



**HAL**  
open science

# De quelques difficultés à cumuler ses savoirs sur les phénomènes éducatifs : l'exemple de la démocratisation de l'enseignement

Marie Duru-Bellat, Pierre Merle

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Pierre Merle. De quelques difficultés à cumuler ses savoirs sur les phénomènes éducatifs : l'exemple de la démocratisation de l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 2002, 140, pp.65-74. halshs-00004853

**HAL Id: halshs-00004853**

**<https://shs.hal.science/halshs-00004853>**

Submitted on 8 Jun 2018

**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.

## De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement

Marie Duru-Bellat  
Pierre Merle

---

*L'objet de l'article est de montrer les difficultés liées à l'accumulation du savoir sur les phénomènes éducatifs et tout particulièrement celles liées à l'analyse de la démocratisation de l'enseignement. L'enjeu de cette réflexion est de conforter la scientificité des résultats dans les sciences de l'éducation et, par là, leur légitimité et leur influence sur l'orientation des politiques éducatives. Les auteurs s'attachent à montrer l'importance de la contextualisation historique des données et le rôle central de la conceptualisation, quant on entend évaluer les transformations structurelles de l'enseignement, ainsi que l'incidence des « techniques » de mesure sur la connaissance du phénomène. Enfin, la question de l'interprétation des données, délicates dans ce domaine comme dans d'autres, est illustrée par l'étude des relations entre politique des ZEP et démocratisation.*

---

**Mots-clés :** démocratisation, méthodologie, évaluation (des politiques), contextualisation (recherche contextualisée), ZEP.

L'objectif de ce texte n'est pas de développer une réflexion épistémologique sur le statut de la connaissance scientifique dans les sciences sociales. Il part, plus modestement, d'une position très généralement admise : la recherche a comme prétention élémentaire de produire des connaissances cumulables. Ce besoin de cumul est particulièrement impérieux dans le domaine de l'éducation pour plusieurs raisons.

D'abord, ce domaine de recherche est caractérisé par un grand nombre d'idées reçues qui

constituent autant d'obstacles épistémologiques à l'acceptation de nouvelles connaissances. Si les connaissances produites sont, de façon récurrente, incertaines, divergentes, voire contradictoires, leur légitimité scientifique sera trop fragile pour avoir quelque poids face à la force de ces idées reçues (1). Pour être crédibles auprès des acteurs sociaux, il est nécessaire de constituer de véritables consensus scientifiques afin d'influer plus ou moins directement sur les politiques éducatives, objectif relevant pleinement de la finalité de la recherche en éducation. L'importance des

enjeux sociaux des questions éducatives rend particulièrement nécessaire cette accumulation et la fiabilité des résultats de la recherche.

Sur un autre plan, les sciences de l'éducation comme les autres sciences humaines sollicitent des paradigmes non exclusifs les uns les autres. Les démarches quantitatives et qualitatives sont rarement menées en parallèle, les modèles et les approches disciplinaires coexistent souvent sans guère se concurrencer, les résultats de recherche s'accumulent sans vraiment se compléter ni souvent être discutés. Dans d'autres domaines scientifiques, l'activité ordinaire des rencontres et des revues scientifiques aboutit généralement à exclure les résultats qui contrediraient nettement les données précédemment admises sans en apporter une preuve suffisante. Certes, en sciences de l'éducation, comme dans les sciences humaines en général, la preuve est difficile à apporter et la réfutation délicate à réaliser compte tenu des méthodes et des objets (cf. par exemple Baillé et Hadji, 1998). Il n'en est pas moins nécessaire que le milieu scientifique gagne en scientificité, c'est-à-dire soit plus attentif aux matériaux sollicités, aux méthodologies utilisées, à la rigueur de la démonstration.

Cette interrogation sur la cumulativité n'est pas nouvelle. A. Prost (2002), dans son tout récent rapport, a fortement dénoncé la faiblesse, à cet égard, de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation. Ce constat s'applique particulièrement à un objet tel que la démocratisation de l'enseignement : les débats méthodologiques ne sont pas suffisamment approfondis, les oppositions conceptuelles ne sont pas toujours formulées clairement, les conclusions sont trop souvent divergentes. L'article récent de G. Langouët (2001), paru dans le numéro 137 de cette revue sur la question de la démocratisation, nous a semblé fournir l'occasion de réfléchir aux conditions nécessaires, mais pas forcément suffisantes, à une certaine cumulativité des résultats. Il ne s'agit ici que d'ouvrir une réflexion, à partir des critiques qu'il nous semblait légitime de faire à cet article, pour lancer un débat qui manque cruellement dans la recherche en éducation, sur cet objet comme sur d'autres.

## LE CHERCHEUR ET L'IMPOSSIBLE SOLIPSISME

Une première remarque est que la cumulativité des résultats exige *a minima* une connaissance

actualisée des travaux dans le domaine traité, quels que soient les supports de publication. Le chercheur en sciences de l'éducation ne peut évidemment pas se limiter aux revues de « son » domaine en entérinant les frontières des disciplines universitaires qui n'ont pas forcément de pertinence épistémologique par rapport à la question traitée. L'objet « démocratisation » est abordé à la fois par les chercheurs en sciences de l'éducation, les historiens, les sociologues et les économistes. Négliger une partie de ces approches revient à négliger les avancées laborieusement réalisées et limite grandement le processus normal d'accumulation des connaissances. Certes, toutes les communautés scientifiques sont tentées par un certain protectionnisme disciplinaire, et les sciences de l'éducation n'échappent pas à cette tendance. Mais il est certain qu'elles s'exposent à des dérives scientifiquement suicidaires si de ce fait les articles publiés dans les revues spécifiquement « sciences de l'éducation » repartent comme en terrain vierge sur des questions largement traitées ailleurs... mais par les autres. Le fondement des sciences de l'éducation, pensées comme carrefour de plusieurs disciplines, devrait au contraire exiger une connaissance maîtrisée des apports des autres chercheurs sur le sujet traité. La démarche est évidemment particulièrement difficile à mener pour la plupart des objets et la question de la démocratisation n'échappe pas à cette difficulté lorsqu'il s'agit de prendre en compte des travaux aussi variés que les perspectives historiques de Prost (1986) et les dernières démarches économétriques de Goux et Maurin (2000).

Dans ce domaine comme dans les autres, l'état de la littérature doit donc inclure les nombreuses publications émanant de ces diverses communautés de chercheurs ayant travaillé sur le système éducatif français (2). Même sur une question contextualisée relevant de l'espace national, il est généralement instructif d'explorer également la littérature étrangère tant l'espace géographique est aussi un espace social dont la variété est en elle-même heuristique, et aussi parce que les débats étrangers sont parfois plus argumentés, se fondant sur des recherches plus abondantes et souvent plus solides méthodologiquement qu'en France (3). Cette masse de travaux établit des « régularités » statistiques dont l'ensemble fait sens, ainsi que des « anomalies » stimulantes.

Pour appréhender toute la richesse des travaux existants, il est clair qu'il faut s'appropriier les

concepts, maîtriser les méthodes, étudier la construction statistique des données. Ceci exige un examen minutieux et critique, activité à nouveau trop rare dans le champ restreint des sciences de l'éducation et hors de celui-ci. Prenons pour exemple le dernier travail de Thélot et Vallet (2000), qui concluait à la « réduction des inégalités devant l'école ». Au-delà de son apport important et de sa qualité indiscutable, cette recherche suscite très normalement des remarques, voire des réserves, qui font partie du débat scientifique, et sur lesquelles nous nous attarderons à titre d'exemple (Merle, 2002a, b).

Tout d'abord, on peut estimer que les auteurs n'explorent pas suffisamment la différenciation au sein des niveaux d'étude du système éducatif. La différenciation des filières n'a-t-elle pas en partie remplacé la différenciation des niveaux (bacs scientifiques *versus* bacs technologiques et professionnels, par exemple) ? Dans les calculs qu'ils réalisent, Thélot et Vallet font implicitement l'hypothèse que l'accès aux niveaux IV (bac), II et I (niveaux de formation égaux ou supérieurs à la licence) est socialement indifférent selon la filière alors que celle-ci est une source sensible de différenciation sociale et scolaire des études. L'analyse revient à considérer comme équivalents les bacheliers des séries professionnelles et générales tout comme les diplômés des IEP (Instituts d'études politiques) et les titulaires d'une maîtrise en AES (Administration économique et sociale). Or, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur, les premiers sont assez largement d'origine moyenne et supérieure alors que les seconds sont massivement d'origine populaire (Merle, 1997). On sait par ailleurs que ces filières offrent des perspectives d'avenir scolaire et professionnel très dispersées (par exemple Eckert, 1999). Assimiler les premiers aux seconds revient à supprimer ce qui fait justement, pour les enfants inscrits dans l'enseignement secondaire et supérieur, la différence entre les diverses origines sociales.

Une autre réserve tient au fait que l'étude du lien entre origine sociale et destin scolaire est menée en sollicitant une nomenclature des diplômes qui ne peut être totalement pertinente pour rendre compte à la fois de la situation du début et de la fin du XX<sup>e</sup> siècle (Merle, 2002a). Autant le niveau licence, dit « bac + 3 », peut parfaitement être retenu comme « le plus haut niveau d'étude atteint » jusqu'au début des années quatre-vingt,

quand 6,2% des sortants de formation initiale ont un niveau « licence et plus », autant une telle définition du plus haut niveau d'étude est sensiblement moins performante quand les sorties de niveau « bac plus trois » atteignent près de 20% d'une génération en 1994. La mesure du lien entre origines sociales et destins scolaires ainsi réalisée manque dès lors de précision. Les données disponibles montrent en effet que les poursuites d'études après la licence, en forte croissance sur les vingt dernières années, sont très influencées par l'origine sociale (MEN, 2001). Une des limites de la modélisation réalisée par Thélot et Vallet (2000) est d'étudier les inégalités sociales des carrières scolaires sans prendre totalement en compte le déplacement de ces inégalités au-delà du niveau « bac + 3 », non étudié dans la recherche. Plus généralement, malgré l'introduction d'une hypothèse de dévalorisation du diplôme, Thélot et Vallet sous-estiment l'importance de l'inflation des diplômes et sa signification scolaire et professionnelle (par exemple, Baudelot et Establet, 1999). Avec la nomenclature de diplôme retenue par les auteurs, tout se passe, finalement, comme s'ils prenaient davantage en considération l'allongement des études de ceux qui étaient les moins scolarisés sans prendre totalement en compte l'évolution de la durée des études des plus scolarisés. Au total, en éludant la question de la différenciation sociale des filières et en prenant insuffisamment en compte l'accroissement considérable de la part des diplômés du supérieur parmi les sortants du système éducatif, la recherche ampute la mesure des inégalités devant l'école d'une partie essentielle de celles-ci.

Évidemment, discuter ainsi les travaux des « autres », dont il est toujours plus facile de voir les failles que pour les siens propres, est une première étape pour ne pas s'exposer aux mêmes travers. La longueur d'une bibliographie n'est pas qu'un signe extérieur de culture, pas plus qu'il ne faut voir de l'agressivité pointilliste dans la discussion serrée d'un texte. C'est par rapport à un « existant », analysé précisément, que l'apport spécifique de tout nouveau travail doit être évalué.

## CONTEXTUALISER ET CONCEPTUALISER

Dans toutes les disciplines des sciences humaines, et même au-delà avec des modalités diverses selon les spécialités, on admet sans difficulté le caractère contextualisé des résultats (cf. le

débat devenu un « classique » entre Passeron et Prost, 1990). Plusieurs conséquences en découlent. Tout d'abord, une exigence première est de mobiliser les données les plus récentes. En l'occurrence, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, on ne saurait étudier la démocratisation du système d'enseignement français sans utiliser le « panel » 89, voire le « panel » 95, afin de connaître l'évolution de la situation des élèves dans l'enseignement secondaire. Dans cette perspective, les données présentées par Langouët (2001) ont sans aucun doute vieilli. Or le jugement porté sur la démocratisation du système éducatif est relativement différent selon la période d'observation, tant il est démontré par ailleurs que c'est précisément durant la décennie quatre-vingt-dix, pour les élèves du « panel » 89, que l'accès au lycée s'est élargi, mécaniquement en quelque sorte, suite à la généralisation des carrières complètes au collège dans les années quatre-vingt (Duru-Bellat et Kieffer, 2000).

La contextualisation stimule par ailleurs la conceptualisation. Les nouveaux phénomènes favorisent en effet, exigent parfois, l'émergence de nouveaux concepts, tandis que l'accumulation des connaissances nécessite de situer les réflexions conceptuelles dans une perspective historique. Concernant la démocratisation, il est apparu heuristique de ne pas s'en tenir aux notions de massification / démocratisation / démographisation, utilisées indifféremment dans l'article de G. Langouët (2001), alors même que les deux premiers termes ont souvent été opposés. *A contrario*, la dualité – démocratisation quantitative *versus* démocratisation qualitative –, proposée par Prost (1986) au milieu des années quatre vingt, constitue toujours une référence heuristique pour situer les débats et les évolutions conceptuelles. Cependant, la notion de démocratisation quantitative qui rend compte à sa manière de la première explosion scolaire de l'après-guerre est peu à peu apparue trop générale pour spécifier les transformations récentes du système éducatif, en l'occurrence à la fois l'allongement considérable de la scolarité et la diversification forte des filières dans l'enseignement secondaire et supérieur. Même si on peut évidemment les discuter, les notions « démocratisation uniforme » (Goux et Maurin, 1995) ou « ségrégative » (Merle, 2000) constituent des étapes de l'histoire de cet objet de recherche. La première notion a pour objet de montrer que la démocratisation quantitative du système éducatif s'est réalisé en maintenant à l'identique, au niveau de l'ensei-

gnement supérieur, les inégalités sociales des cursus scolaires. La seconde montre, au niveau des classes terminales de l'enseignement secondaire, que les inégalités sociales inter-filières se sont accrues au cours des années 1985-1995 marquées par le doublement du taux accès au bac (de 30 % en 1985 à plus de 60% en 1995). Plus précisément, le recrutement des filières professionnelles est devenu de plus en plus populaire alors que les filières générales et surtout la filière scientifique conservait *grosso modo* le même recrutement. De même, dans le registre des explications des phénomènes observés, l'opposition entre la « démocratisation par l'ouverture » ou la « démocratisation par le fonctionnement » (Duru-Bellat et Mingat, 1992) constitue une étape de la réflexion toujours d'actualité. L'importance des recherches a donc débouché sur une certaine complexification de la notion de démocratisation et il n'est désormais plus possible d'en faire l'économie.

Cette conceptualisation concerne aussi des questions connexes à la démocratisation qui n'en demeurent pas moins centrales. La portée de la démocratisation du système éducatif est en effet souvent évaluée à partir du rendement des diplômés sur le marché du travail. Or la notion de dévaluation des diplômés n'est pas plus évidente que celle de démocratisation. En particulier, l'insertion professionnelle a fait l'objet de nouvelles modalités de mesure prenant en compte l'existence d'une « phase d'insertion », d'une durée de quatre ans, au cours de laquelle le chômage est plus fréquent et l'emploi occupé relativement déclassé par rapport à l'emploi ultérieurement occupé. On ne saurait traiter la question de l'insertion professionnelle (comme le fait G. Langouët, 2001) sans aborder ces questions de définition et de mesure des faits sociaux directement en rapport avec les nouvelles modalités de fonctionnement du marché du travail. Il est tout aussi discutabile de ne pas intégrer les débats vifs des économistes autour de ce qui fonde la valeur des diplômés.

Pour s'en tenir aux connaissances les plus immédiatement accessibles, notons que les données publiées chaque année dans *L'état de l'école* et les *Notes d'information* du ministère montrent que le déclassement cinq ans après la sortie des études est d'une importance très variable selon le niveau de diplôme et l'époque considérée. Il faut évidemment contextualiser les données : sur les dix prochaines années, l'expansion probable de

l'offre de cadres publics et privés, en raison du départ à la retraite des générations du « baby boom », va reposer de façon nouvelle la question du rendement des études. Autrement dit, l'étude de l'insertion professionnelle doit poser la question du « destin des générations » (Chauvel, 1998), et démêler autant que faire se peut ce qui relève de la conjoncture économique immédiate, de l'effet de génération et de la dévalorisation sociale des diplômés. Les données sur l'insertion des jeunes sont en effet, de façon indiscutable, très sensible à la conjoncture économique et démographique. La notion même de déclassement, utilisée par G. Langouët (2001, p. 54), recouvre également des significations variées dont l'analyse constitue un préalable à la recherche. Ainsi, une forme majeure de déclassement est de ne pas accéder à l'emploi et, à cette aune, les diplômés du supérieur long ont un avantage relatif stable, voire croissant, depuis un quart de siècle par rapport aux non-diplômés.

Toutes ces considérations méthodologiques et factuelles amènent à douter de la pertinence d'une conclusion affirmant que « pour un même diplôme ou niveau de scolarisation, l'accès au métier dépend toujours fortement de l'origine sociale, donc de moins en moins du facteur méritocratique » (Langouët, 2001, p. 54). Une telle conclusion ne peut être étayée, outre les remarques précitées, qu'après examen précis des données statistiques sur lesquelles on s'appuie, en particulier le niveau de finesse de la nomenclature des diplômés utilisée. Ainsi, le diplômé de l'IEP, souvent d'origine aisée, et l'étudiant qui vient d'obtenir une maîtrise d'AES, peu souvent d'origine aisée, ont statistiquement le même niveau de scolarisation et de diplôme. Le marché du travail est-il peu méritocratique si les premiers obtiennent beaucoup plus fréquemment que les seconds un emploi de cadre ? En fait, les diplômés jugés équivalents dans la mise en forme statistique ne le sont ni pour l'employeur ni pour les étudiants eux-mêmes. Le chercheur, dans ses raisonnements sur l'accès au métier selon l'origine sociale pour un « même niveau de diplôme », n'a pas de raison d'ignorer cette connaissance ordinaire des acteurs sociaux.

Il reste que dans ce domaine, la cumulativité des résultats se heurte à une difficulté classique : sciences historiques, les sciences sociales sont tributaires d'un contexte socio-économique qui constitue toujours un frein aux comparaisons dia-

chroniques. L'accumulation nécessite d'abord de considérer ce qui est ou n'est pas véritablement cumulable puisque non comparable terme à terme. Les conclusions à tirer des répliques ne sont jamais univoques dans la recherche en éducation et plus largement en sciences sociales et humaines. Dans tous les cas, les comparaisons dans le temps et dans l'espace ont cependant une valeur heuristique importante. Elles éclairent en particulier le rôle de facteurs qui restent invisibles tant qu'une approche nationale et instantanée est retenue. Ces comparaisons sont indispensables pour comprendre, interrogation centrale, le rôle joué par l'évolution des structures éducatives et plus largement celui des politiques scolaires, sur la démocratisation de l'enseignement.

### **LE DÉBAT SUR LES MESURES : PAS SEULEMENT UN DÉBAT TECHNIQUE**

Cumuler des connaissances exige de suivre les avancées « techniques » et les questions posées par la communauté des chercheurs tant il est vrai que la connaissance n'est pas une production individuelle. À cette fin, tout chercheur est amené à déceler, dans son domaine de compétence, les recherches qui lui paraissent les plus solides, les plus suggestives, celles qui lui semblent constituer un progrès. Les méta-analyses – analyse de la production scientifique réalisée sur un domaine spécifique – sont en ce sens riches d'enseignement.

En matière d'évolution des inégalités, de nombreux débats ont eu lieu, depuis les années quatre vingt, sur les divers indicateurs de mesure et la façon dont ils construisent une vision, nécessairement particulière, des évolutions des systèmes d'enseignement. Ainsi, dans les périodes d'expansion des taux de scolarisation, les indicateurs de type « rapport entre taux » aboutissent plus souvent à conclure à une réduction des inégalités que les différences de taux (4). Pour cette raison, la majorité des sociologues confrontent les différences et rapports de taux à des indicateurs de type logistique ou *odds ratios* (5). Même si ces indicateurs ne sont pas sollicités (ce qu'il faut aujourd'hui justifier, dans la pratique courante), une prudence minimale consiste à ne pas utiliser soit des rapports de taux, soit des différences entre taux selon les niveaux scolaires étudiés. Utiliser, comme le fait G. Langouët (2001), des différences entre taux au niveau du secondaire et des



rapports entre taux au niveau du supérieur fait apparaître un « résultat » étonnant : l'accès au supérieur se démocratiserait davantage que l'accès au secondaire. Le recours non explicite à des indicateurs différents selon le niveau d'étude n'est pas pour rien dans cette aporie.

Le chercheur averti doit-il pour autant toujours préférer les *odds ratios* ? Son choix dépend de la conception de l'inégalité qu'il privilégie. Les *odds ratios* se centrent sur la compétition entre deux groupes, pour l'accès à un bien, dont l'offre est donnée, puisqu'on raisonne en termes de probabilité. Ils évaluent le caractère plus ou moins juste de cette compétition et le niveau d'inégalité du processus d'allocation des individus aux places existantes. Les différences entre taux et les autres mesures plus intuitives qui intègrent les « marges (c'est-à-dire l'effet du niveau des taux eux-mêmes), évaluent davantage une égalité de résultat. De fait, si les taux de scolarisation se sont élevés, les inégalités entre groupes, dans l'accès à un niveau donné, 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 considère 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 positionnel, dont la valeur dépend de ce que possèdent les « concurrents » (sur ce débat, cf. Duru-Bellat et Kieffer, 1999). Ces questions centrales sont rarement posées dans le domaine de l'éducation. Pourtant, que l'éducation soit tenue pour un bien « absolu » (avec définition corollaire d'un seuil minimal) ou pour un bien relatif ne peut qu'affecter aussi bien les débats sur les inégalités scolaires que la façon dont les chercheurs vont s'attacher à les mesurer.

Toujours est-il que pour choisir des indicateurs en fonction de présupposés théoriques, il faut en maîtriser une gamme assez ouverte. Le cumul des connaissances est à ce prix. Un tel constat ne veut évidemment pas dire que la qualité d'une recherche est proportionnelle à son degré de technicité et *a fortiori* du degré de quantification. Il est certain, notamment à l'étranger, que les chercheurs construisent leurs instruments statistiques avec une technicité mais aussi une réflexivité croissante. Pour autant, peut-on parler d'un progrès univoque des méthodes qui devrait théoriquement déboucher sur un progrès indiscutable

des connaissances ? Certes, chaque nouvelle méthode se présente comme permettant de « mieux » mesurer le phénomène, la valeur « vraie » de tel ou tel paramètre. L'innovation méthodologique n'est toutefois pas sans contrepartie : elle passe le plus souvent par l'introduction de postulats supplémentaires sur la nature des données, et donc introduit fréquemment de nouvelles hypothèses plus ou moins pertinentes et argumentées. Il en résulte une certaine perplexité du chercheur confronté à la multiplication des risques d'artefacts. Dans l'idéal, il faudrait être capable de pouvoir formuler et justifier un jugement de pertinence sur les hypothèses associées à chacune de ces mesures. Or le chercheur en sciences humaines, qui n'est pas en général un statisticien, en est-il toujours capable ? Il n'est d'ailleurs même pas sûr que ce jugement de pertinence sur les hypothèses puisse être réalisé par le statisticien lui-même, compte tenu du fait qu'il exigerait des informations complémentaires sur le réel, dépendant elles-mêmes d'estimations plus ou moins fiables de celui-ci. Il reste que le chercheur en sciences humaines peut être tenté d'emprunter aux statisticiens des outils de plus en plus sophistiqués, sans être capable de les justifier par rapport à la nature du phénomène étudié. Il serait sans doute sage, quelles que soient les pressions du milieu, notamment international, de s'en tenir à des indicateurs au moins intuitivement compréhensibles.

Les chercheurs en éducation, familiers mais non experts en statistique, ont par exemple de quoi rester perplexes devant les analyses techniquement complexes de Goux et Maurin (2000), dont l'objectif est de cerner l'effet « vrai » (causal) du revenu des parents sur la réussite des enfants. À cette fin, ils proposent une estimation de cet effet « vrai », par la méthode des moments généralisés, censée être supérieure à la méthode des moindres carrés ordinaires. L'estimation de l'effet « vrai » est réalisée en contrôlant la profession du grand-père, ce qui doit permettre, dit-on, « d'isoler une source de variation du revenu des parents qui affecte le revenu des parents mais n'a pas d'effets propres sur la scolarité de leurs enfants ». La conclusion est alors que l'effet causal « vrai » du revenu est beaucoup plus fort que ce qui apparaissait dans les analyses de corrélations, et beaucoup plus fort que l'effet spécifique du niveau d'instruction parental. Ce résultat est contraire à plusieurs recherches précédentes menées sur ce sujet qui montrent l'effet supérieur du niveau du

diplôme des parents sur leur origine sociale pour expliquer les différences de réussite scolaire. Dans quelle mesure la recherche de Goux et Maurin remet-elle en cause les résultats précédents ? Que gagne-t-on exactement à contrôler la profession du grand-père ? Ce gain (éventuel) est-il compensé par les hypothèses ou les contraintes supplémentaires que le chercheur est amené à introduire ? La rusticité des méthodes et des traitements, qui évidemment permet d'éviter ces questions, ne saurait constituer une réponse pertinente. Il en est de même du rejet de toute quantification, souvent face à des analyses quantitatives jugées trop simplistes ou au contraire obscures, tant est constante, notamment en France et en sciences de l'éducation, la tentation du qualitatifisme par défaut.

Il faut donc s'efforcer de comparer précisément les recherches, ce qui exige un examen minutieux de leur construction empirique, nécessairement limitée, imparfaite, incomplète. Il est également heuristique d'explorer les cas (d'apparentes ?) discordances. Pourquoi par exemple, le diagnostic, en matière de démocratisation, apparaît-il plus « optimiste » chez Vallet (2000) que chez Goux et Maurin (1997) ? Comment expliquer une telle divergence ? Autre exemple de question scientifique à part entière qui mériterait une investigation spécifique : certaines analyses de Prost ne gagneraient-elles pas à être reprises avec des outils plus puissants tels que les *odds ratios* ? Ou encore, dans quelle mesure les travaux récents de Vallet (2001) n'apportent-ils pas une représentation plus fiable de l'évolution historique des inégalités ? Plus largement, comment l'accumulation de résultats empiriques (et les innovations méthodologiques des uns et des autres) produit-elle, autant qu'un progrès des connaissances, un renouvellement des interrogations théoriques ?

### **LES DIFFICULTÉS DE L'INTERPRÉTATION : L'EXEMPLE DES RELATIONS ENTRE ZEP ET DÉMOCRATISATION**

Dans son article, Langouët (2001, p. 52) évoque un « effet ZEP » pour rendre compte de la démocratisation constatée au sein du premier cycle du secondaire. Sans aucun doute, les recherches sur l'efficacité des ZEP sont en rapport direct avec la question de la démocratisation et, à ce titre, elles font pleinement partie d'une recherche sur la

démocratisation dès lors qu'il s'agit d'élucider les causes d'une éventuelle démocratisation.

Toutefois, pour éviter des explications *ad hoc*, rapides et discutables, la question de l'apport éventuel des ZEP à la démocratisation ne peut être traitée sans les précautions précédemment présentées. Ainsi les premières recherches menées sur les ZEP ont débouché sur un résultat favorable, mais les méthodologies sollicitées étaient discutables. Par exemple, aux évaluations nationales réalisées en 1996, les élèves en ZEP ont obtenu, en moyenne, de moins bons résultats que les élèves hors ZEP. L'écart de compétences était toutefois plus sensible en classe de CE2 qu'en 6<sup>e</sup>, tant en français qu'en mathématiques. Peut-on pour autant en déduire « que le travail au cours du cycle des approfondissements [mené en ZEP à l'école primaire] a permis de combler une partie de l'écart entre les deux catégories d'élèves » (MEN, 1998) ? Une telle interprétation, favorable aux ZEP, surprend : elle va à l'encontre de résultats bien établis montrant que les performances des élèves à un niveau donné sont très en rapport avec les performances antérieures. Sur tout, une telle interprétation des données exigerait, pour être valide, que les échelles de mesure des performances de CE2 et 6<sup>e</sup> soient comparables (ce qui est très loin d'aller de soi). Dans cette étude, le projet de justification de la politique des ZEP semble s'être en partie substitué à l'analyse rigoureuse des effets des mesures engagées (Merle, 2001).

Compte tenu de l'incomplétude des premiers résultats, ainsi que des enjeux politiques et scolaires de la politique des ZEP, de nombreuses recherches complémentaires ont été engagées sur l'efficacité des actions entreprises. Or, dans les analyses ultérieures qui contrôlent les caractéristiques des élèves, les scolarisations en ZEP ne sont pas associées, comparativement aux scolarisations hors ZEP, à un effet positif en termes d'acquisition, aussi bien en fin d'école élémentaire qu'en collège. Soit l'effet produit par la scolarisation en ZEP est estimé non significatif (Brizard, 1995), soit, plus fréquemment, il est jugé négatif (Colmant et Vugdalic, 1997 ; Bressoux et alii, 1997 ; Colmant et Vugdalic, 1998). Ces dernières données confirment le résultat de la recherche la plus complète menée sur ce sujet (Meuret, 1994). Celle-ci présente en effet plusieurs avantages méthodologiques. D'abord, elle porte sur deux années de scolarisation dont les effets en termes d'acquisitions sont mesurés par des tests diffé-



rents en début et fin de période. Ce sont donc bien les rythmes différentiels des progrès qu'il s'agit d'estimer (6). Par ailleurs, l'analyse de l'effet ZEP est notamment menée selon les profils scolaires des élèves. Or c'est sur les élèves pour lesquels le pronostic scolaire est le plus défavorable – les élèves faibles – que l'effet ZEP est négatif (les élèves initialement bons ne connaissent pas de « handicap » à être scolarisés en ZEP). Autrement dit, la politique des ZEP n'a pas atteint les objectifs qu'elle s'était assignée : donner plus à ceux qui ont moins. Il s'agit évidemment de résultats moyens, et les performances des établissements classés en ZEP sont sensiblement dispersées ; si certaines ZEP (minoritaires en nombre) ont atteint leur objectif de discrimination positive, d'autres ont aggravé les inégalités sociales et scolaires qu'elles étaient censées réduire. Les recherches récentes publiées par le ministère (MEN, 2001), si elles apportent des données nouvelles sur les orientations en fin de troisième et la fréquence du redoublement dans le secondaire, n'ont pas infirmé ce résultat.

On conclura de cette rapide synthèse que l'apport des ZEP à la démocratisation de l'enseignement est des plus incertains. Au mieux, l'effet est faible, voire nul. Au pire, il est négatif. Une telle conclusion, en l'occurrence l'incertitude du résultat, est évidemment problématique. Elle peut s'expliquer par l'imbrication de plusieurs phénomènes sociaux que les analyses statistiques ne parviennent pas à démêler suffisamment. Les analyses « toutes choses égales par ailleurs » ne peuvent en effet satisfaire pleinement cette clause, soit que des variables ne sont pas prises en compte (par exemple, les enseignants en ZEP sont plus jeunes et à ce titre moins expérimentés), soit qu'elles sont prises en compte mais d'une façon imprécise (par exemple, les élèves des ZEP d'origine populaire sont éventuellement en plus grande difficulté sociale que les élèves d'origine populaire des établissements non classés en ZEP). Il s'ensuit que l'efficacité et l'équité estimées des établissements classés en ZEP et hors ZEP sont dépendantes de variables insuffisamment voire non maîtrisées. Une autre difficulté est notamment de contrôler l'effet établissement par rapport à l'effet ZEP compte tenu du fait que l'efficacité des établissements n'est pas une caractéristique stable de ceux-ci. Dans cette perspective où l'effet établissement primerait sur l'effet ZEP, il faudrait conclure à la très faible contribution propre des ZEP à l'égalisation des chances scolaires et à une inadaptation

de cette politique éducative aux objectifs qu'elle est censée poursuivre. La portée politique de ces travaux est suffisamment essentielle pour que les recherches menées se réalisent en mobilisant toutes les modalités d'investigation disponibles, y compris les plus « techniques ».

En conclusion, poser un diagnostic sur la contribution de l'école à l'inégalité sociale des trajectoires scolaires n'est pas anodin et le chercheur a une réelle responsabilité, pour autant qu'il contribue aux représentations sociales sur l'école. En ce sens, on ne saurait affirmer trop vite que « le facteur méritocratique diminue d'autant plus qu'il aurait pu être le moteur de la promotion sociale » (Langouët, 2001, p. 56), ce qui revient, en partant d'une définition non problématisée de la notion de mérite, à méconnaître les modalités de construction sociale de celui-ci, tout particulièrement par le milieu d'origine et l'institution scolaire. De telles affirmations risquent de convaincre de l'inutilité de « l'investissement » éducatif, alors même que les enjeux de ces questions sont considérables, tout particulièrement pour les enfants des milieux populaires pour lesquels la rentabilité de l'investissement éducatif est souvent jugée incertaine.

Ce devrait être, en théorie, le rôle du milieu scientifique de reconnaître comme fiable, « vraie », féconde, ouvrant de nouvelles perspectives, telle ou telle conclusion. Encore faut-il que le milieu assure les fonctions sociales de sélection qui sont normalement les siennes. Au-delà des difficultés « techniques » (notamment, dans le champ de l'éducation, l'hétérogénéité disciplinaire des chercheurs), il est clair que les enjeux de connaissance sont aussi des enjeux de pouvoir : pointer un cumul, c'est aussi reconnaître des légitimités scientifiques (qui a aujourd'hui quelque autorité pour parler de la démocratisation ?). Loin d'être une activité « neutre », une telle démarche, constitutive pourtant d'une activité et d'un milieu scientifiques, est nécessairement conflictuelle. Refuser de s'y engager et adhérer au relativisme, peut-être élégant mais quelque peu irresponsable, condamne inévitablement à une allégeance plus ou moins implicite à des « autorités » locales spécifiques à chaque communauté scientifique, au conformisme idéologique ou aux effets des modes intellectuelles ou pédagogiques qui, pas plus que les effets de pouvoir, ne sont absents du champ de l'éducation.

Ces remarques sont loin d'épuiser le débat. Nous avons souhaité le lancer, dans la Revue Française de Pédagogie, comme il sied à toute revue scientifique. Notre pari est que la confrontation des données, des méthodes et des résultats doit prévaloir aussi dans le domaine de l'éducation : l'approfondissement de l'analyse, le

progrès des connaissances sont à ce prix, et engagent la responsabilité collective des chercheurs.

Marie Duru-Bellat  
Université de Bourgogne – IREDU-CNRS  
Pierre Merle

IUFM de Bretagne – Université Rennes II – LESSOR

## NOTES

- (1) Selon leur position, les acteurs peuvent avoir de « bonnes raisons » de défendre tel ou tel point de vue que la perspective externe du chercheur démontre comme erroné. Outre des raisons normalement corporatistes, l'acteur cherche ordinairement à préserver les ressorts parfois utopiques qui le font agir, à se protéger des effets délétères de la « dissonance cognitive ».
- (2) En se limitant aux dix dernières années, la bibliographie est déjà substantielle : Briand et Chapoulie (1992), Duru et Mingat (1992), Merle et Mear (1992), Langouët (1994), Baudelot et Matonti (1994) ; Euriat et Thélot (1995), Merle (1996), Goux et Maurin (1995, 1997, a, b), Duru-Bellat et Merle (1997) ; Chauvel (1998a, b) ; Chauvel (1999) ; Duru-Bellat et Merle (2000), Duru-Bellat et Kieffer (1999, 2000) ; Brucy et Rope (2000) ; Merle (2000 a, b), Thélot et Vallet (2000), Felouzis (2000), Blöss et Herlich (2000) ; Duru-Bellat, Kieffer et Marry (2001), Vallet (2001), Duru-Bellat (2002), Merle (2002).
- (3) Un état récent et synthétique de la littérature internationale est par ailleurs facilement accessible grâce à l'étude réalisée, dans une revue française, par deux chercheurs suédois (Jonsson et Erickson, 2000). On peut se référer aussi à l'ouvrage de Shavit et Blossfeld (1993) qui constitue un classique de la sociologie de l'éducation comparative.
- (4) Soit un taux d'accès à l'enseignement long passant de 37% à 62% pour les enfants de cadres, et un taux passant de 1% à 10% pour les enfants d'ouvriers, l'inégalité des chances est appréciée de façon opposée selon que le chercheur a recours à une différence de taux ou un rapport des taux. Le rapport des taux (37/1 versus 62/10) incite à conclure à une diminution des inégalités alors que la comparaison des différences des taux d'accès aboutit à une conclusion inverse : (62-10) > (37-1).
- (5) Il s'agit de rapports concurrentiels de chances (entre deux catégories, par rapport à une « chance » qui peut être l'obtention d'un diplôme ou l'accès à un niveau d'études), rapports de rapports ayant l'avantage pratique d'être indépendants du poids numérique et des catégories 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. Sur l'exemple ci-dessus (cf. note 4), les *odds ratios* sont nettement en baisse. Des exemples sont présentés dans Duru-Bellat et Kieffer (1999).
- (6) Autre avantage, l'analyse statistique classique de régression est doublée d'une analyse complémentaire (analyse de structure de covariance à partir du modèle Lisrel). Cette seconde analyse confirme l'effet significativement négatif de la scolarisation en ZEP, mais montre que cet effet est nettement moins élevé que les analyses statistiques précédentes l'indiquent.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAILLÉ J., HADJI C. (eds) (1998). – **Recherche et Éducation. Vers une nouvelle alliance.** Bruxelles : De Boeck.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1999). – **Avoir 30 ans en 1968 et en 1998.** Paris : Seuil.
- BAUDELLOT C., MATONTI F. (1994). – Les normaliens : origines sociales. Le recrutement social des normaliens 1912-1992. In J.-F. Sirinelli, **École Normale Supérieure. Le livre du bicentenaire.** Paris : PUF, p. 155-190.
- BRESSOUX P., COUSTERE P., LEROY-AUDOUIN C. (1997). – Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. **Revue Française de sociologie**, XXXVIII, 1, p. 67-96.
- BRIZARD A. (1995). – Les zones d'éducation prioritaires à la rentrée 1994. **Note d'information**, n° 25.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. (1992). – **Les collègues du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République.** Paris, INRP, CNRS, ENS.
- BRUCY G., ROPÉ F. (2000). – **Suffit-il de scolariser ?** Paris : Ed. de l'Atelier.
- CHAUVEL L. (1998a). – La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. **Revue de l'OFCE**, n° 66,
- CHAUVEL L. (1998b). – **Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup>.** Paris : PUF.
- CHAUVEL L. (1999). – Reproduction de la reproduction scolaire. **Mouvements**, n° 5, p. 10-19.
- COLMANT M., VUGDALIC S. (1997). – Profil et compétences en français et mathématiques des élèves à l'entrée au CE2. **Note d'information**, n° 23.
- COLMANT M., VUGDALIC S. (1998). – Profil et compétences en français et mathématiques des élèves à l'entrée au CE2. **Note d'information**, n° 23.

- COMBESSIE J.-C. (1984). – L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques. **Revue française de sociologie**, vol. XXV, n° 2, p. 233-254.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999). – Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales. **Revue française de pédagogie**, n° 127, p. 49-61.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (2000). – La démocratisation de l'enseignement en France : polémique autour d'une question d'actualité. **Population**, n° 1, p. 51-80.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., MARRY C. (2001). – La dynamique de la scolarité des filles : la double handicap questionné. **Revue française de sociologie**, vol. 42, n° 2, p. 251-280.
- DURU-BELLAT M., MERLE P. (1997). – La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires. **Savoir, Education-Formation**, n° 3-4, p. 309-331.
- DURU-BELLAT M., MERLE P. (2000). – Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection. **L'Année Sociologique**, vol. 50, n° 2, p. 319-344.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1992). – Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps. **Sociétés contemporaines**, n° 11-12, p. 13-30.
- ECKERT H. (1999). – L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. **Revue française de sociologie**, vol. XL, n° 2, p. 227-253.
- EURIAT M., THÉLOT C. (1995). – Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. **Revue française de sociologie**, vol. XXXVI, n° 3, p. 403-438.
- FÉLOUZIS G. (2000). – Repenser les inégalités à l'université. **Sociétés contemporaines**, n° 38, p. 67-97.
- GOUX D., MAURIN E. (1995). – Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelles 1970,1977,1985 et 1993. **Revue française de sociologie**, vol. XXXVI, n° 1, p. 81-121.
- GOUX D., MAURIN E. (1997a). – Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine. **Economie et statistique**, n° 306, p. 13-26.
- GOUX D., MAURIN E. (1997b). – Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. **Economie et statistique**, n° 306, p. 27-39.
- GOUX D., MAURIN E. (2000). – La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire. **France, portrait social**, INSEE, p. 87-98.
- JONSSON J.O., ERICKSON R. (2000). – Understanding educational inequality : the swedish experience. **L'Année sociologique**, vol. 50, n° 2, p. 345-382.
- LANGOUËT G. (1994). – **La démocratisation de l'enseignement en France**. Paris : ESF.
- LANGOUËT G. (2001). – L'école française évoluée ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. **Revue française de pédagogie**, n° 137, p. 47-58.
- MEN (1998). – Les zones d'éducation prioritaires en 1997-98. **Note d'information**, n° 15.
- MEN (2001). – **L'état de l'école**.
- MEN (2001). – L'éducation prioritaire. **Éducatifs et formation**, n° 61.
- MERLE P. (1996). – Les principales transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. **Population**, n° 6, p. 1181-1210.
- MERLE P. (1997). – Le rapport des étudiants à leurs études. Enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes ». **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 26, n° 3, p. 367-387.
- MERLE P. (2000a). – Les transformations de l'enseignement secondaire français. In A. Van Zanten (dir.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte, p. 35-43.
- MERLE P. (2000b). – Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. **Population**, n° 1, p. 15-50.
- MERLE P. (2001). – La discrimination scolaire : une construction institutionnelle de la précarité ? L'exemple des zones d'éducation prioritaire. In Del Sol et al., **Nouvelles dimensions de la précarité**. Rennes : PUR, p. 269-279.
- MERLE P. (2002a). – Démocratisation ou accroissement des inégalités ? **Population** (à paraître).
- MERLE P. (2002b). – **La démocratisation de l'enseignement**. Paris : La Découverte.
- MERLE P., MEAR P. (1992). – 1986-1990 : Démocratisation et/ou hiérarchisation sociale croissante des publics lycéens ? **Sociétés contemporaines**, n° 11, p. 31-52.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, n° 109, p. 41-64.
- PASSERON J.-C., PROST A. (1990). – L'enseignement, lieu de rencontres entre historiens et sociologues. **Sociétés Contemporaines**, n° 1, p. 7-45.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.
- PROST A. (2002). – **Pour un programme stratégique de recherche en éducation**. Paris : La Documentation française.
- SHAVIT Y., BLOSSFELD H.-P. (éds.) (1993). – **Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen contry**. Boulder : Westview Press.
- THÉLOT C., VALLET L.-A. (2000). – La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. **Économie et statistique**, 334, 4, p. 3-32.
- VALLET L.-A. (2001). – La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période. In R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui, **École et société : les paradoxes de la démocratie**. Paris : PUF, p. 187-206.