser une société juste grâce à une orientation juste.

- 3 Mais qu'est-ce, ou que serait une orientation juste ? Cette question est rarement explicitement posée, peut-être parce que la réponse semble évidente ! Rien n'est moins sûr, et ce texte se propose d'explicitier les principales interrogations qui devraient baliser toute réflexion sur ce qui serait une orientation juste, conforme du moins à la logique méritocratique.

Caractériser des inégalités de carrières, déceler des inégalités d'orientations

- 4 En matière d'éducation, dans les sociétés modernes méritocratiques, personne ne défendrait l'idée que la justice soit que tout le monde fasse la même chose. Mais la variété des orientations, pour être considérée comme juste, devrait découler de la variété des mérites et des préférences (que l'on parle d'aptitudes ou de motivations revient au même), et on sera fondé à parler d'injustices si le principe d'égalité des chances semble avoir été violé, ce qui n'est pas facile à estimer, nous y reviendrons. Mais avant toute discussion sur le principe méritocratique et l'appréhension du mérite lui-même, il convient dans un premier temps de spécifier ce que l'on considérera comme des inégalités de carrières scolaires, ce qui pose un certain nombre de problèmes.

Les balises de l'injustice

- 5 Quels que soient les domaines de la vie, le verdict d'inégalité n'est jamais évident. Face à la multitude des différences que l'on observe entre les personnes, on ne spécifie comme injustices que celles portant sur des biens qui devraient être accessibles à tous et qui seraient universellement désirés : tous les individus voudraient les acquérir, et certains en seraient empêchés, ce qui ferait naître un sentiment d'injustice. Mais le « tous » résulte toujours d'une sélection, et les mesures existantes révèlent une conception particulière de l'égalité : qui estime-t-on normal de comparer (les filles et les garçons, les Français et les étrangers, etc.), et quelles sont, au contraire, les catégories que l'on estime incommensurables (les handicapés et les enfants dits normaux, par exemple) ? De plus, toutes les différences factuelles ne sont pas perçues

comme des inégalités : certaines apparaissent comme posant problème, alors que d'autres sont considérées comme relevant des goûts de chacun.

- 6 Dans le cas de l'accès à l'éducation, on parlera d'inégalité parce que ce bien est jugé *a priori* à la portée de tous et universellement désirable, sans trop s'interroger sur ce postulat. Ainsi, il n'est guère politiquement correct, chez les sociologues, d'affirmer que les compétences ou les préférences vis-à-vis de l'école puissent différer selon les milieux sociaux ou entre garçons et filles. Et c'est précisément parce que l'on pose que compétences et préférences ne varient pas selon les milieux sociaux – ce que l'on peut paradoxalement considérer comme un déni du social, nous y reviendrons – que l'on définira de manière routinisée l'égalité comme la représentation proportionnelle des différentes origines sociales dans toutes les filières et à tous les niveaux d'études, tout écart à cette norme pointant donc une inégalité.
- 7 Dans un second temps, on s'attachera à chiffrer cette inégalité, et à ce stade, comme toujours, les instruments choisis pour cette mesure ne sont pas neutres. Se limiter à la construction de tableaux croisés, comme le font nombre de statistiques limite et oriente subrepticement les analyses. Tout d'abord, cela produit une certaine image de l'ampleur des inégalités. Par exemple, si l'on construit un tableau croisant les scores à des épreuves psychologiques ou de connaissances en fonction de l'origine sociale, on peut mettre en évidence des écarts statistiquement significatifs (Chi carré à l'appui) entre les scores d'enfants d'ouvriers et les scores d'enfants de cadres, et s'arrêter à ce résultat signifiant sans ambiguïté l'ampleur des déterminismes sociaux face à l'école (ou le caractère biaisé des tests). Mais si l'on engage une analyse statistique plus élaborée estimant la part de la variance des scores expliquée par l'origine sociale, on trouvera le plus souvent qu'environ 10 % de la variance des scores est expliquée par l'origine sociale (cf. par exemple, au niveau de l'école primaire, Mingat, 1991), ce qui débouche sur une vision moins manichéenne de l'influence de l'origine sociale et invite aussi à rechercher d'autres facteurs susceptibles d'influer sur les scores.
- 8 En outre, l'insuffisance des tableaux est patente dès lors que sont en jeu conjointement plusieurs variables. Des méthodes statistiques plus élaborées sont nécessaires pour évaluer les poids respectifs des différentes variables ; c'est ce que font les analyses de variance ou de régression : elles introduisent simultanément, pour expliquer la variance d'un phénomène, de multiples facteurs dont les effets sont estimés un à un, en contrôlant les autres (« toutes choses égales par ailleurs »). L'effet spécifique du sexe sur l'orientation par exemple, pourra ainsi être évalué, indépendamment de ses relations avec les notes obtenues, ce qui amènera en général à revisiter ce qui apparaissait comme un avantage des filles : leur taux de passage d'une classe à l'autre est plus élevé certes, mais c'est uniquement du fait de leur meilleure réussite et non d'une discrimination basée sur le sexe. Seul ce type d'analyse permet de distinguer les différents processus qui engendrent les inégalités, en particulier ce qui se joue via les inégalités de réussite et via les inégalités d'orientation à réussite identique ; de la même manière, seul ce type d'analyse permet de faire la part entre les phénomènes individuels et ceux contextuels, en identifiant la part des inégalités tenant au contexte, classe ou établissement fréquentés, pour des élèves dotés par ailleurs de caractéristiques identiques.
- 9 Sur ce dernier point, certaines analyses (cf. notamment Grisay, 1999) illustrent bien l'interaction étroite qui existe entre choix méthodologiques et choix théoriques. Cette chercheuse part du constat que les analyses modélisées qui dégagent un effet

établissement net des caractéristiques des élèves négligent le fait que les élèves n'ont pas forcément des chances égales, selon leurs caractéristiques personnelles, d'accéder à des établissements tout aussi efficaces. En d'autres termes, il peut y avoir une colinéarité entre les caractéristiques du public d'élèves et les processus pédagogiques qui feront que tel établissement sera plus efficace que tel autre : dans un système que l'on dira alors inégalitaire, les élèves déjà favorisés de par leur milieu familial accèderaient aux écoles les plus efficaces, alors que dans un système compensatoire, l'école s'efforcerait au contraire de compenser les handicaps tenant aux caractéristiques personnelles. Pour trancher en la matière, il faut estimer la variance jointe entre caractéristiques du public et processus scolaires, et évaluer quelle part elle occupe dans les effets « école » sur les progressions des élèves. Les analyses menées sur la France par A. Grisay montrent que le système fonctionne de manière inégalitaire : les enfants de milieu favorisé accèdent en moyenne plus souvent aux meilleures écoles, l'efficacité spécifique de ces dernières étant par conséquent une voie importante par laquelle leur avantage scolaire se fabrique. Ceci amène à nuancer singulièrement l'opinion courante privilégiant l'« héritage culturel », en pointant le rôle propre des inégalités dans ce que propose l'école, et ce détour par la variance jointe renouvelle sans conteste l'analyse des inégalités sociales. Évidemment, le fait que le contexte affecte les inégalités de réussite scolaire interroge la méritocratie : quand on observe que deux élèves en tous points comparables connaissent des carrières différentes selon leur établissement, il est clair que le mérite ne peut guère être en cause...

L'intégration d'une perspective temporelle dans l'analyse des inégalités

- 10 La question du niveau (temporel) d'analyse retenu interroge également la notion d'inégalité, dès lors que les inégalités se mettent en place selon une séquence temporelle que toute prise instantanée d'information fige. Ainsi, les inégalités sociales d'acquis observées en fin de Cours Préparatoire sont, à ce moment précis, importantes, tout en étant d'ampleur bien moindre si l'on prend le soin de distinguer les inégalités qui étaient déjà formées en début de période et celles qui se sont mises en place spécifiquement pendant cette année (Mingat, 1991). Cette question se pose de manière encore plus nette quand il s'agit d'apprécier les inégalités sociales à des stades plus avancés du cursus, au niveau de l'enseignement supérieur par exemple. Cela peut pourtant apparaître immédiat : de manière routinisée et comme aux niveaux précédents, on va confronter les taux d'accès à ce niveau (ou les taux de réussite) des jeunes issus de tel ou tel groupe social (cadres versus ouvriers, filles versus garçons), et tout écart sera considéré comme une inégalité. Pourtant, notamment parce qu'il constitue un stade final des scolarités, le niveau de l'enseignement supérieur entraîne une exigence (supplémentaire, spécifique) de réflexion dans l'appréhension des inégalités.
- 11 Dans une analyse de l'évolution des inégalités face à l'enseignement supérieur (Duru-Bellat & Kieffer, 2008), nous avons comparé l'accès au supérieur des enfants de cadres et des enfants d'ouvriers, entre les générations 62-67, et 75-80 (celles qui encadrent la période de très forte croissance de l'accès au bac de la décennie 80). Les taux d'accès à l'enseignement supérieur (dans l'ensemble d'une classe d'âge) ont très fortement augmenté entre les deux cohortes (de 27,7 % d'une génération à 53,2 %). Pourtant les inégalités sociales ont peu évolué. Tous les groupes sociaux ayant bénéficié de manière

comparable de cette expansion, à la fois les différences de pourcentage et les odds ratios évoluent certes à la baisse mais très faiblement (11,4 à 11,2)³.

- 12 Les *odds ratios*, un choix purement technique ?
- 13 Les *odds ratios* sont des rapports concurrentiels de chances, entre deux groupes, par rapport à une chance qui peut être l'obtention d'un diplôme ou l'accès à un niveau d'études ; ces rapports ont l'avantage d'être indépendants du poids numérique et des groupes et des chances elles-mêmes. Valant 1 quand il y a égalité des chances, les *odds ratios* sont donc une mesure de la distance à cette situation d'égalité. Privilégier les *odds ratios* par rapport à des indicateurs comme les différences entre taux dépend de la conception de l'inégalité privilégiée. Les *odds ratios* se polarisent sur le caractère juste de la compétition entre deux groupes, pour l'accès à un bien. Les différences entre pourcentages (et les autres mesures plus frustrées qui intègrent les marges, c'est-à-dire le niveau des taux eux-mêmes), évaluent davantage une égalité de résultat : si les taux de scolarisation se sont élevés, les inégalités entre groupes, dans l'accès à tel niveau, peuvent s'être resserrées (les expériences éducatives des jeunes étant alors moins contrastées), même si la compétition reste en elle-même aussi inégalitaire. Si l'on tient l'éducation comme un bien en soi, ces indicateurs intégrant les marges seront jugés préférables aux indicateurs qui les évacuent pour se centrer sur la compétition, pour un bien davantage instrumental et dont la valeur dépend de ce que possèdent les concurrents.
- 14 On peut défendre l'idée (mais ces débats sont rares...) que l'éducation peut être tenue pour un bien absolu (avec alors la définition corollaire d'un seuil minimal) jusqu'à un certain niveau (la scolarité obligatoire ?) ; elle pourrait être tenue pour un bien relatif au-delà, dans l'enseignement supérieur (du moins dans les filières professionnalisantes). Les *odds ratios* seraient alors davantage justifiés au niveau de l'enseignement supérieur qu'aux niveaux antérieurs. En tout cas, ils sont incontournables dans les comparaisons dans le temps ou dans l'espace, chaque fois que les distributions des flux – qui font les marges des tableaux et affectent les taux – diffèrent ; ainsi, à l'aune des différences de taux, les inégalités sociales auront tendance, par exemple, à être moins marquées là où l'accès au supérieur est très répandu, même si la compétition entre groupes s'avère, à l'aune des *odds ratios*, aussi forte.
- 15 Toujours est-il que l'on serait, sur la période prise en compte, dans le cas de figure que P. Merle (2000) qualifie de « démocratisation uniforme », où se conjuguent taux d'accès en hausse et inégalités stables. L'ouverture très nette de l'accès à l'enseignement supérieur n'aurait donc pas contribué à réduire les inégalités sociales, sans doute parce qu'on reste loin d'un effet de plafond (ou de saturation) pour les enfants de cadres, cette situation étant néanmoins très transitoire, puisque leur taux d'accès se situe en fin de période au-delà de 85 %. Cette stabilité est relativement surprenante puisque d'autres travaux (notamment Duru-Bellat & Kieffer, 2008) concluent à une démocratisation sensible de l'obtention du baccalauréat dans l'ensemble de la population, et que par ailleurs, les bacheliers sont très nombreux à accéder au supérieur. Pour comprendre la coexistence d'une démocratisation de l'obtention du baccalauréat d'un côté, de la très faible évolution des inégalités d'accès au supérieur de l'autre, il faut prendre en compte cette hétérogénéité de la population bachelière, et s'intéresser spécifiquement aux taux de passage et aux orientations des différents types de bacheliers.

- 16 La base de calcul, pour l'estimation des inégalités et de leur évolution, change alors : on ne travaille plus sur les chances d'accès de l'ensemble d'une classe d'âge mais sur les chances de ceux qui sont parvenus jusqu'au bac (sous réserve d'obtention de ce diplôme donc, ce qu'on appelle des probabilités conditionnelles). Sur la seule population des bacheliers (tous types de baccalauréats réunis), c'est alors à une augmentation de l'inégalité sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur que l'on assiste⁴. Tout se passe comme si les inégalités qui s'étaient estompées pour l'accès au baccalauréat s'étaient accentuées une fois ce seuil franchi : le titre de bachelier garantirait de façon de moins en moins homogène socialement l'entrée dans l'enseignement supérieur, d'une part du fait de l'hétérogénéité plus grande de la population parvenant à ce niveau, d'autre part à cause de la diversification de ce titre lui-même (avec l'importance croissante des baccalauréats technologiques et professionnels).
- 17 Si l'on remonte la séquence temporelle, ce constat s'explique par l'évolution des inégalités qui affectent l'orientation en amont, entre les différents types de bacs. Car s'il y a eu une ouverture très importante de l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat, celle-ci ne s'est pas traduite par une démocratisation proportionnelle de l'accès au supérieur parce que les enfants d'ouvriers n'ont vu leurs chances d'accéder à un baccalauréat n'augmenter qu'au prix d'une relégation de fait dans les filières technologiques et professionnelles. Ceci a entraîné une accentuation des inégalités au sein de la population bachelière, pour une double raison : d'abord parce que ces bacheliers ont moins souvent accès au supérieur, ensuite parce que leurs chances d'y réussir y sont nettement plus faibles, vu les processus d'orientation par l'échec qui y conduisent.
- 18 Si donc, globalement, la probabilité d'obtenir un diplôme du supérieur s'est démocratisée, cette démocratisation du supérieur est due entièrement à celle du baccalauréat. En effet, si l'on adopte une perspective conditionnelle, c'est-à-dire si l'on se centre sur la seule population bachelière, au contraire, la tendance est plutôt à une légère hausse des inégalités. Selon la population de référence, le chiffrage de l'inégalité est donc fort différent. Ceci amène à souligner que les inégalités sociales telles qu'observées dans l'enseignement supérieur sont l'aboutissement de tout un parcours sélectif ; en d'autres termes, il y a une mémoire des inégalités. Dès lors que les orientations vers les différents types de bac à la fois sanctionnent et creusent les inégalités de valeur scolaire, et dans la mesure où les progressions académiques ont un caractère cumulatif, ces lycéens qui entrent dans le supérieur scolairement inégaux vont y connaître des réussites inégales, même si aucune inégalité sociale supplémentaire ne vient se greffer à ce stade. Serait-ce à dire qu'il y a alors des inégalités justes ? On aborde là les questions encore plus délicates de l'interprétation de ces constats.

Le mérite, une référence nécessaire et insaisissable

- 19 Identifier certains résultats comme injustes suppose de se référer à ce que seraient des inégalités de résultats justes. Rappelons que dans les sociétés méritocratiques, les inégalités constatées sont justes si elles relèvent de mérites inégaux, et c'est l'institution scolaire qui se voit confier la tâche d'évaluer le mérite. Mais à quelle aune le mérite est-il mesuré ?

Des notes scolaires au mérite

- 20 Une *Education-Based Meritocracy* appréhende le mérite sur la base d'épreuves scolaires, de notes et de jugements dont la sociologie a largement démontré le caractère partiel et arbitraire.
- 21 Partiel, car à l'école, très tôt, les enfants diffèrent entre eux de mille manières : certains ont des qualités de contact, d'autres des compétences artistiques, d'autres sont plus attentifs ou très savants sur les animaux préhistoriques... Seules les différences qui font l'objet d'évaluation deviennent des inégalités, les autres faisant simplement le charme de la vie en société ! L'étroitesse des types de qualités et savoir-faire que l'école repère dans son fonctionnement courant est patente, avec pour conséquence que dans la multitude des facettes qui différencient les enfants, seules certaines qualités ou compétences précises sont prises en compte.
- 22 De même, tout comme la gamme de performances sur lesquelles on se polarise, les contenus de formation sur lesquels se greffent les épreuves de détection du mérite relèvent d'une sélection, en l'occurrence d'une sélection de ce qu'on estime digne d'être transmis, à un moment donné. Une manière courante d'expliquer les inégalités sociales de réussite scolaire, depuis les thèses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) qui ont contribué à diffuser la notion de handicap socioculturel, consiste à souligner que cette sélection (inévitabile) avantage certains des concurrents – ceux qu'ils nomment les « héritiers » –, parce que les contenus en vigueur et les valeurs dont ils sont imprégnés sont inégalement familiers ou accessibles aux élèves selon leur milieu social. Dans ce cas, la compétition n'est pas juste.
- 23 Ceci vaut également en ce qui concerne les valeurs des maîtres, et plus largement leurs visions du monde, qui constituent de fait une dimension des contenus ; elles peuvent, elles aussi, constituer un avantage ou un handicap dans le contexte de la classe, par leur proximité, ou au contraire leur distance avec celles qui prévalent dans les milieux sociaux d'appartenance des élèves. En particulier, les critères de jugement des enseignants, qui fondent leurs évaluations, ne sont pas purement académiques. La définition de l'excellence scolaire – et en filigrane de ce qui est considéré comme le mérite –, est évidemment datée et située. Ces critères s'appuient sur des références culturelles plus vastes, non dépourvues d'arbitraire, comme ce qu'on définit comme le bon goût par exemple, dont on imagine mal qu'elles ne puissent avoir aucun rapport avec les cultures des groupes qui contrôlent l'école.
- 24 En conclusion, entre les connaissances et les qualités de l'élève et les évaluations qui prétendent mesurer sa valeur, un véritable processus de fabrication prend place, qui *in fine* donne une contrepartie chiffrée de ce qui est alors considéré comme le mérite scolaire. Une part des inégalités sociales de réussite est ainsi produite, sans rapport direct avec le mérite. On peut ajouter que la précocité même des inégalités de réussite (des pré-requis pour la lecture par exemple) rend évidemment encore plus sceptique quant à l'invocation d'inégalités de mérite.

L'insaisissable égalité des chances

- 25 Mais une question encore plus fondamentale se pose : peut-on véritablement démontrer que le mérite et lui seul a joué, ou a été contrarié ? Concrètement, comment savoir si les élèves qui réussissent (ou ceux qui échouent) le méritent véritablement ?

Tout évaluateur sent bien que leur performance résulte d'un dosage incertain entre du travail, des efforts, et... quelque chose d'autre, plus mystérieux, qui fait dire qu'il ne suffit jamais de travailler, ou qu'il y a des élèves qui semblent avoir plus de « facilités » que d'autres...

- 26 Ce mystère n'est pas cantonné aux portes de l'école. Face aux performances inégales de sportifs, il faudrait, pour faire la part du « vrai » mérite, évaluer les rôles respectifs des capacités physiques, et de l'entraînement, des efforts, du mental. Les premières ne relèveraient pas de prime abord de l'individu, ce serait un don de la nature, auquel cas il ne serait pas juste de les récompenser. Sans doute, mais à un moment donné, les performances elles-mêmes résultent indistinctement d'aptitudes physiques et d'un travail d'entraînement. On peut même se demander si la notion de capacités purement physiques a un sens : existent-elles *ex nihilo* ou n'exigent-elles pas nécessairement du travail et des efforts pour se manifester ? Ceci vaut évidemment pour toute performance intellectuelle, artistique ou scolaire. L'élève fera plus aisément des efforts s'il n'est pas handicapé par de gros problèmes de raisonnement, mais ces capacités de raisonnement elles-mêmes ne sont rien s'il ne les exploite pas. Il reste que le professeur pourra toujours le soupçonner de ne pas faire le maximum, et l'élève se donner des excuses du style « je ne suis pas doué », quand il peine à faire un travail !
- 27 Si donc les performances (présentes) résultent d'efforts mais aussi, indistinctement, de capacités héritées (du passé), il est impossible d'évaluer précisément ce que ces performances doivent à la responsabilité individuelle. Sans trancher sur cet héritage lui-même (nature ou culture, gènes ou famille), il est clair que la frontière est extrêmement floue entre ce que la « nature » fait de l'individu et ce que l'individu fait avec ce que la « nature » lui a donné. La mesure du mérite apparaît alors non seulement comme inévitablement entachée d'arbitraire, mais fondamentalement comme une gageure.
- 28 Ceci pose des problèmes de justice très concrets dans le monde de l'école. Car comment savoir quelle est la part de responsabilité individuelle dans les résultats constatés à l'instant t, ou, en termes plus abrupts, si toutes les inégalités sont des inégalités injustes et reflètent des inégalités de chances ? De manière courante, les inégalités de carrières, par exemple la rareté des enfants d'ouvriers à Polytechnique, sont lues comme d'évidentes inégalités des chances : ces enfants ont sans doute rencontré plus de difficultés scolaires du fait des contenus de formation – selon la thèse de l'inégale distance entre cultures familiales et culture scolaire –, ou d'une scolarisation dans des contextes scolaires de qualité inégale – du fait de la ségrégation sociale notamment. Ils ont sans doute aussi été mal informés de toutes les possibilités d'études. On va donc s'efforcer de corriger les inégalités de l'« offre » scolaire, et de combler leurs lacunes culturelles et leur manque d'information, ce qu'on ne saurait évidemment critiquer. La question du degré de justice éventuel de ces inégalités de carrières scolaires apparaît sacrilège et elle est souvent éludée. Pour trancher, un surcroît d'information serait nécessaire : il faudrait savoir comment ces inégalités ont été fabriquées, en particulier si, « au départ », les aptitudes scolaires, la mobilisation et les visées étaient identiques. Car, concrètement, les inégalités d'accès à Polytechnique entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers ne seraient injustes que si les uns comme les autres en étaient tous capables et en avaient tous l'ambition, certains ayant été injustement empêchés de réaliser leurs rêves...

- 29 De manière implicite, considérer toutes les inégalités sociales de carrières scolaires comme des inégalités revient à postuler qu'« au départ » (horizon quelque peu mystérieux), il y a, dans tous les milieux sociaux autant d'enfants à la fois capables et désireux d'atteindre les niveaux scolaires les plus prestigieux, certains d'entre eux en étant injustement barrés du fait de leur environnement social et/ou de dysfonctionnements de l'institution scolaire. Tous ceux qui n'atteignent pas les filières d'excellence sont alors des victimes. Réciproquement, il n'y a que si les élèves de tous les milieux ont les mêmes aptitudes scolaires, le même niveau de mobilisation et les mêmes préférences que l'abolition des obstacles et l'égalisation des chances peuvent déboucher sur une absence totale de relation entre carrière scolaire et origine sociale. Ces deux postulats – aptitudes égales et visées égales, dans tous les milieux sociaux – sont-ils vraisemblables dans la société telle qu'elle est ?
- 30 Tout d'abord, les aptitudes peuvent-elles être égales ? Il y a, derrière les efforts pour supprimer les obstacles qui empêchent les enfants de certains groupes sociaux de se réaliser (expression révélatrice !), une quête du « vrai mérite » qui trahit la conviction qu'il existe une intelligence ou des talents, dont on hériterait à la naissance, et qu'il suffirait de laisser s'exprimer. Ces talents seraient distribués selon les hasards de la génétique, et donc également dans tous les milieux sociaux. Ce qu'on sait du développement de l'enfant contredit cette vision commune : on sait notamment que les hasards de la génétique ne s'observent jamais directement, puisque l'enfant est plongé dès sa première heure dans un environnement social dont les psychologues démontrent le caractère inégalement stimulant (pour une présentation synthétique, cf. Duru-Bellat & Fournier, 2007). La distribution de l'intelligence ou des aptitudes est donc d'emblée marquée par le social, sans que l'on puisse à ce stade invoquer le mérite. On sait aussi que l'intelligence d'un enfant peut évoluer sensiblement pendant sa vie, notamment si le milieu dans lequel il vit s'améliore, tant est si bien qu'on ne peut jamais savoir les talents qu'un individu s'avérerait capable de déployer s'il était placé dans un environnement optimal. Mais une fois de plus, il est difficile d'invoquer le mérite en la matière. Toujours est-il que les enfants peuvent être réellement inégaux – il serait même étonnant qu'ils ne le soient pas –, du fait de l'inégalité de leurs conditions sociales de développement.
- 31 De la même manière, il est peu probable que leurs ambitions et leurs visées puissent être égales, dès lors qu'elles sont foncièrement relatives : elles dépendent du groupe d'appartenance et du groupe de référence auquel il apparaît réaliste de s'identifier, et c'est plus la distance sociale à parcourir qui est la mesure de l'ambition. On peut alors être également ambitieux et viser des positions inégales. Il est donc discutable d'imputer les sous-représentations des enfants de milieu populaire dans les filières les plus prestigieuses, ou du moins la totalité de ces phénomènes, à des inégalités de chances auxquelles il serait facile de remédier ; ces enfants ont peut-être, du fait de leur environnement social, des aptitudes scolaires plus limitées ou de moindres motivations.
- 32 Dire cela ne revient pas à entériner ces inégalités : elles résultent de mécanismes sociaux et donc « manipulables » : on peut évidemment agir sur les environnements où les enfants grandissent. Ceci ne revient pas non plus à nier les phénomènes de discriminations : pour certains enfants sans doute, à la fois les aptitudes et la motivation étaient là, et ils ont rencontré des obstacles iniques, susceptibles d'être levés par des dispositifs visant à l'égalité des chances. Mais il n'y a que si l'on nie à la

fois l'existence d'inégalités sociales importantes entre les familles, et l'impact de ces inégalités sur les capacités et les préférences des enfants, ce qui constitue un fort déni du social, que l'on est amené à lire toutes les inégalités de carrière scolaire en termes d'inégalités des chances. C'est davantage en termes d'inégalités globales dans la vie, entre les milieux sociaux, qu'il faut raisonner, mais c'est bien sûr plus exigeant que de monter des dispositifs techniques visant à corriger des discriminations ponctuelles.

- 33 Toujours est-il que cette question – peut-il y avoir des inégalités justes ? – se pose d'autant plus que l'on avance dans le cursus scolaire. Comment des lycéens scolairement inégaux pourraient-ils réussir également dans le supérieur ? Ne peut-on s'attendre à des inégalités de réussite justes ? Ceci peut sembler évident. Pourtant, certains dénoncent l'élitisme de l'enseignement supérieur sur la seule base de taux de réussite inégaux selon l'origine sociale ou scolaire. Or vu le caractère cumulatif des acquis, certaines inégalités peuvent être ponctuellement justes, au sens de scolairement justifiées, le rôle de l'école étant de créer des inégalités considérées comme justes. Réciproquement, si l'on n'observe pas d'inégalités à un niveau, c'est peut-être que les populations ont été inégalement sélectionnées avant... Seuls des modèles multivariés, intégrant le niveau scolaire initial (mesuré sur une base comparable) permettent d'intégrer une perspective temporelle et de distinguer dans les inégalités sociales observées à ce stade, ce qui s'est joué avant même l'accès à ce niveau, de ce qui s'y joue spécifiquement.
- 34 Avec cette perspective temporelle, l'enjeu n'est pas seulement scientifique – mieux appréhender le calendrier de mise en place des inégalités. C'est aussi une question importante politiquement : les mesures (ponctuelles) visant à l'égalité des chances se calent sur un moment à partir duquel on entend égaliser (« remettre les compteurs à zéro »), en négligeant ou en passant l'éponge sur ce qui s'est passé avant. De manière générale, la notion d'égalité des chances se « cale » sur un point de départ assez précoce pour que les personnes soient alors considérées comme non responsables des inégalités qu'on observe à ce moment-là (du fait notamment du poids de leur milieu social) ; et à partir de ce point de départ, on décide de leur donner la chance de manifester leur volonté, leur effort, leur mérite, afin que chacun ait des chances égales de « gagner » s'il s'en donne les moyens. On admet alors qu'à partir de là, les individus peuvent devenir inégaux, mais justement inégaux, selon le principe méritocratique, et la logique des dispositifs de discrimination positive : « avant », ils étaient inégaux mais ce n'était pas de leur fait, à présent, que le meilleur gagne...
- 35 Mais si les inégalités au point de départ ont été choisies, ou découlent de mobilisations inégales, la justice d'une correction est plus discutable : est-il juste de mettre des moyens pour corriger, par exemple, les inégalités de réussite universitaire (en médecine par exemple) de jeunes qui ont choisi de préparer un bac non scientifique, parce que cela leur semblait plus facile ? Ce sont des questions délicates – à quel moment faut-il mettre en place ces dispositifs, quelles inégalités faut-il compenser ? On ne saurait évidemment les éluder en affirmant que les personnes n'étaient et/ou ne sont pas responsables, car cela détruit toute la philosophie des dispositifs qui entendent précisément leur donner des chances de choisir et de s'investir (sur ces questions, cf. Duru-Bellat, 2009).

Des orientations inégales ou différentes ?

- 36 Sans même prétendre trancher sur la question de l'égalité des chances, établir *in fine* un verdict d'inégalités exige de hiérarchiser les cursus. Sinon, on ne peut parler que de différences. Mais à quelle aune ? Qu'est-ce qui permet de dire que faire une école d'ingénieurs est « mieux » que faire de la sociologie ? On ne dit jamais ça aussi brutalement, mais on mesure bien l'égalité dans le supérieur en comparant des filières posées plus ou moins implicitement comme inégalement prestigieuses.
- 37 Pourtant, il est important de spécifier ce dont on parle et de justifier le terme d'inégalité plutôt que celui de différence. C'est évident dans certains cas : il est clair que ne pas réussir à apprendre à lire est une inégalité, dès lors que cela compromet toutes les acquisitions ultérieures, de même qu'être dépourvu des savoirs et des compétences qui permettent de s'insérer dans la vie. C'est plus délicat dans d'autres, par exemple pour évaluer d'éventuelles inégalités d'orientation, quand on se situe au niveau de choix d'études tels que suivre un cursus de philosophie plutôt qu'un cursus scientifique, choisir le latin plutôt que la mécanique. On peut préférer certaines filières même si on sait que l'insertion sera moins aisée, les salaires moins importants, bref résister à la hiérarchie des filières qui découle de critères purement économiques. Il est évidemment difficile de trancher *in abstracto* quant à la hiérarchie des filières sauf à doter d'une supériorité culturelle intrinsèque tel ou tel contenu de formation. Dès lors, ce sont en général les conséquences économiques ou encore le prestige actuel de tel ou tel choix qui servent de suprême arbitre, avec à la clé des classements à l'évidence datés et discutables.
- 38 On le sait, les salaires suivent en moyenne le niveau de diplôme, et varient selon leur spécificité. Ceci peut évidemment se lire comme une confirmation méritocratique : dans un système de marché, les salaires sont théoriquement indexés sur les inégalités de productivité entre individus ; ce serait donc précisément parce qu'ils certifient les compétences et par là la productivité des personnes que les diplômes auraient une valeur économique. En fait, les analyses conduites par les économistes sur les déterminants des salaires soulignent l'importance des attitudes des travailleurs eu égard à leur rémunération ; le salaire dépendrait autant sinon plus de multiples facettes de la personnalité que de la formation reçue (cf. notamment M. Osborne-Groves, 2005), en particulier d'attitudes telles que la persévérance et la coopération dans le travail, le sentiment de maîtrise face aux tâches prescrites, la capacité à s'adapter aux environnements nouveaux et à des relations sociales variées, la prise de risque ou la créativité. Si certaines de ces attitudes peuvent être jugées à bon droit méritoires, parce qu'elles correspondent à des qualités valorisées dans la société de manière générale, d'autres interrogent, parce qu'elles apparaissent plus discutables sur le plan éthique, même si par ailleurs elles rendent plus efficace la réalisation du travail (une attitude agressive par exemple). Enfin, les salaires peuvent faire entrer en ligne de compte des caractéristiques à la fois sans rapport avec la productivité et qui à nouveau interrogent sur le plan éthique, telles que les stéréotypes et représentations liées à des caractéristiques physiques comme la race ou le sexe, la « présentation »...
- 39 Au total, le marché du travail et les salaires qui en découlent ne constituent donc pas un étalonnage des capacités intellectuelles ni de la valeur morale des personnes. Ici, le mérite est défini par ce qui rend l'exercice de l'activité plus efficace dans un contexte social donné : le mérite est alors le jugement social qui sanctionne ce qui est jugé

méritoire. Les salaires donnent une contrepartie directement observable du mérite reconnu socialement. Ce jugement social particulier et conventionnel qu'est l'évaluation de la valeur professionnelle de la personne, peut apparaître arbitraire, voire aléatoire ; mais il est cadré par des rapports sociaux (dont l'influence des syndicats peut être un paramètre important) et aussi par tout un contexte économique contraignant. L'analyse des procédures concrètes de recrutement le montre bien, il y a un marché du mérite : celui qui est recruté, c'est celui qui, dans un contexte donné, se montre plus « employable » que les autres. Cette employabilité a une double face, absolue et personnelle, mais aussi relative, par rapport aux concurrents et aux demandes des employeurs. Au terme de cette compétition, nombre de candidats dotés des compétences requises par le poste ne l'auront finalement pas, et de fait leur mérite ne sera pas reconnu. Contrairement aux discours de plus en plus répandus qui laissent entendre que les personnes n'ont qu'à se former convenablement pour s'insérer dans un monde qui recherche des talents toujours trop rares, le nombre même de diplômés atteste d'une abondance de talents qui n'a pas rendu la sélection moins dure. Contrairement aussi à la rhétorique de l'employabilité qui renvoie aux individus la responsabilité de se former pour être ainsi capable de se vendre, ils se heurtent non seulement à la concurrence avec les autres mais aussi aux rapports de force et aux aléas du marché du travail (sur ces questions, cf. notamment Brown, 2003).

- 40 Car c'est le marché du travail et les employeurs qui définissent in fine l'employabilité par la nature des savoirs et des compétences qu'ils valorisent. Et ils peuvent valoriser des attributs qui n'ont aucun rapport avec ce que les sociologues, les philosophes ou les politiques considéreraient comme des signes de mérite. Le marché du travail rémunère ce qui est jugé utile ici et maintenant, dans un état donné des rapports économiques et sociaux, sans rapport avec toute notion de mérite intrinsèque ou de considérations morales. Qu'un jeune financier soit (bien) mieux rémunéré qu'un docteur en philosophie n'autorise pas à conclure que le premier a un mérite (bien) supérieur au second. Et celui qui apprécie la philosophie trouvera que les philosophes sont fort mal rétribués. Tant que les individus ne partagent pas les mêmes préférences, on voit mal comment l'on pourrait s'accorder sur une hiérarchie consensuelle du mérite, qui étalonnerait, dans le domaine professionnel, la contribution à la collectivité. On ne peut alors que s'en remettre au jeu du rapport entre offre et demande.
- 41 En outre, faut-il le rappeler, le hasard affecte la vie en général et les trajectoires professionnelles des individus en particulier. Il est sans doute capital de souligner que personne ne peut dire qu'il mérite strictement tout ce qui lui arrive ou ce qu'il fait de sa vie dans le climat d'individualisation et de culpabilisation que nous connaissons.
- 42 Enfin, ces chances qu'il s'agit d'égaliser – chances d'accéder à des emplois ou à des études valorisés – sont évidemment dépendantes du contexte : il existe des bornes objectives du mérite. C'est à la fois trivial et souvent ignoré, comme l'illustrent les déplorations récurrentes autour du thème populaire de « la panne de l'ascenseur social ». Quitte à rappeler des truismes, le marché du travail est un marché et le rapport entre flux d'emplois et flux de formés dresse le cadre dans lequel vont s'inscrire d'éventuels phénomènes de mobilité sociale selon (éventuellement) les lignes du mérite. On conçoit bien qu'une mobilité ascendante a plus de chances d'advenir quand 20 % d'une classe d'âge vise des emplois qui correspondent à 15 % des places, comme c'était le cas au début des années 1980 que lorsque 40 % d'une classe d'âge vise des emplois qui correspondent à environ 20 % des places. Ce cadre structurel est essentiel,

puisque, qu'elle soit fondée entièrement ou beaucoup moins sur le mérite, l'ascension sociale dépend avant tout des opportunités qui se présentent sur le marché du travail : environ 40 % de la mobilité sociale est de nature structurelle, c'est-à-dire résulte des changements de structure socio-économique d'une génération à l'autre. L'idéologie méritocratique est donc trompeuse en ce qu'elle suggère que les destinées pourraient dépendre entièrement de facteurs purement individuels.

Vers la justice : plus ou moins de méritocratie ?

- 43 Face à la complexité des questions de justice, le conseiller d'orientation psychologue pourrait être tenté de se raccrocher en quelque sorte à la défense de la méritocratie scolaire, en se limitant à une critique interne à ce principe lui-même. Cette égalité des chances qui est loin d'être réalisée, il conviendrait de la renforcer par de vigoureuses politiques de discrimination positive, pour que triomphe enfin le « vrai » mérite... C'est évidemment fort respectable, mais en psychologue, le conseiller ne peut qu'être sensible aux multiples effets pervers du mérite notamment à l'école.
- 44 Promouvoir la logique du mérite hypertrophie ce qui n'est qu'une définition des fonctions de l'école, classer les élèves. Or, de nombreux chercheurs ou pédagogues l'ont souligné, la sélection et l'excellence, la seule logique de promotion individuelle, ne peuvent être les seules priorités de l'école, sauf à renoncer à l'éducation de tous en se désintéressant du sort de ceux qui sont distancés. Parce que l'école doit éduquer, elle ne peut être seulement un vaste espace de compétition. Il est certain qu'une école du pur mérite, mettant en exergue les inégalités entre élèves, compromettrait sérieusement des pans entiers de ses missions éducatives et engendrerait des gaspillages et des « coûts » spécifiques.
- 45 Tout d'abord parce que, on l'a vu, les évaluations scolaires du mérite se fondent sur un ensemble de qualités limitées, celles que la forme scolaire laisse s'exprimer. Il ne « vaut » rien à l'école d'avoir des qualités telles que l'aptitude à l'animation de groupe si on n'y fait jamais travailler en groupe, alors que ceci pourra être très valorisé dans la vie professionnelle ; et l'on pourrait dire la même chose de nombreuses autres qualités. Accepter la logique du mérite, c'est donc se fonder sur certains critères, et négliger de cultiver nombre d'autres intrinsèquement tout aussi valables. Cela conduit aussi à soumettre l'école à une hiérarchie de critères qui lui sont extérieurs, ordonnés selon les débouchés du moment. Elle est ainsi conduite à valoriser les mathématiques ou les techniques au détriment des disciplines littéraires dont la valeur marchande est faible. Et elle ne peut qu'inciter les élèves à s'orienter selon ces critères dont le cours (au sens des cours de la bourse) est élevé, bien plus qu'en fonction de leurs goûts authentiques. Réciproquement, dans le monde du travail, certains emplois seront considérés comme « non qualifiés » parce que les compétences qu'ils exigent ne correspondent pas à des diplômes...
- 46 Tout ceci compose une définition particulière du mérite, que, de manière globale, l'école fait intérioriser aux élèves, non sans coûts psychologiques spécifiques. Elle diffuse une conception particulière de ce qu'on appellera l'intelligence, une intelligence abstraite, unidimensionnelle et fixe, qui se retourne, lorsqu'on en est dépourvu, en handicap. L'obsession du mérite et le message implicite selon lequel le niveau de réussite scolaire reflète l'intelligence sont sans aucun doute extrêmement mortifiants pour les élèves les plus faibles. La méritocratie marque donc de manière cruelle

l'expérience scolaire des « vaincus » de la compétition (cf. Dubet, 2004) ; et ils sont nombreux, puisque dans la course à l'excellence, il y a forcément plus de vaincus que de vainqueurs. Des effets pervers analogues se manifestent quand les élèves acquièrent la conviction que, pour réussir, il faut se montrer meilleur que les autres. Quand le climat des classes est vécu comme trop compétitif ou le rôle du diplôme comme trop écrasant, l'estime de soi des élèves peut en sortir ébranlée et ils peuvent se montrer moins confiants dans leur capacité à s'en sortir par leurs seuls efforts. Une logique méritocratique exacerbée se traduit aussi par un utilitarisme effréné de la part des élèves et des étudiants, susceptibles de contrecarrer tout plaisir gratuit de l'étude. Cet utilitarisme vaut aussi pour les familles qui, pour maintenir l'avantage de leurs enfants, multiplient des investissements éducatifs distinctifs, avec à la clé une logique inflationniste sans fin qui entretient, voire accentue les inégalités (Duru-Bellat, 2006).

- 47 Conscient de ces effets pervers d'une méritocratie exacerbée, le conseiller d'orientation psychologue a à naviguer entre la lutte contre les discriminations patentes – ce qui n'équivaut pas à uniformiser les orientations de tous – et le déploiement d'une orientation clinique qui se calerait davantage sur les logiques du développement individuel que sur une hiérarchie de critères et de filières contingente à un contexte socio-économique spécifique. Ceci non sans tensions puisque le développement est profondément niché dans ce contexte même.
- 48 Mais il ne peut s'en tenir à une critique interne de la méritocratie ; car il ne peut ignorer – en citoyen éclairé si l'on peut dire – qu'en arrière-plan, les avantages idéologiques de ce mode de fonctionnement, tout comme la méritocratie de manière générale, ne sont pas mineurs : en particulier, le discours individualisant encourageant la prise de responsabilité et le mérite renvoie tous les problèmes d'emploi sur la responsabilité des individus, avec nombre de conséquences non anodines sur le plan politique. Ainsi, laisser entendre que la réussite résulte forcément des investissements ou des choix judicieux de chacun conforte un certain conformisme et conduit à une relative indifférence à l'égard des victimes, voire à une attitude plus ouverte de blâme. L'actualité en donne maints exemples, avec une suspicion croissante à l'encontre des chômeurs ou des bénéficiaires d'allocations. Cohérent et commode, le culte de la responsabilité individuelle vient à point nommé pour tous ceux qui veulent réduire le rôle de l'État ; de même, la perspective de pouvoir contrer toutes les discriminations qui faussent la concurrence « au départ », permet d'espérer justifier à terme les inégalités existant à l'« arrivée ».

Conclusion

- 49 Ces réflexions n'invitent évidemment pas à rejeter la notion d'inégalité de parcours, mais à ne pas mettre l'école à la remorque d'un fonctionnement social qui lui échappe et qui mérite d'être interrogé/contesté en lui-même. Elles invitent aussi à être vigilant : la lutte contre les discriminations et l'obsession de l'égalité des chances et la mise en exergue corollaire de la responsabilité de chacun dans ce qui lui arrive peut estomper la lutte contre les inégalités sociales prévalant dans la société, auquel cas l'orientation est fondamentale conservatrice.
- 50 Qu'il le veuille ou non, le conseiller est parti prenante des débats sociaux et politiques, dont l'orientation des jeunes n'est pas une question mineure, ni découplée de considérations plus générales sur la société que l'on entend défendre⁵. Car qu'est ce que

serait une orientation ou un enseignement sans inégalités : un système où tout le monde ferait la même chose ? Ou bien faut-il rêver de filières diversifiées, de la médecine à la philosophie, dont les débouchés seraient bien moins inégaux qu'aujourd'hui, permettant, à ce stade, à des différences de préférences de s'exprimer ? En d'autres termes un système où des filières diversifiées déboucheraient sur les situations égales à l'aune d'un ensemble de critères ? Ou encore défendre une éducation qui permettrait à chacun d'atteindre une forme d'excellence dans le domaine choisi ? Il n'y a pas de réponse « scientifique » à ces questions : tout dépend des objectifs de l'éducation que l'on choisit de privilégier : culture gratuite, acquis académiques, insertion, etc. Comme à ses débuts, l'orientation et ses pratiques se nichent dans des considérations éthiques, normatives et politiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-176.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., & Fournier, M. (éd.) (2007). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Paris : Éd. Sciences Humaines.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-160.
- Forsé, M., & Parodi, M. (2010). *Une théorie empirique de la justice sociale*. Paris : Hermann.
- Grisy, A. (1999). Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ? In D. Meuret (éd.), *La justice du système éducatif* (pp. 113-138). Bruxelles : de Boeck.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 8(1), 3-43.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, vol. 55(1), 15-50.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.

■ Osborne-Groves, M. (2005). How Important is Your Personality? Labor Market Returns to Personality for Women in the US and the UK. *Journal of Economic Psychology*, 26(6), 827-841.

■ Young, M. (1958). *The rise of meritocracy*. Londres: Penguin Books.

NOTES

1. Talents + efforts, c'est précisément ainsi que le sociologue Michael Young, dans son ouvrage paru en 1958, *The rise of meritocracy*, définissait le mérite, en se fondant, pour appréhender les talents, sur le quotient intellectuel (le QI), ce qui est très fréquent dans les pays anglo-saxons.
2. Les enquêtes montrent avec constance qu'invités à décrire une société juste, les Européens pointent, dans l'ordre, le critère du besoin, suivi du principe de mérite, précédant lui-même le principe d'égalité (Forsé & Parodi, 2010).
3. Sur l'ensemble de la cohorte, le taux d'accès au supérieur est passé de 66 à 85 % pour les enfants de cadres et de 15 à 34 % pour les enfants d'ouvriers.
4. Les *odds ratios* passent de 2,7 à 5,4 ; ils sont évidemment bien plus faibles que ceux qui rapportaient l'accès à l'enseignement supérieur à l'ensemble de la cohorte (de l'ordre de 11), car une part importante de la sélection sociale s'est jouée dans le fait d'accéder au bac.
5. À cet égard, les comparaisons internationales sont une source de réflexions tout à fait précieuses (cf. notamment Dubet, Duru-Bellat, & Vêretout, 2010).

RÉSUMÉS

Ce texte explore les différentes acceptions de la notion apparemment simple d'orientation juste. Depuis son origine, l'orientation, pour promouvoir l'égalisation des chances, se fonde sur le principe de méritocratie. Ceci pose un certain nombre de problèmes. Ceux-ci sont liés à la définition même du mérite, à la possibilité de « démontrer » qu'il est bien en cause, et aussi à la hiérarchie des itinéraires scolaires qui permet d'établir *in fine* un verdict d'inégalités. Ce texte de réflexion s'appuie sur les nombreuses recherches sociologiques qui analysent les inégalités sociales face à la réussite et à l'orientation.

This paper investigates the various meanings of the apparently straightforward notion of "fair" academic and vocational tracking. From its foundation, vocational guidance, to promote equality of opportunity, relies upon the principle of meritocracy, which raises some problems. These are linked to the definition of merit itself, to its possible causal imputation, and also to the hierarchy between the various academic trajectories which allows identifying *in fine* educational inequalities. This reflexive paper relies upon the bulk of sociological research analysing the social inequalities in academic achievement and tracking.

INDEX

Mots-clés : égalité des chances, Inégalité, mérite, méritocratie

Keywords : education-based meritocracy, Educational inequality, equality of opportunity, merit

AUTEUR

MARIE DURU-BELLAT

est professeur des universités à Sciences Po. Thèmes de recherche : Inégalités sociales et sexuées à l'école ; politiques éducatives ; comparaisons internationales - Contact : OSC, 27 rue Saint-Guillaume, 75337 Paris cedex 07 - Courriel : marie.durubellat@sciences-po.fr