

Méritocratie scolaire et promotion sociale : idéologie ou réalité empirique?

Bruno-Pier Provençal-Pelletier

Candidat à la maîtrise en sociologie et en administration publique
Université Laval / École Nationale d'Administration Publique

Résumé

Au Québec, la politique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est empreinte d'un idéal méritocratique. Elle consiste à « favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude »¹. Le présent article s'intéresse à définir la méritocratie et à déterminer si les chances de promotion sociale reposent vraiment sur les capacités et la volonté individuelles telles que mesurées par l'accès à un haut niveau de scolarité. Les études sur la promotion sociale et l'accès à l'enseignement supérieur laissent penser que la méritocratie est davantage une idéologie qu'une réalité empirique.

Mots-clés

Méritocratie/Promotion sociale/Éducation/Ideologie/Bourdieu

Introduction

Dès le tournant du XX^e siècle, les changements structurels des sociétés industrielles ont eu un impact sur la distribution du savoir, principalement par le biais des systèmes d'éducation nationaux. Au Québec, la Révolution tranquille a favorisé la mobilité sociale, autrefois entravée par le cloisonnement de la structure sociale, longtemps clivée selon l'origine sociolinguistique. La sécularisation des années soixante et l'État-providence ont ainsi offert de nombreux emplois à une nouvelle élite intellectuelle francophone. L'ouverture du marché de l'emploi a eu des effets structurels importants sur la mobilité sociale; de nombreux emplois qualifiés ont été créés dans les instances gouvernementales, offrant des opportunités d'ascension sociale :

Mais reflet d'une situation de dépendance, le système d'enseignement universitaire n'en constitue pas moins un instrument de modification des rapports de dépendance : la formation d'une « élite » permet en effet d'assurer la survie du groupe ethnique francophone, d'occuper le champ politique local et aussi d'accroître l'espace limité du champ économique. Et à partir du moment où l'État (provincial) acquiert au plan social et politique une plus grande centralité, le système d'enseignement universitaire, qui est la principale voie d'accès aux postes supérieurs de la fonction publique et

¹ <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=mission>

parapublique, apparaît un enjeu très important, indissociablement social (ou de classe) et national : mécanisme important de reproduction (ou de reconversion) sociale de fractions de la petite et de la (moyenne) bourgeoisie francophone, l'institution universitaire devient aussi un instrument privilégié de mobilité collective ou de promotion nationale (Dandurand, Fournier et Bernier, 1980, p. 102).

L'éducation est ainsi devenue l'un des enjeux principaux de l'économie moderne, qui est aussi qualifiée d'économie du savoir (Picard, 2005). Ce n'est qu'avec le développement des industries, au tournant du XX^e siècle, qu'un savoir spécialisé est devenu nécessaire à l'exercice des fonctions de certains emplois. La modernisation des machines et le développement de l'organisation scientifique du travail demandent aujourd'hui un savoir spécialisé. La division du travail et la recherche de la maximisation des performances s'effectuent à partir de connaissances toujours plus raffinées. En effet, ce savoir spécialisé ne s'acquiert qu'avec des études prolongées (Taylor, 1965). À cela s'ajoute une urbanisation croissante en plus d'une complexification des relations internationales par l'ouverture des marchés mondiaux. Ces nouvelles réalités sociales demandent une augmentation du contrôle des populations et une meilleure connaissance du commerce et des affaires politiques (Brown, 1990, p. 67), mais surtout, elles ont créé une augmentation du besoin de main-d'œuvre détenant une formation universitaire.

Dans le cadre du présent article, nous nous intéresserons au système d'éducation dans une perspective bourdieusienne, c'est-à-dire en examinant la distribution des avantages sociaux. Puisque ce système constitue un moyen de légitimer cette répartition par le biais du diplôme, questionner ses fondements est aussi faire la critique de l'ordre social (Bourdieu et Passeron, 1983). Plus spécifiquement, il sera question du lien entre le mérite individuel et l'accès aux récompenses sociales mesurées selon le diplôme obtenu. Cette question est abordée dans un premier temps en délimitant les concepts de méritocratie, et certaines notions liées à l'origine sociale, soit le capital culturel et l'habitus. Suivront, dans une section empirique, les résultats de deux enquêtes sur le mérite qui rendent compte de l'étendue de la méritocratie moderne. La relation entre la scolarité des parents québécois et celle de leurs enfants est ensuite abordée. L'article se termine par une discussion visant à mettre en perspective la constance des inégalités scolaires dans les sociétés occidentales actuelles.

1. Cadre conceptuel

1.1 Méritocratie

Le terme « méritocratie » apparaît pour la première fois dans *The Rise of the Meritocracy*, livre écrit par Young (1958), bien que ses principes soient déjà à l'œuvre à la fin de la Deuxième Guerre mondiale dans les pays capitalistes avancés (Themelis, 2008). Pour Young, la méritocratie est l'idée d'un système de promotion sociale fondée sur le mérite individuel. Ce mérite est la somme de deux aspects : la capacité individuelle et la volonté. Ainsi, une personne ayant des capacités développées (intellectuelles, scolaires, etc.) et une volonté de réussir (s'élever dans la hiérarchie sociale) devrait être en mesure de

s'assurer des récompenses sociales, que ce soit par le salaire ou par la reconnaissance de son statut. L'ironie veut que la méritocratie dont Young met en garde soit devenue l'idéal de la société juste. L'idée d'une société fondée selon les principes d'une méritocratie a en effet rapidement gagné en popularité dans les sociétés occidentales.

Or, le mérite peut aussi être défini en tant que légitimation de l'occupation professionnelle selon le niveau de qualification. Bell (1973) avance à cet effet que la scolarisation est le fondement d'une société plus juste, car l'occupation d'une personne s'établit en fonction de son diplôme, dont son salaire dépend. Les sociétés postindustrielles seraient devenues méritocratiques dans la mesure où le lien entre formation et occupation y s'est accru. Selon cette perspective, la seule assurance qu'offre une société méritocratique est celle que les inégalités seront distribuées de manière plus juste.

Si la conception de la méritocratie formulée par Young (1958) amène à réfléchir l'égalité des chances en fonction de la mobilité sociale, celle de Bell (1973) porte à légitimer l'ordre social selon des qualités non plus héritées, comme l'appartenance à une famille (les privilèges de l'ancienne aristocratie), mais plutôt par des qualités acquises. Or, comme il sera discuté plus loin, la méritocratie obscurcit davantage qu'elle n'explique le fonctionnement de l'enseignement supérieur. En fait, le lien entre le mérite et la réussite par le biais du diplôme demeure incertain.

1.2 L'origine sociale

Les inégalités devant l'éducation sont étudiées depuis longtemps, mais un intérêt grandissant à cet égard s'est développé au milieu du XX^e siècle, au moment où la plupart des pays industriellement avancés ont mis sur pied des politiques de scolarisation obligatoire. Parmi les auteurs marquants de l'époque, notons Bourdieu et Passeron avec leur ouvrage *La reproduction* (1970, 1983) dans lequel ils présentent les fondements d'une théorie sur le rôle du système éducatif dans le maintien et la reproduction des inégalités sociales. Les auteurs y élaborent les concepts de capital culturel et d'habitus pour expliquer le lien entre la performance scolaire et le statut social.

Bien qu'il existe plusieurs travaux ne s'appuyant pas explicitement sur cette théorie, la plupart des approches sociologiques contemporaines abordent l'origine sociale comme facteur déterminant du parcours scolaire. Au-delà de certaines tensions paradigmatiques qui persistent, ces approches sociologiques se déclinent selon deux grands courants, l'un étant représenté par Bourdieu et l'autre par Boudon dans *L'inégalité des chances* (1973), que l'on peut qualifier respectivement d'approche structuraliste et d'approche constructiviste.

1.2.1 Habitus

La généralisation du principe de l'habitus, au cœur de l'ouvrage *La reproduction*, permet d'expliquer pourquoi les étudiants des milieux favorisés possèdent des avantages qui s'obtiennent uniquement par la socialisation. Bourdieu (1980) définit ainsi ce qu'il entend par « habitus » :

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (Bourdieu, 1980, p. 88-89).

L'intériorisation des normes, tout comme l'accumulation d'un capital culturel, permettrait aux étudiants issus des classes sociales favorisées de généralement mieux réussir en contexte scolaire.

Puisque les groupes sociaux favorisés possèdent déjà un savoir qui correspond de près à ce qui est enseigné dans les écoles, l'insertion de leurs enfants, dont l'*habitus* les avantage, se fait plus naturellement. Bourdieu et Passeron (1983) précisent à cet égard que l'*habitus* renferme également un capital linguistique qui constitue une clé de déchiffrement du langage des enseignants. Les étudiants des milieux favorisés possèdent un capital linguistique plus développé et sont en mesure de comprendre plus facilement le « flou sémantique » des enseignants.

1.2.2 Capital culturel

Le capital culturel peut être défini selon l'acquisition de connaissances auxquelles l'école accorde de la valeur, une familiarité avec certains sujets et une participation à la culture dominante (Sullivan, 2001, p. 896). Les connaissances et la familiarité avec certains sujets semblent être transmises principalement par la famille :

I found that parental cultural capital is strongly associated with parental social class and with parental qualifications. These associations back Bourdieu's view that cultural capital is unequally distributed according to social class education. [...] Further evidence to back the view that cultural capital is transmitted in the home is the lack of school effect in determining this component of pupils' cultural capital. [...] Linguistic ability and cultural knowledge are more strongly transmitted within the home than in the school (Sullivan, 2001, p. 909).

Les étudiants issus des milieux plus scolarisés acquerraient donc dès leur plus jeune âge, des connaissances utiles en contexte scolaire, c'est-à-dire des connaissances auxquelles l'école accorde de la valeur et ils participeraient à des activités culturelles diversifiées. Cela permettrait d'expliquer leur réussite scolaire, bien que l'influence de la participation à la culture dominante sur la scolarité ne semble pas aussi directe (Sullivan, 2001; Georg, 2004).

Néanmoins, bien qu'on puisse constater qu'il existe des inégalités dès l'entrée à l'école, il est possible de croire que ces différences s'atténuent en cours de scolarité et qu'une fois à l'université, ces différences disparaissent graduellement (Bourdieu, 1983). Par un effet de sursélection des candidats d'origine défavorisée, l'origine sociale jouerait donc un rôle de moins en moins important au niveau de l'enseignement universitaire : [...] la population des survivants se modifie continûment sous le rapport même du critère qui commande l'élimination, ce qui a pour effet d'affaiblir peu à peu la relation directe entre l'origine sociale et la compétence linguistique [...] (Bourdieu, 1983, p.101). Ainsi, la réelle difficulté pour les candidats d'origine sociale défavorisée reposerait davantage sur l'accès aux études postsecondaires que sur une « déficience » personnelle. À ce titre, Pascarella et ses collaborateurs (2004) montrent que les étudiants de première génération² qui atteignent l'enseignement supérieur récupèrent rapidement leur déficit en capital culturel.

Or, les résultats de certaines enquêtes ne vont pas nécessairement dans ce sens. Notamment, en Grande-Bretagne (Sullivan, 2001) et en Allemagne (Georg, 2004), où les conditions scolaires diffèrent, l'origine sociale semble influencer le capital culturel que les étudiants accumulent en milieu scolaire jusqu'à l'université. Une fois à ce niveau d'enseignement, les étudiants des milieux moins favorisés côtoient un monde étranger où la persistance de dispositions individuelles jouerait contre eux.

Dans la mesure où les systèmes d'enseignement sanctionnent un savoir qu'ils échouent parfois à transmettre, on peut penser que le capital culturel dont disposent les étudiants des milieux favorisés constitue en quelque sorte une injustice dans un système méritocratique fondé sur la réussite scolaire.

1.2.3 Aspirations et sélection

Plus encore, l'origine sociale influence le genre d'études réalisées. En effet, les étudiants des milieux favorisés ont tendance à choisir des filières d'études plus prestigieuses (Bourdieu et Passeron, 1983). Au Québec, cette tendance s'observe, entre autres, à l'entrée au programme de médecine :

Tous les secteurs à coûts très élevés et à revenu escompté aussi très élevé, comme la médecine ou la médecine dentaire, sont aussi des secteurs très contingentés au moment de l'admission à l'université. Le critère majeur d'admission est la performance académique antérieure. Or, cette performance académique est nettement influencée par le niveau d'éducation et de revenu des parents (Lacroix et Trahan, 2007, p. 22).

D'autres facteurs de réussite scolaire sont plus difficiles à mesurer, comme la maîtrise inégale du code linguistique des étudiants universitaires selon leur origine sociale et la compréhension des manières d'être et de penser valorisées en contexte universitaire qui, sans être évaluées systématiquement, jouent contre ceux qui les connaissent mal. À ce titre, les entrevues à l'entrée de certaines disciplines prestigieuses, comme la médecine,

² Les étudiants de première génération sont des étudiants de niveau postsecondaire nés de parents n'ayant pas accompli d'études postsecondaires.

peuvent tenir lieu d'espace de reproduction des valeurs dominantes par la sélection des candidats en fonction de caractéristiques personnelles et scolaires non apprises à l'école.

C'est dans cet esprit que de nombreux travaux sur l'éducation et la reproduction des inégalités sociales ont été réalisés depuis plusieurs décennies. Deux de ces travaux sont présentés dans les pages suivantes afin de montrer les limites de la méritocratie.

2. Études empiriques sur la méritocratie

Dans le cadre du présent article, la quasi-absence de travaux portant sur la méritocratie au Québec est compensée par le recours à des travaux menés en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Bien que les systèmes d'éducation, la situation économique et politique diffèrent pour chacun des pays, les travaux réalisés sur la méritocratie, même à l'étranger, permettent de tirer quelques conclusions pour le Québec.

2.1 Le cas des États-Unis

Aux États-Unis, Krauze et Slomczynski (1985) ont cherché à vérifier si la société américaine était méritocratique. Ils se sont intéressés au mérite selon la définition de Bell (1973), c'est-à-dire en mesurant le lien existant entre le niveau de scolarité des Américains et leur statut socioprofessionnel. Leurs données sont représentatives de l'ensemble des travailleurs américains en 1977 et proviennent du *U.S Department of Labor*.

À partir d'un tableau croisé dont les variables sont le statut socioéconomique et le niveau d'éducation atteint chez les Américains, les chercheurs ont créé deux modèles idéaux typiques au sens wébérien : l'un représente une distribution aléatoire entre éducation et statut; l'autre représente un modèle purement méritocratique. L'intention de Krauze et Slomczynski (1985) était de vérifier dans quelle mesure la société américaine respecte le principe méritocratique de l'attribution du statut selon le niveau d'éducation atteint :

[Our] hypotheses and their tests are conceptualized as a comparison of two distances from the observed distribution: to meritocratic allocation and to random allocation. We believe that it is incorrect to call a society meritocratic if the first distance is larger than the second (Krauze et Slomczynski, 1985, p. 626).

Les résultats de leurs travaux indiquent que s'il existe un lien entre statuts socioéconomiques et un haut niveau de scolarité, la distribution des positions sociales est plus près d'être aléatoire que purement méritocratique :

The correlations between status and education in 1977 are of medium strength and the proportion of explained variance of status (r^2) is smaller than the remaining proportion $r_{\max}^2 - r^2$. Thus the strength of the observed relationship between education and status is closer to statistical independence, which implies $r=0$, than to complete determination by the meritocratic criterion (Krauze et Slomczynski, 1985, p. 639).

Par conséquent, il est difficile de prétendre que la société américaine est méritocratique au sens de Bell (1973) :

The statement that « in all societies those positions which receive greater rewards ... will be the ones occupied by the most talented and qualified incumbents » is a part of the « cause, unqualified, and minimal assumptions version of the theory » (Huaco, 1963, p. 802). Insofar as the functional theory implies a specific optimal association between education (as an indicator of talents and qualifications) and status (as an indicator of rewards) it is a description of an ideal type rather than a description of reality (Krauze et Slomczynski, 1985, p. 640).

Ce faisant, retenons que la méritocratie ne prévalait pas aux États-Unis dans les années 1980.

2.2 La méritocratie en Grande-Bretagne

La seconde étude a été réalisée par Breen et Goldthorpe (2001), laquelle ils ont menée en s'appuyant sur la thèse de l'augmentation de la sélection par le mérite (*Increasing Merit Selection* ou IMS). Cette dernière soutient que les sociétés ne sont pas encore parfaitement méritocratiques, mais qu'elles tendent à le devenir. La thèse de l'IMS a l'avantage de mettre en lumière le rapport entre les systèmes d'éducation et les possibilités d'ascension sociale selon les structures sociales en constante évolution. C'est ce que Breen et Goldthorpe présentent dans « Class, Mobility and Merit : The Experience of Two British Cohorts » (2001). Les auteurs vérifient cette thèse à l'aide d'analyses secondaires.

Pour ce faire, Breen et Goldthorpe (2001) ont retenu la définition du mérite telle que Young (1958) le conçoit, c'est-à-dire selon les capacités individuelles et la volonté, ce qu'ils interprètent respectivement par « *ability* » et « *effort* ». Leurs recherches ont porté sur deux cohortes britanniques : l'étude des répondants nés en 1958 a été réalisée dans le cadre du *National Child Development Study* (NCDS) alors que celle menée auprès des répondants nés en 1970 relève de la *British Cohort Study 1970* (BCS70).

Breen et Goldthorpe (2001) ont évalué la mobilité relative et absolue de chacune des deux cohortes. Leur décision de contrôler le type de mobilité repose sur l'observation des changements structurels de l'économie. Selon les auteurs, la mobilité absolue est définie en fonction de la position sociale d'un répondant par rapport à celle de son père. La mobilité relative relève plutôt de la position d'un répondant vis-à-vis des autres membres de sa génération. Si un même type de mobilité semble se généraliser pour une cohorte, rien n'indique que la position que s'assure le répondant est *relativement* meilleure. Ainsi, pour Breen et Goldthorpe (2001), il est faux de penser qu'une mobilité absolue reflète une redistribution plus équitable des avantages sociaux. En ce sens, il est possible que, dans son ensemble, un groupe social donné puisse améliorer son sort, sans toutefois se rapprocher pour autant du niveau de vie des groupes sociaux mieux nantis.

Les résultats de Breen et Goldthorpe (2001) mettent en doute le fonctionnement

méritocratique de la société britannique. D'abord, une importante mobilité absolue ressort chez la deuxième cohorte par rapport à la première. Toutefois, plutôt que de confirmer que la société britannique en est plus méritocratique de ce fait, les chercheurs soulèvent deux changements structurels importants ayant eu lieu entre les deux groupes, changements qui se généralisent à l'ensemble des sociétés capitalistes avancées par la croissance du secteur des services.

Premièrement, au moment de son insertion professionnelle, la cohorte de 1958 faisait face à une récession économique. Le taux de chômage était élevé et le travail se faisait rare. De plus, au moment de l'insertion professionnelle de la seconde cohorte, le marché de l'emploi s'était considérablement transformé : le secteur des services avait pris de l'expansion au détriment du travail manuel moins qualifié. Pour Breen et Goldthorpe (2001), c'est ce qui explique la mobilité sociale de la deuxième cohorte, laquelle ne se traduit pas nécessairement par une mobilité sociale *relative*. En effet, pour qu'elle ait un sens, la mobilité sociale ne doit pas se mesurer que par la destination sociale des répondants en regard de celle de leurs parents, mais aussi par leur destination sociale par rapport aux autres membres de leur cohorte. Autrement dit, il est nécessaire de considérer la structure du marché de l'emploi et ce qui différencie les classes sociales entre elles, à un moment donné des offres d'emploi. Somme toute, selon les auteurs, ces transformations structurelles ne permettent pas de conclure à une augmentation de la place du mérite dans la société britannique moderne.

Pour ce qui est de la mesure du mérite et de ses effets, les auteurs soutiennent que l'effort n'explique pas la mobilité chez les deux cohortes : « under our models, the effects of effort in fact add rather little to those of ability and education » (Breen et Goldthorpe, 2001, p. 93). Lorsque les chercheurs contrôlent l'ajout de la variable « capacité », ils constatent que celle-ci explique une partie de la mobilité sociale pour la cohorte de 1958, mais que son effet diminue pour la cohorte de 1970 : « The partial effects of ability on relative mobility chances could be said to show a general decline between our two cohorts » (p. 94). Ainsi, Breen et Goldthorpe (2001) concluent que si la Grande-Bretagne fonctionnait comme un système méritocratique au XX^e siècle, ce fonctionnement s'est détérioré vers le début du XXI^e siècle :

Among men in the 1958 cohort, ability most clearly differentiated the chances of their being found in Classes I, II, and III, the 'white-collar' classes, rather than in Classes V, VI, and VII, the 'blue-collar' classes. Among men in the 1970 cohort, this same differentiating influence remains discernible but is considerably reduced. In the case of women, the decline in the effects of ability is still more striking (Breen et Goldthrope, 2001, p. 94).

Des travaux de Breen et Goldthorpe (2001), deux éléments essentiels à la compréhension de la méritocratie sont ici considérés. D'une part, les conditions structurelles d'une société sont susceptibles d'influencer les possibilités de mobilité sociale et de masquer la préservation des rapports entre les classes sociales. D'autre part, il existe un écart entre le mérite dont font preuve les individus et leur destination sociale. Bien que ces résultats ne concernent que la situation en Grande-Bretagne, ces indications incitent à la prudence quant au discours d'égalité que promeuvent les tenants de la méritocratie scolaire.

2.3 La place du mérite dans les sociétés occidentales

Ultimement, qu'elle soit comprise à la manière de Young (1958) ou à la manière de Bell (1973), la méritocratie ressemble à un idéal non atteint. En considérant les résultats de certaines recherches empiriques sur la question, on peut penser que la notion de mérite demande aujourd'hui à être mieux délimitée. En effet, il existe des tensions entre un système d'éducation qui prône une égalité entre tous et un marché du travail où les employeurs ont le loisir d'embaucher des employés sans s'appuyer sur des critères de sélection fondés sur le mérite.

À cet égard, Breen et Goldthorpe (2001) soulignent que, pour qu'elle ait un sens, l'idée de méritocratie aurait avantage à s'inscrire dans l'ensemble de la structure sociale. Autrement, à ne porter attention qu'à l'obtention du diplôme ou à l'accès aux études, il est possible de créer des classes d'étudiants désabusés qui s'attendent à recevoir, en retour de leur diplôme, les récompenses qui étaient associées à ces diplômes chez les générations précédentes (Bourdieu, 1978).

Bref, les changements structurels de l'économie font passer inaperçu la répartition inégale des avantages sociaux d'une génération à l'autre, comme en fait foi la situation de la Grande-Bretagne d'aujourd'hui :

Social mobility studies have done a lot to advance our knowledge and understanding about 'circulation' in the past 50-60 years due to their ability to reveal patterns, trends, tendencies and the extent of mobility in Britain. However, there is another dimension that seems to have remained overlooked or at least less explored. This is the structural rearrangements that took place over the same period of time and the occupational restructuring that the labour market underwent (Themelis, 2008, p. 434).

La France connaît aussi ses propres difficultés avec la méritocratie, signe d'une tendance lourde dans les pays occidentaux :

In this context where degrees are becoming more and more common, and the competition harsher and harsher, no sign of a move towards a more meritocratic society is visible. On the contrary, the relative advantage those children from privileged backgrounds have to obtain for themselves a privileged position has been increasing during the last 20 years (Duru-Bellat, 2008, p. 83).

Devant de tels constats, on peut penser que la démocratisation de l'éducation supérieure ne s'est pas traduite par une distribution complètement égalitaire des avantages sociaux. Malgré cette démocratisation, les avantages d'être né d'une famille dotée d'un fort capital culturel ne s'estompent pas complètement.

3. La méritocratie au Québec : quelques résultats d'analyse

Afin de vérifier la vraisemblance de la logique méritocratique du système d'éducation

québécois au sens de Young, donc au sens qui se rapproche le plus de considérations d'égalité des chances quant aux récompenses assurées par le mérite, l'Enquête Sociale Générale (ESG) de 2006, réalisée par Statistique Canada, est utilisée ici afin d'examiner la persistance du lien entre scolarité du parent et scolarité de l'enfant.

3.1 Analyses à partir de l'Enquête Sociale Générale

Au Québec, au tournant du XXI^e siècle, le revenu moyen d'une personne ayant un grade universitaire était au moins deux fois supérieur à celui d'une personne sans diplôme d'études secondaires (Lacroix et Trahan, 2007, p. 8), ce qui reflète bien les privilèges qu'assure un haut niveau d'éducation. Si le système d'éducation québécois encourage l'égalité des chances, comme le laisse entendre sa politique méritocratique, il ne devrait pas exister une association très forte entre le diplôme obtenu par une personne et celui de ses parents.

Afin d'alléger les tableaux et démontrer la constance entre les différents grands niveaux d'études, quelques regroupements ont été effectués³. Chacune des catégories représente le plus haut niveau de scolarité atteint par les répondants et celui de leurs parents. Le groupe des 25 à 35 ans a été choisi pour éviter de comparer des générations différentes et de rendre problématique l'analyse des tableaux. Étant jeune, cette population donne aussi une indication réaliste du lien entre la politique éducative qui prévaut actuellement au Québec et l'origine sociale des parents.

Deux tableaux de correspondance sont présentés : le tableau 1 montre l'association entre le diplôme du père et celui de son fils; le tableau 2 montre la même relation, mais entre la mère et sa fille. Chacune des cellules a une valeur variant de 1 à 4 selon les rangées, où 1 représente la relation la plus forte entre les deux variables. La mesure d'association retenue est le gamma⁴. Elle est adaptée aux variables ordinales et elle varie de -1 à 1, où la valeur zéro signifie l'absence de relation entre les deux variables. La valeur négative ou positive indique simplement le sens de la relation.

Tableau 1 : Diplôme obtenu chez les hommes québécois de 25 à 35 ans selon le diplôme du père

Diplôme du fils	Diplôme du père			
	Primaire ou moins	Secondaire	Cégep/professionnel	Université
Primaire ou moins	1	2	3	4
Secondaire	2	1	3	4
Cégep/professionnel	2	3	1	4
Université	4	3	2	1

$\chi^2 = 64,29; p < 0,001$

gamma = 0,525

Le tableau 1 se lit comme suit : le diplôme obtenu par un répondant correspond le plus souvent au diplôme obtenu par son père. Il montre donc que la scolarité du père a une forte influence sur la scolarité du fils, puisqu'il existe une forte homologie entre leurs niveaux de scolarité respectifs.

³ Pour toute précision concernant l'échantillonnage et les catégories originales, consulter la base de données de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/dli-ild/data-donnees/ftp/gss-esg/gssc-esgc2006-fra.htm>

⁴ Pour des précisions sur la mesure d'association « gamma », voir Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval, p. 181-187.

Tableau 2 : Diplôme obtenu chez les femmes québécoises de 25 à 35 ans selon le diplôme de la mère

Diplôme de la fille	Diplôme de la mère			
	Primaire ou moins	Secondaire	Cégep/professionnel	Université
Primaire ou moins	1	2	3	4
Secondaire	1	2	3	4
Cégep/professionnel	1	2	3	4
Université	4	3	2	1

$\chi^2 = 71,01$; $p < 0,001$

gamma = 0,536

Si l'on ne retrouve pas dans le tableau 2 l'homogénéité du tableau 1, l'association reste très forte entre le diplôme de la répondante et celui de sa mère (gamma = 0,536). Plus spécialement, une répondante dont la mère détient un diplôme universitaire est plus susceptible d'avoir un diplôme de même niveau que n'importe quel autre répondant⁵.

Les deux tableaux montrent une même chose : les répondants dont les parents possèdent un diplôme universitaire sont le plus souvent eux-mêmes détenteurs d'un diplôme de même niveau. Or, comme il a été mentionné plus tôt, les récompenses sociales sont plus élevées à ce niveau de scolarité. Une forme de reproduction sociale est donc perceptible.

Ces résultats corroborent ceux obtenus par Finnie et ses collaborateurs (2004) à partir des données de l'Enquête des Jeunes en Transition (EJET), une enquête pancanadienne sur l'éducation. Ces auteurs ont montré qu'il existe une forte association au Québec entre le nombre d'années d'études des parents et la participation aux études postsecondaires de leurs enfants. En fait, selon les auteurs, un jeune sur deux issu d'une famille avec au moins un parent possédant un grade universitaire va à l'université. En outre, leurs résultats indiquent que les jeunes issus de familles où aucun des parents n'a de diplôme universitaire sont deux fois et demie moins susceptibles de réaliser des études postsecondaires.

Enfin, nos résultats⁶ indiquent que l'influence de la scolarité du parent diminue lorsque la relation entre diplôme du répondant et diplôme de ses parents n'est pas différenciée selon le sexe. L'influence du genre, en éducation, a déjà été soutenue ailleurs (Cloutier, 2009). Pour donner une idée, l'influence de la scolarité atteinte par la mère sur la scolarité atteinte par son fils est environ deux fois moins élevée (gamma = 0,243) que l'influence du père (gamma = 0,525). Si la différence est moins grande chez les filles envers leur père (gamma de 0,536 contre gamme de 0,421), l'inversion laisse penser que le genre a également une influence sur la scolarité atteinte.

Selon les résultats présentés dans les tableaux 1 et 2, si le système d'éducation québécois est méritocratique, c'est-à-dire s'il permet à ceux qui en ont la volonté et les capacités de poursuivre des études postsecondaires, alors ce sont les étudiants issus des milieux les plus scolarisés qui ont le plus de mérite. Tel qu'énoncé plus haut, ce genre de résultat met

⁵ Pour bien interpréter l'écart entre les deux tableaux, il aurait été nécessaire de présenter une série d'autres tableaux qui s'éloignent des ambitions de cet article. En effet, certaines questions mériteraient notre attention. Par exemple, il est possible que la scolarité croissante des femmes et leur passage sur le marché du travail depuis le milieu du XX^e siècle aient influencé les données.

⁶ Faute d'espace, les tableaux de ces analyses ne se trouvent pas dans cet article. Ils sont disponibles sur demande.

en doute la prémisse selon laquelle le système d'enseignement supérieur est totalement égalitaire ou juste, puisqu'il est peu probable que les étudiants issus des milieux favorisés soient davantage « méritants » que les autres. En fait, comme la méritocratie repose sur le principe que tous les individus sont égaux, elle favorise l'idéologie du Don (Bourdieu et Passeron, 1983) selon laquelle ceux qui réussissent sont naturellement talentueux, légitimant à la fois l'accès à l'enseignement supérieur et les récompenses y étant associées.

4. Discussion

Bien que la poursuite de la scolarité dans l'enseignement supérieur puisse être un outil, voire dans certains cas, une condition de la mobilité sociale, cela ne serait pas toujours suffisant pour améliorer la position sociale : « Put simply, achieved characteristics (such as educational qualifications) are important but not sufficient in securing access to a better social class position. » (Themelis, 2008, p. 436). En effet, puisque les systèmes d'éducation possèdent une autonomie relative vis-à-vis du marché de l'emploi, rien n'assure que le meilleur des systèmes d'éducation, fondé sur une méritocratie « pure », puisse renverser le processus de reproduction des inégalités sociales.

Cela dit, dans la mesure où les systèmes méritocratiques reposent sur l'éducation publique (c'est, selon Themelis [2008], le principe de la méritocratie des sociétés capitalistes avancées depuis le milieu du XX^e siècle), l'égalité des chances devant l'éducation aurait avantage à être maintenue, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur, puisque c'est ce qui permet d'assurer les récompenses sociales les plus grandes.

4.1 L'idéologie méritocratique

Les résultats des différentes études et analyses présentées dans cet article nous incitent à affirmer que la méritocratie est une idéologie visant à dissimuler l'effet de l'origine sociale⁷, soit du capital culturel et des dispositions acquises par l'étudiant, sur sa réussite scolaire et sociale. Afin de dissiper tout malentendu sur le sens donné à l'idéologie, voici le sens retenu dans cet article :

[L'idéologie est] un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité (Rocher, 1992, p. 124-125).

Autrement dit, la méritocratie est une idéologie visant à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la manière dont se distribuent les avantages sociaux. Les enquêtes consultées dans le cadre de cet article n'ont pas permis de confirmer le fonctionnement

⁷ D'autres facteurs liés à l'origine familiale existent. Toutefois, les aborder tous dépasserait largement l'ambition de cet article.

méritocratique du système éducatif, ce qui laisse penser qu'il s'agit davantage d'un discours visant à justifier la pertinence du système d'éducation actuel, qu'une explication de son fonctionnement réel. Par ailleurs, l'idée selon laquelle l'individu est « maître de son destin », entretenant un rapport de plus en plus personnalisé au monde, alimenterait ce discours idéologique mettant l'accent sur les capacités individuelles au détriment des phénomènes sociaux.

La méritocratie favorise l'idéologie du Don (Bourdieu et Passeron, 1983). Avec l'individuation croissante dans les sociétés modernes, la remise en cause des déterminations extérieures à notre volonté est fréquente. Ce faisant, pour l'individu qui réussit ses études universitaires, il est fréquent d'être considéré comme quelqu'un de naturellement talentueux. En revanche, celui qui n'a pas de diplôme universitaire n'a que lui-même à blâmer. L'enjeu est d'autant plus grand que ceux qui détiennent les diplômes peuvent, dans certains cas, faire valoir leur mérite par l'objectivation de leur condition privilégiée (sous la forme du diplôme). Ceux-ci ne sont-ils pas la preuve que la méritocratie fonctionne? Bien entendu, cela ne répond pas à la question suivante : comment se fait-il que les plus « méritants » proviennent davantage des milieux favorisés? Encore une fois, il ne s'agit pas de sous-entendre que toute mobilité est impossible, mais plutôt de postuler qu'elle est tout simplement inégalitaire.

Certains étudiants issus de milieux moins favorisés ont tout de même tendance à faire reposer leur échec, le cas échéant, sur des conditions extérieures à eux, ce qui induit un rapport à la réussite problématique (Gagné, 2009). Par l'habitus familial, ceux qui ont un rapport fataliste à la réussite et à la promotion sociale ont tendance à transmettre un ensemble de dispositions (d'indispositions, devrait-on dire) à leurs enfants pouvant leur nuire sur le plan scolaire. Réussir dans un contexte où « les autres » sont responsables de nos échecs peut en effet avoir des répercussions négatives sur la réussite scolaire.

Conclusion

Le présent article nous porte à conclure que la méritocratie est une idéologie qui légitime la reproduction des inégalités scolaires, mesurées ici selon la corrélation des diplômes entre parents et enfants. Les notions de capital culturel et d'habitus aident à comprendre l'avantage des jeunes issus des milieux favorisés à l'égard de l'éducation tout en offrant l'occasion de remettre en question le système de promotion sociale qui domine actuellement et qui masque les inégalités que vivent les jeunes issus des milieux défavorisés. Les données empiriques présentées dans cet article nous amènent à nous interroger sur la notion de justice sociale que devrait sous-tendre un système éducatif méritocratique.

Puisque l'accès à l'enseignement supérieur est inégal, il est légitime de se demander s'il ne serait pas préférable d'accorder une attention particulière à la façon dont sont attribués les privilèges plutôt qu'à la question de l'accessibilité. À ce titre, Dubet (2010) propose de mettre l'accent sur l'égalité des places plutôt que l'égalité des chances comme moyen de rendre la société plus juste, et de briser ainsi la reproduction des inégalités intergénérationnelles. En tentant de distribuer les meilleures places selon une

représentativité des origines sociales, la reproduction des inégalités serait entravée. La contribution de Dubet (2010) est de concevoir une alternative à l'idéologie dominante, méritocratique, telle qu'on la trouve dans la plupart des pays occidentaux, par une démocratisation de l'enseignement qui ne débouche pas sur une répartition plus juste des privilèges.

La remise en cause de la vision dominante de la méritocratie au Québec aboutira peut-être à un système original et plus juste de répartition des privilèges sociaux. La réflexion proposée dans le présent article constitue en quelque sorte un point de départ pour approfondir cette question d'égalité des chances sur le plan scolaire. L'origine sociale continue d'influer sur l'avenir scolaire des Québécois et toute réflexion sur un avenir plus juste fondé sur le mérite individuel doit prendre en compte la difficulté d'établir une réelle méritocratie scolaire.

Références

- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. Londres, Angleterre: Heinemann.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, France: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(24), 2-22.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France: Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). La fabrique de l'habitus économique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 79-90.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1983). *La reproduction*. Paris, France: Minuit.
- Breen, R. et Goldthorpe, J. H. (2001). Class, Mobility and Merit: The Experience of Two British Cohorts. *European Sociological Review*, 17(2), 81-101.
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.
- Cloutier, R. (2009). Les rapports sociaux de sexe, les appartenances de classe et de race et la réussite en enseignement postsecondaire: l'état de la question. *Éducation et francophonie*, 13(1), 165-214.
- Dandurand, P., Fournier, M. et Bernier, L. (1980). Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 101-131.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris, France: Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2008). Recent trends in social reproduction in France: should the political promises of education be revisited? *Journal of Education Policy*, 23(1), 81-95.
- Finnie, R., Laporte, C. et Lascelles, E. (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études post-secondaires: Que s'est-il passé pendant les années 1990 ?* (Rapport n° 11F0019MIF). Ottawa, Canada: Statistique Canada.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.

- Gagné, M. (2009). *Identité et rapport au travail. Des différences persistantes selon le milieu social* (maîtrise de mémoire, Université Laval). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université Laval.
- Georg, W. (2004). Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course. *European Sociological Review*, 20(4), 333-344.
- Krauze, T. et Slomczynski, K. M. (1985). How far to meritocracy? Empirical tests of a controversy thesis. *Social Forces*, 63(3), 623-642.
- Lacroix, R. et Trahan, M. (2007). *Le Québec et les droits de scolarité universitaire*. Québec, Canada: CIRANO.
- Pascarella, E. T., Pierson C. T., Wolniak G. T. et Terenzini P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Picard, F. (2005). *L'internationalisation: nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Québec, Canada: Conseil supérieur de l'éducation.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Canada: Hurtubise HMH.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Taylor, F. W. (1965). *La direction scientifique du travail*. Paris, France: Dunod.
- Themelis, S. (2008). Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain: a critical examination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 427-438.
- Young, M. D. (1958). *The rise of the meritocracy*. Londres, Angleterre: Thames and Hudson.

Notice biographique

L'auteur de l'article est candidat à la maîtrise en sociologie à l'Université Laval (Canada). Il s'intéresse principalement aux différents paradigmes scientifiques qui cherchent à expliquer le parcours scolaire des étudiants. En plus de ses études en sociologie, il poursuit une maîtrise en administration publique à l'École Nationale d'Administration publique (Canada).