

**Ecole Normale Supérieure**

Christian Baudelot François Leclercq  
Armand Chatard, Boris Gobille, Elena Satchkova.

# **Les effets de l'éducation**

Rapport à l'intention du Piref

15 Janvier 2004

**Laboratoire de Sciences Sociales**

*« Dès mon plus jeune âge, j'ai interrompu mes études pour aller à l'école. »*

**Bernard Shaw**

## Avant-propos

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance aux membres du Conseil Scientifique du Piref, et tout particulièrement à Marie Duru-Bellat et Denis Meuret pour la confiance qu'ils nous ont accordée en nous chargeant de cette étude dont nous avons compris, chemin faisant, qu'il s'agissait d'une « mission impossible ».

Tout en ayant fait notre possible, nous sommes conscients que ce rapport ne couvre pas dans sa totalité l'immensité du sujet proposé. Si la lecture de ce rapport pouvait faire mesurer le nombre et l'ampleur des dimensions à prendre en compte, il ne serait déjà pas inutile. Il comporte des lacunes. Certaines sont délibérées : nous avons traité rapidement de sujets bien connus des spécialistes de l'éducation – inégalités, socialisations, etc. – pour insister davantage sur des aspects qui leur sont souvent moins familiers parce qu'ils ont été étudiés dans le cadre de disciplines qui ne mettent pas l'éducation au centre de leurs objets : psychologie sociale, anthropologie, économie, science politique.

D'autres lacunes tiennent à la nature même de l'objet étudié. *L'éducation* – c'est là une grande leçon de ce rapport –, n'est pas une réalité intangible et universelle qui, identique sur tous les points de la planète, produirait partout les mêmes effets. Un système d'éducation est une réalité sociale et historique, étroitement liée aux conditions nationales, économiques, sociales, politiques et culturelles dans lequel il s'est développé et ne cesse souvent de se transformer. Un système d'éducation n'est ni autonome, ni universel. Toutes propriétés qui se dressent comme des obstacles à qui cherche accéder à un point de vue d'ensemble sur ses effets. Lesquels ne sont pas seulement nombreux et divers, mais éminemment variables selon les lieux et les moments. Quelques exemples. Les conséquences de l'éducation au Japon mériteraient à elles seules une étude particulière puisque les mêmes causes ne semblent pas produire les mêmes effets. C'est ainsi qu'une proportion importante de femmes diplômées de l'enseignement supérieur renoncent à se présenter sur le marché du travail et préfèrent monnayer la valeur de leur diplôme sur le marché matrimonial. De même, les efforts gigantesques entrepris par les régimes socialistes dans le domaine de l'éducation produisent aujourd'hui encore des effets considérables sur l'ensemble des populations mais de nature très différente de ceux qui sont répertoriés par la variante classique de la théorie du capital humain. Les conséquences économiques et sociales de la généralisation d'une scolarisation primaire dans un pays pauvre n'ont rien à voir avec les effets du diplôme dans une société développée à dominante tertiaire...

Un troisième ordre de lacunes tient à nos propres limites. Que les auteurs des travaux non cités dans ce rapport n'en prennent surtout pas ombrage. Il était difficile, et même impossible, dans l'espace de onze mois de prendre connaissance de l'ensemble de la littérature mondialement publiée d'autant que le sujet n'est pas constitué comme tel dans la plupart des disciplines et qu'il faut souvent aller chercher un à un les tableaux croisant la hiérarchie des diplômes avec telle ou telle variable.

Nous avons tenu à mettre la question dans une perspective historique en partant des espoirs et des attentes qu'avaient fondés dans l'école nombre de ses promoteurs. C'est pourquoi Victor Hugo nous a souvent servi de phare.

Nous remercions toutes celles et tous ceux qui nous ont aidé dans cette entreprise et notamment Marie Annick Bertrand, documentaliste de la Maison Ange Guépin de Nantes, Bruno Cavarlay d'Aubusson, responsable des statistiques du Ministère de la Justice. Roger Establet nous a fait profiter, tout au long de cette recherche, de ses réflexions et de ses suggestions fructueuses et pertinentes.

# Table des matières

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>1. A question ancienne, réponses nouvelles ?.....</b>	<b>2</b>
I. Des fondateurs de l'école républicaine aux sciences sociales d'aujourd'hui.....	2
II. Les historiens américains face aux effets de l'éducation.....	6
<b>2. Comment mesurer les effets de l'éducation ?.....</b>	<b>13</b>
I. Un objet d'étude mal constitué .....	13
II. Comment définir « l'éducation » ?.....	13
III. Quels « effets » mesurer ?.....	15
IV. L'éducation comme forme de capital.....	17
V. Les risques d'une approche déterministe.....	21
<b>I. SOCIALISATIONS .....</b>	<b>27</b>
<b>Chapitre 1. Culture et cultures.....</b>	<b>28</b>
I. L'éducation fournit des cadres intellectuels, culturels et cognitifs, logiques et moraux.....	28
II. L'éducation dote ses élèves d'une « culture scolaire » commune .....	32
III. Habitus et effets de dominance.....	33
IV. Consommations culturelles : persistance, transformations et affaiblissement de l'effet du diplôme .....	35
V. Individualisation, standardisation et lien social.....	37
<b>Chapitre 2. Des effets libérateurs ? .....</b>	<b>41</b>
I. Education et compétences à long terme.....	41
II. Education, estime de soi et attitudes libérales.....	43
III. Education et préjugés.....	46
IV. La fonction de socialisation de l'école et la remise en cause d'un effet libérateur .....	49
V. L'effet libérateur du niveau d'éducation sur les préjugés : un <i>artefact</i> ?.....	51

VI Education et religion.....	54
VII. Une perspective récente et intégrative.....	55
VIII. Conclusion.....	66
<b>Chapitre 3. L'inculcation d'une idéologie .....</b>	<b>68</b>
I. Système public d'enseignement et transmission d'une idéologie d'Etat.....	69
II. La « correspondance » entre l'école et l'entreprise.....	71
III. Education et docilité.....	72
<b>Chapitre 4. Ecole et délinquance.....</b>	<b>74</b>
I. En France.....	74
II. Aux USA.....	77
<b>II. NIVEAUX DE VIE .....</b>	<b>81</b>
<b>Chapitre 5. Capital humain : les effets des compétences cognitives sur les revenus individuels .....</b>	<b>82</b>
I. La fonction de rémunération du capital humain.....	83
II . L'identification de l'effet causal de l'éducation sur les salaires.....	85
III. La qualité de l'éducation.....	88
IV. Les différences de rendements de l'éducation entre groupes sociaux.....	93
V. Les variations dans le temps des rendements de l'éducation .....	96
<b>Chapitre 6. Les effets des compétences non-cognitives sur les revenus individuels .....</b>	<b>100</b>
I. Le « tri par l'éducation » en fonction de la productivité des individus.....	100
II. Education, traits psychiques et comportementaux et revenus.....	104
III. Conclusion commune aux chapitres 5 et 6.....	104
<b>Chapitre 7. Education et croissance .....</b>	<b>108</b>
I. Le capital humain dans les modèles théoriques de croissance.....	109
II. L'analyse empirique de la relation entre capital humain et croissance.....	110
III. Les externalités du capital humain.....	116

<b>III. HIERARCHIES.....</b>	<b>118</b>
<b>Chapitre 8. L'éducation produit de nouvelles hiérarchies sociales.....</b>	<b>119</b>
I. L'éducation produit des groupes sociaux spécifiques : prêtres, clercs, intellectuels ...	119
II. L'éducation affecte les individus aux places de la hiérarchie sociale et légitime la hiérarchie des rangs.....	119
III. L'éducation contribue à élever les niveaux d'aspiration.....	121
<b>Chapitre 9. L'éducation produit égalité et inégalités. ....</b>	<b>124</b>
I. Inégalités.....	124
II. Egalités : la promotion des femmes.....	127
<b>Chapitre 10. Déclassements et décroissance de l'effet du diplôme en cours de carrière .....</b>	<b>129</b>
I. Déclassements en cascade.....	129
II. Révolte et déclassement ?.....	132
III. L'effet décroissant du diplôme en cours de carrière.....	133
<b>IV. FAMILLES.....</b>	<b>135</b>
<b>Chapitre 11. Les effets de l'éducation sur la formation et le fonctionnement des ménages .....</b>	<b>136</b>
I. L'économie de la famille et les effets de l'éducation.....	137
II. Education et « marché du mariage ».....	139
III. Education des femmes, éducation des hommes et fécondité.....	140
<b>Chapitre 12. Les effets de l'éducation sur les investissements en capital humain des ménages .....</b>	<b>153</b>
I. Education des parents et éducation des enfants.....	153
II. Education et santé des adultes.....	155
III. Education des parents et santé des enfants.....	156

<b>V. POLITIQUE.....</b>	<b>159</b>
<b>Chapitre 13. Education et comportements électoraux.....</b>	<b>160</b>
I. Les paradigmes de la « science du vote ».....	160
II. Niveau d'éducation et participation politique : un poids prédictif variable .....	162
III. La non-prédictivité du niveau d'éducation dans les préférences politiques.....	169
IV. <i>Le Cens caché</i> : le niveau d'instruction, fondement des inégalités de participation....	175
V. Les effets de l'éducation sur les mobilisations collectives.....	179
VI. Un paradoxe : progrès de la scolarisation et désaffection de la politique.....	180
VII. Education et comportements politiques : l'approche des économistes.....	183
<b>Chapitre 14. Les effets de la scolarisation sur les attitudes socio-politiques : Bennington college, un cas d'école .....</b>	<b>187</b>
I. Scolarisation et attitudes socio-politiques .....	187
II. La persistance des effets de socialisation de l'école.....	197
III. Les attitudes socio-politiques tout au long de la vie.....	206
IV. Sélection à l'entrée des « colleges » américain et effets de l'éducation .....	211
<b>VI. SUGGESTIONS .....</b>	<b>217</b>
<b>1. Des effets non linéaires, contradictoires et associés à d'autres facteurs économiques et sociaux.....</b>	<b>218</b>
<b>2. Economie : du capital humain à une vision plus complexe des effets de l'éducation .....</b>	<b>218</b>
<b>3. Autres sciences sociales : replacer l'éducation dans son contexte .....</b>	<b>221</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>223</b>
<b>Annexe I. L'identification des relations de causalité en économie empirique.....</b>	<b>224</b>
I.1. Les champs couverts par l'analyse économique des effets de l'éducation.....	224
I.2. Les modèles théoriques de l'éducation .....	225
I.3. L'estimation empirique de relations de causalité .....	226
I.4. Les définitions de l'éducation utilisées.....	227

<b>Annexe II. Eléments relatifs à la mesure des effets de l'éducation en psychologie sociale (chapitre 2)</b> .....	<b>230</b>
II.1. « <i>The Political and Economic Progressivism (PEP) Scale</i> ».....	230
II.2. « <i>Distribution of Opinion about Seven Issues</i> ».....	231
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>232</b>



## **INTRODUCTION**

## 1. A question ancienne, réponses nouvelles ?

Une réflexion sur les « effets de l'éducation » frappe d'emblée par sa modernité. En ouvrant à la discipline économique des champs d'analyse nouveaux, les théoriciens du capital humain ont porté cette question sur les fonts baptismaux d'une investigation lucide, souvent iconoclaste, traquant des effets directs et indirects de l'éducation sur de nombreux aspects de la vie des individus et des sociétés. Les prix Nobel d'économie successivement attribués à Theodore Schultz et Gary Becker ont conféré à la question toute la légitimité d'un nouvel objet de connaissance particulièrement en prise sur un monde où la matière grise devenait un facteur de production majeur. Serait-ce donc à Chicago et dans la seconde moitié du vingtième siècle, que la question aurait été posée pour la première fois dans toutes ses dimensions économiques, sociales et morales ?

### I. Des fondateurs de l'école républicaine aux sciences sociales d'aujourd'hui

Il n'en est rien. Une mise en perspective historique du sujet fait au contraire apparaître que cette question est aussi vieille que l'école telle qu'elle s'est développée depuis deux siècles. Dès le dix-neuvième siècle, des esprits particulièrement clairvoyants, dont, en France, beaucoup ont eux-mêmes contribué directement à la mise en place de l'école républicaine, ont posé la question dans des termes certes moins mathématisés, mais voisins. Les fondateurs de l'école publique française, républicaine et laïque, savaient ce qu'ils faisaient, en assignant à la nouvelle institution des buts clairement définis. L'école devait transformer en profondeur les comportements individuels par la transmission de valeurs morales et citoyennes permettant aux individus d'être maîtres de leur destin et de bien gouverner leur vie. Elle devait, en promouvant à la fois l'égalité des chances et l'élitisme républicain, assurer une plus grande égalité entre les hommes et donner un contenu concret à l'article 6 de la *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen*<sup>1</sup> : « Tous les citoyens étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents ». « Capacité », « vertus », « talents », tous ces principes reconnus de différences entre les hommes, il revenait à l'école de les former, de les reconnaître et de les légitimer. L'école devait enfin contribuer au développement économique en formant des travailleurs qualifiés. Morale et citoyenneté, élite et égalité, richesse individuelle et collective, tels étaient bien les trois grands objectifs fixés à la nouvelle institution par ses fondateurs. Tels étaient les trois grands « effets » attendus même si les deux premiers l'emportaient largement dans leur esprit sur le troisième que Victor Duruy a été l'un des seuls à mettre en avant.

Bien sûr, un effet attendu est davantage un espoir qu'un effet mesuré. Il peut même être une illusion car rien ne garantit qu'il se réalisera. Là réside la différence essentielle entre hier et aujourd'hui. Les sociologues et les économistes contemporains évaluent des effets concrets, directs et indirects, produits par les systèmes d'éducation ; ils mettent en relation les intentions et les réalisations. Ils mesurent. Les fondateurs du système n'avaient que des objectifs, des attentes, des espoirs que l'histoire a parfois déçus. A de très rares exceptions près, ils n'ont pas cherché à les contrôler, ni à les mesurer, étant certains qu'il suffisait que l'école existe pour que les effets attendus se réalisent. Il n'empêche : les recherches modernes auront beau explorer, de plus en plus finement, l'univers infini des effets indirects, elles s'organisent encore autour des trois grands

---

<sup>1</sup> « La Révolution a forgé le clairon, le dix-neuvième siècle le sonne ! » (Victor Hugo, *William Shakespeare*, 1864).

objectifs assignés à l'école par ses fondateurs : citoyenneté, égalité, richesse. Et certains raisonnaient déjà dans les termes positivistes d'une relation de causalité. L'école était une cause qui produisait des effets.

« *Les Effets sociaux de l'école* », tel est bien le titre que choisit de donner l'un des disciples de Durkheim, à un article publié en 1904 dans *La Revue Scientifique (Revue rose)*, 41<sup>ème</sup> année, tome II. Avocat déterminé des bienfaits de l'école publique, Paul Lapie, fils d'instituteur, universitaire et administrateur de l'enseignement primaire, tient à laver l'école de l'accusation qu'on lui fait de dévoyer la jeunesse aussi bien moralement (elle n'entraîne pas de criminalité juvénile) que socialement : elle ne désorganise pas la société en inspirant aux élèves des « aspirations excessives », créant ainsi une « classe de déclassés et un parti de mécontents ». Il cherche alors, sur la base d'une enquête empirique, à vérifier si « l'école populaire joue convenablement son rôle égalitaire ». « Depuis qu'elle existe, le nombre des enfants du peuple qui arrivent aux situations les plus hautes s'est-il accru ? ». Il s'applique à formuler la question « en termes scientifiques ». Ce qu'il faut chercher, c'est « le rapport entre ces deux faits sociaux que sont l'institution de l'école et les changements constatés dans la répartition des individus entre les diverses professions ». Il étudie alors systématiquement le devenir de 722 anciens élèves, sortis entre 1872 et 1893, de l'école primaire de garçons d'une petite ville de Champagne (Ay) en fonction de l'activité professionnelle de leurs parents. Il observe la situation professionnelle des anciens élèves à deux moments : à la sortie de l'école, puis dix ans plus tard, à un moment où on peut la considérer comme stabilisée. Entre les variables sociales que sont la profession des parents et celle de leurs enfants, il intercale, en bon sociologue, une variable scolaire, l'obtention ou non du certificat d'études primaires. De cette préfiguration audacieuse des enquêtes FQP de l'Insee, Paul Lapie tire des conclusions « rassurantes pour les lecteurs de Maurice Barrès et de Paul Bourget » (Merlié, 1994 – « le fils de propriétaire demeure propriétaire » –, mais un peu décevantes pour le militant républicain d'une école égalitaire et libératrice. Observant à partir de ses données qu'une infime minorité d'élèves a changé de milieu social par la réussite scolaire qui leur a ouvert l'accès à des bourses, notant que la mobilité sociale « n'est guère plus grande dans le groupe des bons élèves que dans celui des médiocres » puisque 68 % des titulaires du certificat et 70 % des non-titulaires, relèvent, dix ans après leur sortie de l'école, de la même catégorie professionnelle que leur père, Paul Lapie énonce avec clarté, dès 1904, une conclusion que ne désavoueront pas, cent ans plus tard, les statisticiens et les sociologues étudiant sur des données nationales et internationales la mobilité sociale intergénérationnelle : « Ainsi, l'école réussit parfois à rompre les mailles du réseau dans lequel des causes d'ordre économique enferment nos destinées. Son action n'est pas considérable, mais elle n'est pas nulle ». Goldthorpe dira-t-il autre chose avec sa théorie du « *constant flux* » ? Et Goux et Maurin avec leurs modèles log-linéaires ?

Pour isolé qu'il soit dans sa recherche d'une mesure expérimentale du phénomène, Paul Lapie n'était pas seul à se poser la question dans ces termes. « L'instruction est à la fois cause et effet de la mobilité professionnelle, mais plutôt effet que cause », affirme en 1900 l'un des participants à une discussion organisée à l'initiative de Gabriel Tarde, par la Société de Sociologie de Paris, sur « l'hérédité et la continuité des professions » (Merlié, 1994). Les diplômés, soutient un autre participant à la même réunion, inspirent et particulièrement aux filles « un certain dégoût pour la vie modeste et laborieuse de la campagne », alors qu'un troisième souligne que « l'instruction est apparue comme le moyen le plus efficace de se préparer au changement ». Si la discussion tourne court et ne donne pas à lieu à la vaste enquête empirique projetée dans le compte-rendu, la conscience d'une relation de cause à effet entre l'instruction et l'ascension sociale, l'exode rural et l'accès à la modernité apparaît clairement. La question était dans l'air.

De même, on est aujourd'hui frappé en lisant, année après année, le chapitre 6 – « *Culture and Communication* » – du *Statistical Yearbook* de l'Unesco par la stimulation considérable que l'instruction apporte à la production et à la consommation de tous les médias du monde :

journaux, imprimés, radios, télévisions, librairies, bibliothèques, production des livres scolaires et autres, périodiques, films, musées. Ce chapitre statistique semble tout entier structuré par la vision que donnait Victor Hugo, dans son *William Shakespeare*, des effets attendus de la généralisation de l'apprentissage de la lecture dans le cadre d'une instruction gratuite et obligatoire. Écoutons-le :

« Le progrès de l'homme par l'avancement des esprits ; point de salut hors de là. Enseignez ! Apprenez ! Toutes les révolutions de l'avenir sont incluses, amorties, dans ce mot : Instruction Gratuite et Obligatoire. [...]

« Et attendez un peu de temps, laissez se réaliser cette imminence du salut social, l'enseignement gratuit et obligatoire, que faut-il ? un quart de siècle, et représentez-vous l'incalculable somme de développement intellectuel que contient ce seul mot : tout le monde sait lire ? La multiplication des lecteurs, c'est la multiplication des pains. Le jour où le Christ a créé ce symbole, il a entrevu l'imprimerie. Son miracle, c'est ce prodige. Voici un livre. J'en nourrirai cinq mille âmes, cent mille âmes, un million d'âmes, toute l'humanité. [...]

« Beaucoup d'écrivains, peu de lisants, tel était le monde jusqu'à nous. Ceci va changer. L'enseignement obligatoire, c'est pour la lumière une recrue d'âmes. Désormais tous les progrès se feront dans l'humanité par le grossissement de la région lettrée. Le diamètre du bien idéal et moral correspond toujours à l'ouverture des intelligences. [...]

« Le règne du livre commence, l'école est sa pourvoyeuse. Le cercle des lecteurs s'élargissant, le cercle des livres lus s'accroîtra. Or, le besoin de lire étant une trainée de poudre, une fois allumé, il ne s'arrêtera plus et ceci, combiné avec la simplification du travail matériel par les machines et l'augmentation du loisir de l'homme, le corps moins fatigué laissant l'intelligence plus libre, de vastes appétits de pensée s'éveilleront dans tous les cerveaux ; l'insatiable soif de connaître et de méditer deviendra de plus en plus la préoccupation humaine ; les lieux bas seront désertés pour les lieux hauts, ascension naturelle de toute intelligence grandissante ; on quittera Faublas et on lira l'Orestie : là on goûtera au grand et une fois qu'on y aura goûté, on ne s'en rassasiera plus. On dévorera le beau, parce que la délicatesse des esprits augmente en proportion de leur force ; et un jour viendra où le plein de civilisation se faisant, ces sommets presque déserts pendant des siècles et hantés seulement par l'élite, Lucrèce, Dante, Shakespeare seront couverts d'âmes venant chercher leur nourriture sur les cimes. »

« Grossissement de la région lettrée » : le développement de l'instruction devait étoffer numériquement et qualitativement le noyau d'une élite intellectuelle qui devait, en grossissant, devenir le moteur du progrès. C'était déjà reconnaître, avec les mots du poète, le rôle décisif, dans le développement économique et social (« l'humanité ») d'une force de travail à haute teneur intellectuelle.

Ce texte prophétique date de 1864. C'est à la même époque, en 1863, que Victor Duruy, fils d'un artisan des Gobelins et Ministre de l'Instruction publique établit une relation directe entre richesse et système d'enseignement. La primauté accordée aux études humanistes et classiques s'accordait avec une société dont la source principale de la richesse était la rente foncière. La grande industrie devenant le moteur de la production à une échelle élargie de richesses nouvelles, il appartient à l'école de contribuer pour sa part à élever le niveau de cette production en assurant une formation « spéciale » à ceux qui en seront les sous-officiers. D'où la création dans les lycées, vers 1865, à côté de l'enseignement classique, de sections d'un véritable enseignement professionnel :

« Lorsqu'il n'y avait chez nos pères, qu'une forme de la richesse, la propriété foncière et que la France entière, ou du moins tout ce qui était compté, tenait dans Versailles, il était naturel qu'on ne connût qu'un système d'éducation : celui par lequel fut formé cette société polie, élégante, raffinée, qui donna le ton à toutes les cours de l'Europe. Conservons précieusement ces nobles études qui ont fait la France moderne et son glorieux génie : mais aussi suivons le monde du côté où il marche. Or nous avons vu de nos jours naître la grande industrie et se former une richesse immense qu'autrefois on ne connaissait pas. La France a aujourd'hui 150 000 usines, 1 500 000 ouvriers de fabrique, sans compter cinq millions d'hommes et de femmes occupés par la petite industrie ou le commerce et 500 000 chevaux vapeur qui peuvent représenter le travail de dix millions d'hommes »<sup>2</sup>.

Dès la fin du dix-neuvième siècle un lien clair était déjà établi entre l'éducation, la richesse, l'élévation du niveau intellectuel et culturel national, la citoyenneté et l'égalité. Dès la fin du dix-neuvième siècle, l'école était considérée comme un levier puissant de transformation des sociétés. L'édification d'un système scolaire public était donc d'emblée pensée à partir des effets que celui-ci était censé produire.

La France ne constitue pas dans ce domaine une exception. Ces espoirs et ces interrogations françaises ont leur équivalent outre-Atlantique. Au dix-neuvième siècle, des débats ont beaucoup agité l'opinion américaine sur les fonctions de l'école, opposant les tenants d'un système d'enseignement dont la finalité principale devait être de former les jeunes générations à partir d'un idéal démocratique à ceux qui voulaient dès le plus jeune âge les asservir aux exigences du système industriel.

Les critiques nationales adressées aux systèmes scolaires après une défaite militaire (la Prusse après les victoires de Napoléon, la France après 1870) ou la manifestation d'un retard technologique (les Etats Unis devancés par le lancer du premier Spoutnik soviétique) posent elles aussi à leur manière – et sur un mode dramatique – la question des effets de l'éducation. Renan, en 1867 : « C'est l'université qui fait l'école. On a dit que ce qui a vaincu à Sadowa, c'est l'instituteur primaire. Non, ce qui a vaincu à Sadowa, c'est la science germanique ». En avril 1983 paraît aux Etats-Unis *A Nation at Risk* (« Une Nation en péril »), un rapport accablant établi par la « Commission nationale pour l'excellence en éducation ». Le mauvais état du système scolaire est une menace pour la survie de la société américaine : « Nous pouvons tirer un orgueil légitime de la contribution historique apportée par nos écoles et nos universités aux Etats Unis et au bien-être de son peuple. [...] Les fondements éducatifs de notre société sont aujourd'hui minés par l'érosion d'une marée montante de médiocrité [*« rising tide of mediocrity »*]. [...] Si une puissance étrangère ennemie avait cherché à imposer à l'Amérique les performances médiocres qui sont celles aujourd'hui de nos institutions scolaires, nous aurions pu considérer cette tentative comme un acte de guerre ». De fait, de 1963 à 1980, les performances moyennes au SAT (« *Scholastic Aptitude Test* », batterie de tests administrée à tous les élèves qui posent leur candidature à un établissement d'enseignement supérieur) accusent une tendance régulière à la baisse dans tous les domaines : tests verbaux, en mathématiques, en physique et en anglais. Surtout la proportion d'étudiants obtenant de très bons et d'excellents résultats à ces tests fond comme neige au soleil. Contrairement à ce qui se passe en France, la baisse de niveau observée n'est jamais attribuée aux qualités ou aux défauts des élèves mais au fonctionnement du système scolaire. Le niveau n'est pas celui de l'individu, il renvoie à une mesure collective de la rentabilité et de l'efficacité du

---

<sup>2</sup> Instruction du ministre de l'Instruction Publique aux recteurs, 2 Octobre 1863, citée par Pelpel et Troger (1993), p. 29.

système scolaire tout entier. Il y a bien relation entre le système d'éducation et l'« *american way of life* ».

Vive aujourd'hui et il y a plus d'un siècle, au moment où se fondait l'école publique, gratuite et obligatoire, la question a perdu de son actualité entre le début du vingtième siècle et les années soixante. Elle semble avoir été enterrée. La mise en place de l'institution scolaire et sa généralisation progressive ont semblé-t-il dispensé acteurs et spectateurs d'une réflexion sur ses finalités et ses rendements. Evidente en France, cette évolution se retrouve également dans d'autres pays, notamment aux Etats Unis. Elle est très perceptible à travers les différents paradigmes d'interprétation auxquels ont recouru les historiens américains de l'éducation.

## **II. Les historiens américains face aux effets de l'éducation**

### *Le courant évolutionniste*

Dans les années 1910 et 1920, les historiens américains de l'éducation commencent à déplacer leur intérêt « de l'Europe vers les États-Unis, de l'histoire intellectuelle vers l'histoire sociale, de l'histoire des théories de l'éducation vers l'histoire des institutions » (Cohen, 1976, p. 306). Pour attirer le public américain, Ellwood Cubberley, Paul Monroe et leurs disciples non seulement s'attachent aux problématiques d'une « pertinence contemporaine », mais font de la recherche en histoire une célébration du génie de la nation. Leur lecture des faits historiques met l'accent sur ceux d'entre eux qui traduisent le mieux l'idée de « progrès » : l'accroissement, au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, des dépenses scolaires et du nombre des disciplines enseignées, l'amélioration de la formation des enseignants et des conditions matériels d'enseignement, la multiplication des chances pour tous ; « l'école publique universelle américaine, ou « *common school* », a eu l'insigne mérite d'appuyer les évolutions de la société démocratique et industrielle en éduquant massivement les enfants du peuple, futurs travailleurs et citoyens de demain, et en assimilant les millions d'enfants immigrés dépourvus des vertus anglo-saxonnes » (Jablonka, 2001, p. 7). L'association de l'école à la démocratie, à l'égalité des chances, au « *melting pot* » va de soi : d'une part, on attend de l'école qu'elle fonctionne comme un égalisateur social, comme un instrument de la démocratie et de l'assimilation ; d'autre part, les évolutions sociales sont acceptées comme preuves que l'école remplit ces missions. L'histoire de l'éducation est une histoire militante qui propose une vision apologétique, patriotique et téléologique pour l'école publique américaine. Elle ne s'intéresse pas aux faits qui contrediraient à ses fondements épistémologiques, à savoir célébrer l'unité nationale, glorifier l'enseignement public et croire au progrès de la civilisation. Jusqu'aux années 1950, cette interprétation de l'histoire de l'école bénéficie d'un large consensus scientifique et public.

### *L'éducation progressiste*

L'« éducation progressiste » est un courant pédagogique qui se développe aux États-Unis entre le dernier quart du XIX<sup>ème</sup> siècle et la fin des années 1950. Pendant les années 1930 et 1940, c'est le courant dominant. Son père fondateur, John Dewey, considère que l'éducation ne doit pas être séparée de la « construction d'une société harmonieuse, dans la mesure où développement individuel, démocratie et progrès social se renforcent mutuellement » (Jablonka, 2001, p. 7). Comme les évolutionnistes, les progressistes soutiennent les valeurs de démocratie, d'égalité de chance et de culture nationale, mais ils changent profondément le concept de l'éducation. On attend de l'école plutôt une préparation à la vie démocratique que des connaissances académiques abstraites. Quant aux historiens progressistes, ils continuent non seulement à vanter les résultats de l'école publique, mais s'impliquent dans une action sociale et fonctionnelle orientée vers la

« reconstruction sociale » du pays et la formation des professeurs. En d'autres mots, ils sont moins soucieux d'une étude rigoureuse du passé que de guider les enseignants dans leur métier.

### *La « nouvelle histoire de l'éducation »*

Dans le contexte de la guerre froide, le succès spatial soviétique (le premier Spoutnik est lancé en 1957) provoque un choc national. Le système scolaire développé dans le cadre de la pédagogie progressiste est accusé d'être responsable du retard américain. La contestation de l'éducation est renforcée par le mouvement qui, à partir de 1954, oppose partisans et adversaires de la ségrégation scolaire. Au début des années 1960, une rupture se produit dans l'historiographie américaine de l'éducation. L'œuvre des pionniers-fondateurs de l'histoire de l'éducation américaine et des progressistes est remise en cause. L'historiographie traditionnelle est accusée d'avoir isolé les institutions scolaires de leur contexte, d'avoir fait preuve d'un idéalisme apologétique et évangélique, d'avoir ignoré l'histoire économique et sociale du pays. Ce sens critique devrait restaurer la crédibilité de l'histoire de l'éducation.

Lawrence Cremin, l'historien de l'éducation américaine le plus influent des années 1960 aux années 1980, est considéré comme le dernier des « *progressive historians* » et le premier des « *new historians* ». D'une part, dans la tradition de l'histoire patriotique, il défend l'école contre les critiques aux différents moments où la domination américaine est menacée par le succès économique et scientifique d'autres pays (Allemagne, URSS, Japon). Cette apologie lui vaut de virulentes attaques de la part des historiens révisionnistes. D'un autre côté, Cremin élargit la définition de l'éducation. Celle-ci est sortie du seul cadre institutionnel (scolaire) pour devenir le processus par lequel une culture se transmet à travers les générations. Il montre qu'un travail important s'effectue hors de l'école : « L'éducation procède généralement à travers plusieurs individus et institutions – parents, pairs, frères et sœurs, amis, mais aussi familles, églises, bibliothèques, musées, colonies de vacance, écoles et universités » (Cremin, 1974, p. 260). Les chercheurs actuels continuent à prolonger la liste des facteurs éducatifs (*mass media*, internet, etc.), mais cette démarche ne change en rien la conclusion majeure que la prise en compte des multiples agents de l'éducation « relativise, en la noyant, la fonction de l'institution scolaire » (Jablonka, 2001, p. 38).

### *Le courant révisionniste des années 1970*

Plusieurs événements survenus dans les années 1960 créent une atmosphère de contestation : la politique de déségrégation, la guerre du Vietnam, les scandales politiques, etc. Une « première vague révisionniste » naît au début de la décennie. Comme la « nouvelle histoire », elle critique les « historiens-pédagogues » et leur histoire de l'éducation présentiste, paroissiale et évangélique. Le projet de rénovation est défini autour de deux principes fondamentaux : « l'histoire de l'éducation est partie intégrante de l'histoire totale et, par conséquent, elle doit abandonner une perspective institutionnelle étroite, de façon à intégrer l'ensemble des dimensions économique, sociale et politique ; l'histoire de l'éducation doit adopter des méthodologies et des paradigmes scientifiques, refusant le “récit glorieux” d'un progrès continuellement assuré par l'école » (Bailyn, 1960, cité d'après Novoa, 1997, p. 14). Si le premier principe est commun aux révisionnistes et aux « nouveaux historiens », le second trace une ligne de démarcation entre eux.

Au cours des années 1970 apparaît une « deuxième vague révisionniste ». Influencée par des approches sociologiques et des courants marxistes, elle se distingue par son radicalisme. Les travaux proposent à la fois des grandes synthèses de l'histoire de l'éducation américaine et un esprit ironique appelant plutôt à la polémique qu'au consensus scientifique (Katz, 1968, 1975 ; Spring, 1972 ; Karier, 1975). Comme le progressisme des années 1930, le « révisionnisme radical »

considère l'histoire de l'éducation comme une action sociale, mais il critique la société américaine et l'école publique. Celle-ci ne promeut pas l'égalité des chances, elle exclut les pauvres et les minorités. Pendant un siècle et demi, des générations d'historiens avaient vu dans l'école un instrument de la libération intellectuelle, politique, économique, sociale ; les révisionnistes, voient comme effets de l'éducation l'habitude de la soumission, la perpétuation des privilèges, le renforcement de l'ordre social caractérisé par les inégalités et le racisme. Les enfants des classes défavorisées sont les « victimes » de cet instrument de contrôle et de reproduction sociale qu'est l'école. Les révisionnistes parlent à haute voix de ce qui a été jusqu'alors tu par l'historiographie : le bureaucratisme scolaire, le maintien des inégalités par l'école, les préjugés qu'elle véhicule, la discrimination contre les minorités autochtones, les immigrants, les femmes, etc. Par exemple, Michael Katz essaie de détruire le mythe de l'histoire évolutionniste en concluant à propos des villes de Massachusetts que « le pays n'a jamais connu d'écoles urbaines vivantes, conçues pour la masse et choisies par elle, où le plaisir de l'individu l'emporterait sur les peurs sociales et sur les impératifs de la croissance économique » (Katz, 1968, p. 218).

Dans la polémique suscitée, on distingue, d'une part, une approche plus ou moins balancée essayant de définir les apports et les défauts des révisionnistes, et d'autre part, des critiques sévères dénonçant « leurs interprétations incorrectes, leur obsession pour les problèmes du présent et leur sacrifice de toute rigueur au profit d'une idéologie politique » (Jablonka, 2001, p. 13). Pour étayer ces critiques, Diane Ravitch, l'auteur de la première contradiction de fond apportée aux révisionnistes radicaux, dénonce trois arguments de ces auteurs : l'utilisation déterministe du concept de classe, c'est-à-dire l'idée qu'il suffit d'identifier l'origine sociale d'un individu pour expliquer ses comportements ; la confusion entre motivations et résultats, car tous les événements sont lus à travers le prisme d'une intentionnalité sociale ; la croyance que l'analyse de la structure d'une institution est la stratégie la plus adéquate pour en comprendre la fonction (Ravitch, 1978, cité d'après Novoa, 1997, p.15).

Ce mouvement de « pendule historique » entre deux interprétations opposées de l'histoire de l'école dont l'une met l'accent sur l'égalité des chances comme effets de l'éducation et l'autre, au contraire, sur les inégalités, a peut-être aidé David Tyack à affiner ses conclusions : l'école urbaine n'a pas créé les injustices, mais elle a grandement contribué à les perpétuer (Tyack, 1974). Ce qui est incontestable, c'est que le courant révisionniste marque la fin du « grand consensus » autour le « grand récit du progrès ».

#### *Les années 1980-1990 : une prolifération des cadres conceptuels*

Depuis le début des années 1980, l'histoire de l'éducation américaine s'enrichit de nouveaux objets de recherche, de nouvelles méthodes et interprétations. En 1983, J. Best proclame que l'ère de la « révision et re-révision » commence (Best, 1983, p. 3). Aujourd'hui on préfère l'utilisation du préfix « post » (« post-modernisme », « post-structuralisme », « post-révisionnisme »...) pour marquer une rupture difficile à définir. Les influences du « paradigme de la science post-moderne » dans le champ de l'histoire de l'éducation (cf. Cohen et Depaepe, 1996) font que pour les chercheurs, « c'est l'analyse réflexive et la perspective critique qui priment, non le résultat en soi » (Jablonka, 2001, p. 15), c'est-à-dire qu'on est plus attentif à la fois à l'idéologie et à l'objectivité historique. En bref, la « rupture postmoderne » se traduit par le refus épistémologique des systèmes de pensée et d'action relativement cohérents et stables, d'une téléologie de l'histoire, d'une utilisation de la théorie comme une forme de pré-explication.

Le débat sur l'efficacité de l'éducation américaine demeure constant avant et après 1983, l'année du rapport *A Nation at Risk* qui formule un diagnostic impitoyable de la crise du système éducatif (cf. Montagutelli, p. 265). On se demande toujours si l'école publique contribue



à la démocratie et à l'égalité des chances, ou bien, si elle préserve le *statu quo* social comme instrument de domination et de contrôle. Les réponses proposées vont du mythe de l'école porteuse de progrès à la critique hostile du système éducatif. Selon I. Jablonka, il n'est pas certain que ce mythe national ait disparu de nos jours, mais au moins, «il a été ébranlé par les révisionnistes, et nombreux sont ceux qui souscrivent au jugement que John Best portait au début des années 1980 : que la Grande École Publique Américaine (*Great American Public School*) ait ouvert la porte de l'ascension pour tous, c'est sinon un "mythe romantique, du moins un vilain mensonge proféré délibérément" (Best, 1983, p. 2) » (Jablonka, 2001, p. 50).

A. Novoa est plus catégorique : suite à son analyse des travaux publiés dans la première moitié des années 1990, il constate l'abandon des visions modernes de progrès qui soutenaient le projet de l'« Histoire » au profit des approches qui essaient de rendre raison des différentes « histoires » coexistant dans un même espace-temps social. Ceci va de pair avec la nouveauté théorique importante qu'est le refus par les historiens des analyses causales et la valorisation de la complexité, aussi bien au niveau conceptuel que méthodologique (Novoa, 1997, p. 9). En d'autres termes, la compréhension globale des problèmes éducatifs, y compris des effets de l'éducation, ne passe plus par la recherche d'un sens unitaire (la « bonne réponse »), mais par la reconstruction de sens multiples à partir des histoires dont les différents individus et groupes sociaux sont porteurs. Si pour les évolutionnistes le progrès a été un effet direct de l'école, et si pour les révisionnistes l'école publique n'a été qu'une forme de «contrôle social», une «intrusion» dans la sphère privée, la majorité des historiens des années 1980 et des générations suivantes préfèrent les interprétations plus tempérées. Les historiens de l'éducation américaine sont aujourd'hui de plus en plus soucieux de nuancer les descriptions, de prendre en compte différents facteurs et interactions.

#### *La « nouvelle » histoire sociale*

Dans les années 1980-1990, la «nouvelle» histoire sociale de l'école donne des exemples significatifs d'analyses complexes (cf. DeYoung, 1995 ; Grant, 1988 ; Labaree, 1988 ; Mirel, 1993 ; Reese, 1995 ; Zilversmit, 1993). L'école est à la foi «le lieu social et symbolique dans lequel se jouent les projets des différents groupes sociaux et des individus, se concrétisent les processus de production et de reproduction sociale et s'organisent les pratiques d'émancipation (mobilité sociale) et de régulation (contrôle social)» (Novoa, 1997, p. 26). Citons à titre d'exemple de cette « nouvelle » histoire les recherches de David Hogan qui montre, en 1985, que les réformes progressistes de la fin du XIXème siècle (instruction obligatoire, législation sur le travail des enfants, etc.) ont eu un effet de coercition sur les parents. En même temps, elles ont contribué à refaçonner la classe ouvrière de Chicago. Cet effet s'explique par les objectifs des réformateurs qui incluent moins des idéaux humanitaires que la rationalisation d'un marché en pleine transformation (Hogan, 1985).

Un autre exemple nous est fourni par Barbara Finkelstein qui étudie le comportement des professeurs dans l'école élémentaire populaire au XIXème siècle aux États-Unis. Elle réaffirme le constat que, dans la deuxième moitié de ce siècle, l'éducation est conçue comme une formation civique qui transmet les valeurs anglo-américaines à des enfants de différentes cultures. Mais de ce fait, les enseignants ne deviennent pas automatiquement des vecteurs de valeurs républicaines, ni des agents de l'État coulant les enfants dans le moule de l'ordre social capitaliste et de la nation. L'école n'est pas une institution totale (comme la famille, la prison, l'orphelinat). Elle est plutôt une structure de médiation, une étape entre le monde restreint de la famille, de l'Eglise et du voisinage, d'un côté, et le monde élargi du gouvernement, de la nation et du marché, d'autre

côté. Dans ce cadre, l'enseignant est peut-être moins un instrument de détribalisation, qu'un arbitre culturel, un intermédiaire entre les générations et les univers sociaux (Finkelstein, 1989)<sup>3</sup>.

On peut encore mentionner le livre d'Alan DeYoung sur « la vie et la mort » d'une école rurale depuis 1915. Le recours à des entretiens (histoire orale) et à des observations ethnographiques permet à l'auteur de juger de l'importance de l'école dans la vie de la communauté locale : « C'est l'histoire d'une école qui a contribué à former les ressources humaines dont l'Amérique moderne avait besoin [...] et qui a aidé à construire et à reconstruire une communauté locale, à une période où les communautés locale étaient encore des lieux importants de la vie sociale quotidienne » (DeYoung, 1995, p. 329).

Les ouvrages cités parmi beaucoup d'autres s'inscrivent dans deux tendances majeures. D'une part, le refus de suivre une ligne droite qui établisse préalablement les interprétations dans le cadre de telle ou telle idéologie, et d'autre part, l'attention accrue portée au monde intérieur des acteurs, au contexte éducatif (local, national, global) et aux pratiques traditionnelles (populaires, des enseignants, etc.), permettent une prise en compte plus rigoureuse des rapports entre les élèves, les enseignants et leur entourage. Il en résultent de nouvelles interprétations. Sous l'angle de l'ethnographie et de la micro-histoire, l'école est conçue comme un lieu où se mêlent conflits, innovation pédagogique, émancipation sociale, etc.

#### *L'école : une institution éducative parmi d'autres*

L'un des axes de reconceptualisation du travail historique passe par la réévaluation du rôle de l'école dans l'éducation. L'héritage de la « nouvelle histoire de l'éducation » pèse toujours et, dans cette optique, le postulat qu'une partie notable de l'éducation des enfants échappe à l'école pourrait paraître banal. La nouveauté vient de ceux qui affirment, comme M. Vinovskis, par exemple, que la « plus grande part de l'éducation et de l'exercice des enfants a lieu à la maison plutôt qu'en classe » (Vinovskis, 1999, p. 247). Il s'agit principalement de recherches qui s'intéressent au partage de l'éducation entre l'école et la famille. Un autre historien, M. Bloch, étudie les objectifs et les effets de l'éducation à l'âge préscolaire. Selon lui, les mères de familles aisées transmettent à la maison leurs valeurs (considérées comme bonnes, adéquates) à leurs enfants. Quant aux enfants de familles pauvres (immigrantes, ouvrières), ils reçoivent aussi certaines de ces valeurs mais par les jardins d'enfants, les écoles maternelles et les autres formes d'éducation hors de la maison (plutôt destinées aux enfants de telles familles). Ces institutions éducatives comblent les lacunes et rectifient les déficiences de l'éducation familiale (Bloch, 1987).

Une autre voie de recherche incite les historiens à considérer la scolarité comme un simple moment dans le processus éducatif. Il s'agit de travaux inscrits dans le cadre de la vie entière (« *life-course framework* »). Ils conçoivent ce processus dans sa prolongation pendant toute l'existence de l'individu. L'analyse longitudinale s'étend de l'école vers la vie professionnelle en absorbant l'instruction *stricto sensu*, la formation continue, le soutien socio-économique pour les personnes de certaines catégories, la santé, la nutrition, etc. (Jablonka, 2001).

Bref, si les historiens n'ont pas mesuré l'influence de chacune des institutions éducatives (est-ce en effet possible ?), ils ont remis en cause l'hégémonie de l'école dans l'éducation. Ils montrent bien que l'école publique et la prise en charge par l'État ne sont qu'un phénomène relativement récent dans l'histoire de la civilisation. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle que, dans le Massachusetts, par exemple, comme ailleurs, « ceux qui défendaient la non-intervention, le contrôle local, des

---

<sup>3</sup> Selon Jablonka (2001), p. 36.

dépenses faibles et un rôle limité de l'école dans la société furent globalement vaincus » (Vinovskis et Kaestle, 1980, p. 234).

### *La « nouvelle » histoire culturelle*

Une autre tendance dans l'historiographie américaine de l'éducation est représentée par la « nouvelle » histoire culturelle. Parmi les thèmes les plus exploités figure celui des programmes scolaires. L'histoire de ces programmes est interprétée aussi en termes de conflits. Les contenus de l'enseignement aux Etats-Unis résultent d'une lutte entre plusieurs courants de pensées. Ainsi, entre 1893 et 1958, on distingue quatre courants principaux : les humanistes soulignent le pouvoir de l'intelligence et la capacité de l'éducation classique à libérer l'élève de son origine sociale ; les développementalistes préconisent le respect du développement psychique naturel de l'enfant et l'adaptation des programmes à ses besoins et aptitudes ; les adeptes de l'efficacité veulent une éducation standardisée, fonctionnelle, spécialisée, luttant contre les gaspillages de temps et d'argent ; les progressistes conçoivent l'école comme un instrument de la justice sociale et raciale (Kliebard, 1986). L'étude des recherches sur les programmes d'enseignement donne un bon exemple de l'apport des historiens. Celui-ci se situe surtout du côté de l'analyse des raisons du choix et de l'exclusion de certaines connaissances. Ce sont les facteurs des changements des programmes (luttas de pouvoir, compromis, objectifs et attentes explicitement exprimées, etc.) qui dominent le champ historique. Peu d'historiens étudient les effets des choix concernant les cursus scolaires sur le développement personnel et social, bien que l'on considère que l'histoire des programmes est intimement liée à ces effets : « La question fondamentale ne s'épuise pas dans l'identification de ceux qui ont accès à l'école ou de ceux qui ne l'ont pas, mais elle exige qu'on soit capable d'expliquer comment les dispositifs sociaux sont conçus pour séparer l'accès aux différentes formes de savoir » (Kliebard, 1992, p. 158). Les programmes ne sont pas étudiés comme un ensemble cohérent, d'où les écarts entre les intentions de leurs créateurs, les réalités de leur mise en œuvre et les résultats de leur application (cf. Novoa, 1997, p. 31).

Un deuxième domaine à part entière est constitué par les recherches consacrées à l'éducation des enfants des minorités raciales et ethniques (Noirs, Indiens, immigrants). Ces travaux, qui se sont beaucoup développés depuis les années 1960, proposent aujourd'hui de multiples exemples d'interprétation innovants du rôle des différents acteurs du champ éducatif. Jusqu'à la fin des années 1970, l'éducation des minorités était expliquée par l'oppression étatique et le racisme de la société américaine qui font de l'école un instrument d'exclusion sociale. On parlait d'enfants exclus à cause « de leur pauvreté, de leur couleur, de leur différence culturelle » et on se demandait comment cette exclusion était devenue « prévisible et régulière, en bref *systématique* » (Tyack, 1974, p. 4).

Ce regard sur les enfants des minorités considérés comme des victimes incomprises de l'école et de phénomènes sociaux plus vastes est nuancé par la mise en avant du profit que les groupes ethniques tirent de l'école américaine : beaucoup de parents immigrants craignent la déculturation de leurs enfants et, en même temps, considèrent l'école comme une porte ouverte vers de nouvelles possibilités. Puis, progressivement, cette interprétation en termes de victimisation a été marginalisée par d'autres, plus complexes. Il apparaît, d'abord, que les effets de l'éducation sur les enfants de différents groupes (raciaux, nationaux, ethniques, religieux) dépendent de l'attitude et du comportement de ces groupes vis-à-vis de l'école. Ensuite, les chercheurs des « *ethnic studies* » montrent l'importance de l'autonomie culturelle des communautés. Celles-ci ne sont pas des objets passifs de l'action de l'État, elles résistent aux attaques et préservent leurs valeurs. Enfin, l'école est analysée comme une institution conflictuelle où les groupes ethniques, les classes sociales et les organisations civiques s'affrontent avec les intérêts établis par les politiques éducatives et les pratiques scolaires (cf. Mirel, 1993 ; Reese, 1983). Du point de vue des effets de

l'éducation, la principale conclusion théorique de ces recherches conduit à cesser de considérer l'assimilation, l'intégration, la ségrégation et la déségrégation comme de simples résultats de la politique de l'État. Le rôle actif des minorités, de leurs stratégies éducatives et d'adaptation est mieux mis en valeur.

Cette histoire de l'histoire de l'éducation doit être mise en relation avec les transformations des finalités successivement assignées à l'école. Jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, en France, les textes mettent en avant la finalité religieuse et morale : il s'agit d'abord de former des chrétiens. L'école républicaine privilégie la finalité politique et morale : former des citoyens. Dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, les finalités sociales (démocratisation des études, égalité des chances) deviennent prioritaires. La fin des années de croissance et la montée du chômage assignent de nouvelles missions à l'école de nature socio-économique : l'institution doit préparer l'insertion professionnelle en dotant les élèves de qualifications rentables sur le marché du travail. Les premières missions d'ordre idéologique et moral se prêtaient peu au contrôle et à la validation des acquis. Il en va autrement dès lors que l'égalité des chances ou la qualification rentable deviennent des objectifs. On peut alors confronter l'idéal et le réel, l'effet attendu et l'effet produit. Une analyse des effets devient possible.

## **2. Comment mesurer les effets de l'éducation ?**

S'ils ne l'ont pas inventée, les économistes, sociologues, psychologues, politologues ou historiens qui depuis les années soixante traitent de la question des effets de l'éducation, ont pourtant innové sur un point décisif, celui de la mesure. Celle-ci ne va pas de soi : les effets de l'éducation posent à qui cherche à les mesurer de redoutables problèmes dont tous sont loin d'être résolus.

### **I. Un objet d'étude mal constitué**

Il est d'abord difficile d'accéder à une vue d'ensemble des travaux réalisés sur cette question tant varient, selon les disciplines, les façons de raisonner, bien sûr, mais surtout le statut épistémologique de la question, dont seule l'économie a fait un objet clairement identifié. La question des effets qu'exerce l'éducation sur les différents secteurs de la vie des individus et des sociétés est posée comme telle et de front. Des hypothèses sont émises, des modèles sont construits qui testent ces hypothèses, sur des bases théoriques ou empiriques. Les travaux publiés sont discutés, validés ou infirmés. Ils provoquent d'autres recherches. Bref, la discipline économique a fait de ce sujet un objet légitime, reconnu et relativement élevé dans la hiérarchie des objets scientifiques légitimes puisqu'il participe des travaux qui ont valu leurs prix Nobel à Theodore Schultz et à Gary Becker. Il n'en va pas de même dans les autres disciplines. Certes la sociologie a institué elle aussi un champ d'études très particulier consacré à la mobilité sociale qui permet de mesurer dans de bonnes conditions l'effet du capital scolaire (identifié le plus souvent par le diplôme le plus élevé) sur la destinée sociale. Certes les nombreuses recherches conduites en sociologie sur la question des inégalités sociales – sur la lancée de ce que ses adversaires obstinés persistent à qualifier de l'épithète à leurs yeux infamante de « sociologie de la reproduction » – permettent elles aussi de prendre la mesure des effets différentiels du niveau scolaire atteint sur un grand nombre de pratiques et de comportements. Mais, à part ces deux îlots relativement constitués, c'est dans les divers tableaux croisés figurant ici et là, au petit bonheur des enquêtes qu'on doit aller chercher les « effets de l'éducation ». Psychologie et psychologie sociale se retrouvent à mi-chemin entre ces deux disciplines. Plus formalisées que la sociologie, elles partagent avec l'économie un raisonnement expérimental et modélisateur de type poppérien. Mais elles ne traitent de la question que sur un mode indirect. Quant à l'histoire, elle non plus n'aborde pas la question comme telle. Elle en traite par contre abondamment et pas seulement dans les études d'histoire de l'éducation. L'économie a donc une longueur d'avance mais cet atout peut aussi se révéler une faiblesse, qu'il s'agisse d'une certaine difficulté à prendre en compte la complexité de l'expérience humaine qu'est l'éducation (au-delà du nombre d'années de scolarité effectuées ou des connaissances acquises) ou de la philosophie conservatrice dans laquelle baignent implicitement certains modèles.

### **II. Comment définir « l'éducation » ?**

Une deuxième difficulté provient des dimensions de l'éducation à retenir. Certes il s'agit de mesurer les effets de la scolarisation, à l'exclusion des modes d'éducation effectués dans le cadre familial, la rue, la religion, la vie professionnelle, etc., mais la réduction du sujet à l'école n'élimine en aucune manière l'hétérogénéité de la variable « école » ou « scolarisation ».

Quels contenus prendre en compte ? Les savoirs et savoir faire – « *cognitive skills* » – et / ou les divers produits de la socialisation scolaire – « *non-cognitive skills* » dont la traduction française, bien que latine, pourrait être *habitus* ? Des études suggèrent qu'en Inde le fait pour des jeunes filles de quitter leur domicile tous les jours pour aller à l'école et d'y interagir avec des enfants et des adultes n'appartenant ni à leur famille ni à leur (sous-)caste suffit à les distinguer de celles qui ne sont pas scolarisées, même si la qualité de l'enseignement est tellement mauvaise qu'elle n'y acquièrent guère de connaissances. Dans ces conditions, quel indicateur retenir ? Le nombre d'années d'études, le diplôme le plus élevé ou les performance à des tests de connaissance ? Chacun de ces indicateurs est utilisé.

La question est importante car les différentes mesures ne parviennent pas aux mêmes résultats. Une enquête internationale sur la « littératie » des adultes, l'IALS ou « *International Adult Literacy Survey* » (OCDE et Statistique Canada, 2000), a été menée par 22 pays entre 1994 et 1998. Dans chaque pays, des échantillons nationaux représentatifs d'adultes de 16 à 65 ans ont été interviewés chez eux et ont subi le même test de lecture et d'écriture. L'objectif principal de l'enquête était de déterminer la mesure dans laquelle les adultes utilisent l'information imprimée pour fonctionner au sein de la société. Les résultats montrent clairement que la relation entre la « littératie » (entendue comme des degrés différents de maîtrise de la lecture et de l'écriture) et le niveau de scolarité est complexe. Si ce lien est étroit, il existe cependant des exceptions étonnantes. Par exemple, de nombreux adultes ont réussi à atteindre un niveau de « littératie » relativement élevé malgré un faible niveau de scolarité ; inversement, certains possèdent un faible niveau de « littératie » malgré un niveau de scolarité élevé. Cette constatation prouve une autre hypothèse de l'IALS, selon laquelle le niveau de scolarité constitue une faible approximation des compétences réelles. Par conséquent, il est justifié d'investir dans une évaluation objective des compétences.

La même enquête établit que dans tous les pays, sauf la Pologne, la « littératie » joue un rôle important dans la détermination des salaires. L'apport de la « littératie » se classe même au premier rang de l'incidence de l'instruction sur les gains. Les données recueillies dans la relation entre « littératie » et salaire confirment que le niveau de scolarité constitue une faible approximation des compétences, que les économies nationales diffèrent grandement à l'égard des compétences exigées et que l'expérience et les compétences sont rétribuées différemment dans différents pays de l'OCDE.

Le caractère divergent de différents indicateurs de niveau d'éducation est également fortement souligné dans l'étude réalisée par Roger Girod (1991) sur les savoir réels « de l'homme moderne ». Le QI des adultes progresserait rapidement de génération en génération alors que le degré réel d'instruction générale de base demeurerait bas. Les données réunies par James Flynn (1987) sont sans équivoque, puisqu'elles enregistrent dans les 14 grands pays étudiés une élévation continue du QI moyen au cours de la seconde moitié du XXème siècle. Ces progrès sont d'autant plus sensibles que l'on utilise des tests faisant peu appel au langage et à d'autres compétences directement associées aux connaissances scolaires, comme les « matrices de Raven ». Ils le sont moins lorsque les épreuves mesurent des compétences en lecture, en vocabulaire, en rédaction et en calcul. D'après les données disponibles, malheureusement peu nombreuses, le niveau de connaissances de base semble avoir sensiblement baissé aux Etats Unis et en Suisse depuis vingt-cinq ans. Dans les deux pays, seul un cinquième environ de la population se situerait au-dessus du niveau minimal en matière de lecture, rédaction et calcul, alors que les niveaux de scolarisation repérables à la délivrance des diplômes ont cru très fortement. Les liens entre le degré réel d'instruction de base et le niveau formel d'instruction tel qu'on peut le mesurer par la durée des études ou le diplôme est lâche. Un tableau montre en particulier qu'aux Etats Unis, si 85 % des jeunes adultes sont titulaires d'un diplôme d'études secondaires, un tiers d'entre eux ayant eu accès à l'enseignement supérieur, seule une minorité d'entre eux se situent au-dessus des niveaux

d'instruction de base. « Au total, » conclut Roger Girod, « les jeunes adultes américains se situent en général dans les vastes zones des connaissances de base médiocres et passables ».

Le cadre institutionnel de la scolarisation est lui aussi important. Selon qu'il est public ou privé, religieux ou laïc, communautaire ou républicain, militaire autoritaire ou civil permissif, les effets sur les dimensions morales et citoyennes de la formation peuvent différer. Beaucoup des anciens et libres enfants de Summer Hill se seraient orientés dans des professions artistiques. Des comparaisons internationales entre les effets de systèmes scolaires institutionnellement organisés et idéologiquement orientés de façons différentes permettent de se faire une idée de ces écarts.

Yossi Shavit et Walter Müller (1998) ont étudié les variations de la relation entre la formation et l'emploi dans treize pays différents : Allemagne, Angleterre, Australie, Etats-Unis, France, Irlande, Israël, Italie, Japon, Pays-Bas, Suède, Suisse, Taïwan. Si, dans chacun de ces treize pays, le niveau d'éducation est le déterminant majeur de la place qu'occupent les individus dans l'univers professionnel, l'intensité et les formes de cette relation varient fortement d'un pays à l'autre. Les facteurs de ces variations doivent être cherchés dans les principes d'organisation et les valeurs qui orientent les différents systèmes d'enseignement. L'Allemagne, les Pays Bas et la Suisse privilégient la formation professionnelle tandis que la formation générale est au cœur des écoles japonaises et irlandaises. L'Australie, l'Angleterre et les Etats Unis ont des systèmes d'enseignement très décentralisés, privés et publics, laïcs et religieux, à l'encontre d'autres pays comme la France, ou la Suède où l'école publique, hégémonique, est étroitement contrôlée par l'Etat. Les formes de la sélection et les niveaux scolaires où elle intervient de même que les procédures d'orientation des élèves diffèrent aussi fortement selon les pays : en Allemagne, dès la fin de l'école primaire, les flux d'élèves sont repartis selon trois filières différentes et relativement étanches. Le collège unique scolarise théoriquement tous les jeunes français jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Aux Etats Unis, la sélection n'intervient qu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur. L'articulation de ces trois couples de caractéristiques opposées – professionnel ou général, centralisé ou décentralisé, sélectif ou non – permet aux auteurs d'établir une typologie fine des formes d'organisation des différents systèmes d'enseignement. Si dans chacun des pays, les professions situées au sommet de la hiérarchie sociale ne sont accessibles qu'aux individus détenteurs de hauts niveaux d'instruction, le lien entre diplôme et emploi n'est pas aussi fort dans toutes les configurations scolaires. Il est deux fois plus fort en Allemagne et en Suisse qu'en Angleterre, au Japon et aux USA. Le lien est d'autant plus fort que le système d'enseignement est centralisé, professionnalisé et sélectif.

Müller et Shavit confirment ce que Marc Maurice, François Sellier et Jean Jacques Silvestre (1982) avaient établi dans leur comparaison entre la France et l'Allemagne. Les rapports entre l'école et l'emploi, les formes d'organisation du système d'enseignement et du marché du travail constituent de véritables systèmes « sociétaux » qui plongent leurs racines, au-delà de ces deux institutions, dans l'histoire de long terme des rapports sociaux propres à chaque pays.

De même, au sein d'un même système, la qualité des écoles doit être prise en compte.

### **III. Quels « effets » mesurer ?**

Les effets de l'éducation ne sont jamais « purs ». Ils se confondent ou se mêlent souvent aux effets d'autres variables comme la richesse. Ce qu'on attribue à l'école n'est souvent qu'un effet de transmissions de capital culturel intervenues au sein de la famille, la religion, la communauté, etc., d'où :

– le problème des causalités en boucle (« *reverse causation* ») : la croissance du PIB favorise le développement du système d'enseignement, lequel contribue simultanément à la croissance ;

– le problème épineux de l'endogénéité. Le niveau d'éducation atteint à l'école par un individu peut l'aider à se maintenir en bonne santé, mais il est aussi possible que l'éducation comme la santé soient en fait déterminées par une troisième variable, par exemple le milieu familial. Dans ce cas, éducation et santé seront corrélées même si la première n'exerce pas d'impact causal sur la seconde. Il peut également en être ainsi à l'échelle d'une société, par exemple en France au tout début de la troisième République, où l'on aurait souvent trop tendance à n'attribuer qu'à l'école ce qui relève au contraire d'une politique globale des républicains s'attaquant en même temps à tout un ensemble de pans de la société monarchique et religieuse.

C'est la conclusion à laquelle aboutissent aujourd'hui tous les historiens de l'éducation et tout particulièrement ceux qui ont étudié de près les processus d'alphabétisation. L'école est un facteur nécessaire mais jamais suffisant. Certes, les travaux qui recourent à des données statistiques permettant de comparer le taux d'alphabétisation avec celui de la scolarisation concluent tous à une corrélation nettement positive.

Pour la France, la corrélation entre scolarisation et aptitude à signer est prouvée surtout pour la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle (Furet et Ozouf, 1977). Pour l'Allemagne, la massification de la capacité d'écrire aux XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles s'explique aussi le mieux par la fréquentation scolaire (François, 1977 ; Hinrichs, 1982 ; Norden, 1980). Des correspondances entre les niveaux d'alphabétisation, le réseau scolaire et les structures sociales sont constatées en Angleterre, en Italie, en Espagne (Botrel, 1987 ; Guereña, 1989 ; Sallmann, 1989 ; Stephens, 1987). En s'appuyant sur des données statistiques et /ou sur l'analyse des signatures sur différents documents (actes de mariages, testaments, etc.)<sup>4</sup>, ces ouvrages établissent des cartographies générales de l'alphabétisation dans les pays respectifs et montrent aussi clairement que l'analphabétisme n'est jamais total dans les régions où existe un réseau dense d'écoles, mais que l'existence des écoles n'est pas suffisante pour arriver à une alphabétisation totale.

Les analyses quantitatives sont habituellement accompagnées d'analyses qualitatives qui affinent et nuancent les corrélations statistiques. Les recherches prennent en compte un nombre croissant d'indices qui concernent l'efficacité de l'école : l'existence d'enfants qui quittent l'école sans être alphabétisés, la fréquentation scolaire, l'assiduité des élèves, la résistance parentale, l'ordre et les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture, etc. Mais, phénomène capital, la réussite de l'institution scolaire, mesurée par le degré d'alphabétisation d'une population, résulte principalement « de l'harmonie entre une volonté politique de scolarisation, qu'elle émane de l'État, d'une Église ou de toute autre autorité, et la demande sociale, ce que les anglophones symbolisent par les deux mouvements de « *push and pull* » (Compère, 1995, p. 135). Cette distinction entre facteurs directs et contextuels dont dépendent l'alphabétisation en tant qu'effet de l'école (compris à la fois comme institution et comme enseignement) est un des acquis essentiels des recherches historiques. Un autre résultat de même importance est la compréhension de l'alphabétisation comme phénomène complexe qui ne résulte pas d'un seul facteur (l'école), mais de l'interaction de plusieurs facteurs : l'école, bien sûr, mais aussi le rapport quantitatif et qualitatif entre les classes et les groupes socio-professionnels, les types d'économie, d'industrie et de propriété des biens, la situation géographique, la religion, les sexes, la situation socio-linguistique, l'urbanisation, les migrations, les institutions extrascolaires et beaucoup d'autres. Entre autres, les études sur l'alphabétisation réalisée par d'autres institutions que l'école

---

<sup>4</sup> Malgré une remise en cause du test des signatures (cf. Fraenkel, 1992 ; Julia, 1993), on ne peut nier la richesse des données obtenues par l'utilisation de cette méthode.



(la famille, l'Église, l'armée, les entreprises, les cours pour adultes) (cf. Furet, Ozouf, 1977 ; Johansson, 1977) et surtout par la voie de l'autodidaxie (cf. Caspard, 1996 ; Hébrard, 1991) ne confirment pas la conclusion que, « si savoir lire est lié à une acculturation religieuse, il faut aller à l'école pour savoir écrire » (Compère, 1995, p. 135). Cette affirmation n'est justifiée que dans le cas d'une familiarisation généralisée avec l'écrit, les cas particuliers pouvant échapper à la règle. L'apprentissage de l'écriture, dont la difficulté technique est souvent surestimée (par confusion avec la calligraphie), peut en effet s'opérer hors de l'école, par des exercices et une pratique soutenue.

Il importe également d'identifier et clarifier le passage du niveau individuel au niveau agrégé. L'éducation d'un individu n'a-t-elle d'impact que sur lui-même ou agit-elle sur les autres ? L'éducation d'une mère a un impact sur la santé de ses enfants. Les effets macroéconomiques du capital humain s'avèrent difficiles à mesurer, mais il est probable qu'ils soient largement positifs et dépassent de loin ses seuls effets microéconomiques sur les salaires individuels.

Pour autant, certains effets individuels de l'éducation n'ont pas d'équivalent agrégé. Les théories du tri par l'éducation (« *educational sorting* ») considèrent que le niveau d'éducation atteint par un candidat à l'embauche est valorisé par un employeur en tant qu'information sur des caractéristiques productives qu'il ne peut pas observer facilement par ailleurs (le fait que le candidat ait pu atteindre ce niveau implique qu'il possède certaines caractéristiques), même si l'éducation n'a pas d'effet sur la productivité. C'est ici le niveau relatif d'éducation qui importe plutôt que le niveau absolu (l'employeur peut penser qu'un candidat plus éduqué qu'un autre sera plus productif) : si l'on accroît l'éducation de tous les individus d'une année, par exemple, il n'y aura pas d'effet sur les salaires, puisque l'information sur les niveaux relatifs de productivité des différents individus sera restée la même.

#### **IV. L'éducation comme forme de capital**

On aurait grand tort de considérer les effets de l'éducation comme une donnée intangible et non soumise à variations. Rien d'éternel ni de stable dans ces effets. La métaphore du capital scolaire est éclairante. S'il s'agit d'un capital, il peut s'amortir, fructifier, varier. Des mères continuant leurs études entre des grossesses ne vont pas donner à leurs enfants la même éducation qu'à leurs aînés. Le capital scolaire peut aussi se déprécier – que savent encore 15 ans après les adultes qui exercent des professions ne faisant pas appel à leur capital scolaire ? – et devenir obsolète, si la technologie change – certaines connaissances peuvent devenir inutiles. A l'inverse, l'entretien du capital scolaire initial et sa fécondation par des activités professionnelles stimulantes peuvent au contraire le faire fructifier tout au long de la vie.

De fait, un progrès conceptuel de grande ampleur a été opéré depuis les années soixante pour penser dans sa complexité la question des effets de l'éducation. Il s'est produit simultanément mais de façon indépendante en sociologie et en économie. Les principaux promoteurs en furent deux frères ennemis, Pierre Bourdieu et Gary Becker. L'un et l'autre ont recouru à la métaphore économique de « capital » pour désigner les effets produits sur un individu par un processus d'éducation. Les concepts de « capital humain » (Becker) et de « capital culturel » (Bourdieu) ne se confondent ni ne se superposent. Ils diffèrent d'abord par leurs contenus : la dimension éducative du « capital humain » – qui inclut également la santé de l'individu considéré – se limite à des compétences professionnelles et des savoirs cognitifs relativement objectivables tandis que le « capital culturel » est en grande partie constitué de dispositions, postures et, plus généralement, d'*habitus* entendus comme des grammaires génératives susceptibles d'engendrer des conduites adaptées à de nouveaux contextes. Seconde différence fondamentale, le capital humain est chez Becker une réalité à la fois individuelle et collective. Il caractérise la valeur d'un individu sur le

marché du travail mais il peut aussi, sous une forme agrégée, être considéré comme un stock productif, voire comme un facteur global de production à l'échelle de la société tout entière au même titre que le capital physique. Il n'en va pas de même pour le capital culturel qui est surtout envisagé par Bourdieu dans ses dimensions individuelles : un capital culturel est un attribut distinctif d'un individu.

En dépit de ces différences évidentes, les recours du sociologue et de l'économiste à la métaphore économique de capital présentent des traits communs de nature à éclairer et bien encadrer la question des effets de l'éducation. Chacun de ces capitaux exerce d'abord des effets spécifiques qui doivent à tout prix être distingués des effets d'autres espèces de capitaux, le capital physique notamment. C'est Paul Clerc (1964) qui a pour la première fois mis en évidence l'action spécifique du capital culturel en France. Dans un tableau désormais célèbre, croisant le niveau de diplôme des parents et les tranches de revenus des mêmes parents, Paul Clerc montre qu'à diplôme égal, le niveau de revenu n'exerce aucun effet sur la réussite scolaire des élèves tandis qu'à revenu égal, les taux de réussite scolaire s'élèvent continûment à mesure que croît le niveau de diplôme des parents. S'appuyant sur ces données dès leur publication, Bourdieu et Passeron vont développer, l'idée d'une autonomie relative du capital culturel. La bonne volonté culturelle des parents ne suffit pas à contrebalancer l'insuffisance d'un capital culturel initial, etc...

Dans les deux cas également le capital produit par l'éducation relève de la logique à l'œuvre pour les autres espèces de capital. Qu'il soit « humain » ou « culturel », il s'acquiert, s'accumule, s'amortit, se transmet, fructifie ou se déprécie. Il s'agit d'une grandeur mobile, soumise à des fluctuations, qui n'est jamais acquise et transmissible, comme telle, une fois pour toutes. Il peut s'acquérir de différentes façons : par le travail – scolaire ou professionnel –, l'héritage ou le placement. Il peut se transmettre, dans le cadre de la famille, de l'école ou de l'entreprise. Surtout, après la période de formation, il peut être amorti, exploité et rentabilisé et conférer à son détenteur des revenus matériels et symboliques tout en assurant aussi à l'employeur de la valeur ajoutée. Il peut fructifier, il peut aussi se déprécier.

Cette conception de l'éducation comme capital permet de poser sur des bases plus assurées la question des effets de l'éducation. Culturel ou humain, cette nouvelle espèce de capital réclame des efforts pour l'acquérir et l'entretenir. Il faut y mettre du sien, bien sûr mais les contextes de sa valorisation exercent aussi des effets majeurs sur son accroissement ou sa dépréciation. Il y a des professions dont la nature du travail et des missions permettent d'entretenir et d'accroître le capital initial, et d'autres au contraire qui le laissant en jachère, contribuent à sa destruction. Dans cet esprit, les pratiques culturelles qui vont croissant à mesure que s'élève le niveau de diplôme peuvent être considérées comme de pures consommations mais aussi comme des consommations productives contribuant avec efficacité à l'entretien et la fructification du capital initial. D'importantes inégalités s'observent alors dans les contextes professionnels de valorisation ou de dépréciation de ce capital. Elles peuvent expliquer en partie les écarts substantiels qu'observent Roger Girod et la grande enquête de l'IALS entre niveau formel d'éducation et savoirs de base, entre « littératie » et niveau de scolarité.

Certaines professions, certains milieux professionnels, certains échelons hiérarchiques offrent des conditions favorables à la valorisation du capital – humain ou culturel – initial. C'est le cas de toutes les professions intellectuelles faisant appel à la matière grise de leurs titulaires et qui s'efforcent de les accompagner, en les formant à mesure, aux innovations technologiques et aux transformations des conditions de travail. Lire et écrire occupent une grande partie du travail des personnels effectuant du secrétariat. Il en va de même pour les personnes dont la tâche consiste à lire ou à rédiger des rapports. Un contact permanent avec l'imprimé, sur l'écran ou sur papier, maintient et développe des compétences de base acquises à l'école, l'orthographe, la compréhension, la maîtrise des symboles. Ce n'est pas le cas partout, beaucoup, n'ayant dans leur

travail aucun contact avec des textes perdent progressivement à la fois la compétence et l'envie de lire. Il en va du calcul ou des autres compétences comme de l'écriture et de la lecture. Un capital qu'on n'entretient pas perd très vite de sa valeur.

Il existe dans ce domaine de très grandes inégalités comme l'indiquent tous les bilans réalisés sur les bénéficiaires de la formation permanente. Cette école de la seconde chance ne profite qu'à ceux qui ont déjà bénéficié de la première, comme le montrent les travaux de Paul Santelmann (2001) et du Cereq (2003). Le nombre de stagiaires a eu beau doubler en dix ans (12 millions en 2000), le développement de la formation continue s'est greffé sur un système initial de qualifications dont il a amplifié et non point atténué les inégalités. Le taux d'accès à la formation continue est marqué par des écarts flagrants quand on conjugue secteur d'activité, taille de l'entreprise, territoire, sexe et catégorie socio-professionnelle. Plus fréquent chez les hommes, il vient sanctionner le plus grand engagement masculin dans l'univers professionnel et creuser ainsi les écarts de qualification entre les sexes. Les salariés des grandes entreprises ont bénéficié d'opportunités sans commune mesure avec celles offertes aux employés des entreprises de moins de 10 salariés. Mais la différence majeure passe entre les catégories sociales et distingue, quels que soient l'âge et le sexe, deux grands blocs : d'un côté les travailleurs intellectuels, cadres supérieurs et moyens, bénéficiaires de l'évolution qui renforcent ainsi le privilège de leur formation initiale et de l'autre, la grande masse des exclus de ces dispositifs, les moins diplômés à l'origine. Les taux d'accès des techniciens, agents de maîtrise, cadres et ingénieurs demeurent toujours nettement au-dessus de 50 %, contre 18 % pour les ouvriers non qualifiés. Tout se passe comme si la formation continue venait achever une formation initiale étoffée mais incomplète chez des travailleurs qui peuvent l'inscrire dans une stratégie de carrière.

Cette tendance à n'entretenir et à ne faire fructifier qu'un capital scolaire préexistant n'est pas propre à la France. C'est ce que soulignent avec force les auteurs de l'enquête IALS sur la « littératie ». Dans les 22 pays étudiés, les données montrent que les programmes d'éducation et de formation des adultes ont plutôt tendance à ne pas toucher les personnes aux faibles compétences, qui en ont le plus grand besoin. « À l'instar des muscles, affirment-ils, c'est par une utilisation régulière qu'on entretient et qu'on renforce le niveau de "littératie". Si la scolarité fournit une base essentielle, les données de l'enquête semblent cependant montrer que c'est uniquement en utilisant les compétences en "littératie" dans les activités courantes – à la maison et au travail – qu'on atteint des niveaux de rendement plus élevés ».

Il existe aujourd'hui fort peu d'enquêtes empiriques permettant de mesurer dix ou vingt ans après ce que les adultes ont retenu de la formation scolaire qu'ils ont reçue. Le travail de Roger Girod représente dans ce domaine une exception<sup>5</sup> : il s'est efforcé de recueillir l'ensemble des informations disponibles aujourd'hui au niveau international. La moisson est maigre mais les résultats concluent à une grande déperdition du capital initialement accumulé à l'école.

Il y a d'abord la part importante de personnes illettrées ou analphabètes. Jérôme Binde, directeur de l'Office d'analyse et de prévision de l'Unesco estimait en 1999 à 880 millions le nombre d'analphabètes de plus de quinze ans dans le monde. En France, plus de cent ans après la mise en place de l'école publique, gratuite, laïque et obligatoire, des poches d'illettrisme subsistent même parmi les salariés, les enfermant dans l'exclusion et les coupant des sources d'un savoir qui constitue un moyen de socialisation essentiel. Les évaluations des taux d'illettrisme doivent être manipulés avec prudence tant varient les critères utilisés pour les définir. Un rapport réalisé en 1987 (*Convergences*, 1987) notait que le taux d'analphabétisme fonctionnel oscillait autour de 5%

---

<sup>5</sup> On trouvera en annexe un résumé de la synthèse réalisée sur ce sujet par Semb et Ellis (1994) « *L'enseignement scolaire : des connaissances pour le long terme ?* »

dans l'immense majorité des pays développés. En France, le GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme) adoptant une définition plus extensive distinguait les difficultés rencontrées en écriture seulement, en lecture seulement et dans les deux activités. Il estimait que, l'illettrisme ainsi défini, un adulte sur cinq rencontrait des difficultés en lecture et en écriture. Et qu'il allait croissant selon l'âge. Cette élévation de l'illettrisme avec l'âge résulte à la fois d'un effet de génération (l'école est plus efficace) et d'un effet d'âge (perte et effritement des savoirs). Les données disponibles ne permettent dans aucun pays de savoir si ces taux relativement élevés d'illettrisme sont à la hausse ou à la baisse. Une hypothèse raisonnable consiste à poser qu'il s'agit là d'un seuil incompressible en dessous duquel aucun pays développé n'a jamais réussi à descendre.

Roger Girod explore ensuite les différents secteurs des connaissances : politiques, scientifiques, informatique, langues en rapport avec le degré de complexité du travail. Il en conclut qu'à tout âge l'individu n'apprend et ne retient que ce qui répond à une motivation ressentie avec assez de force, qu'elle procède du jeu, d'un projet professionnel, de la nécessité de passer un examen, de préoccupations spirituelles ou politiques, de la curiosité, du goût pour un loisir... La fréquence de l'utilisation des connaissances contribue à leur conservation, éventuellement à leur approfondissement. A l'inverse, des connaissances qui ne répondent pas à un besoin vif et authentique ne sont apprises que de façon superficielle et fragmentaire. Elles sont condamnées à l'oubli si elles ne sont pas sollicitées dans des raisonnements, des échanges, des activités de travail ou de la vie quotidienne. Dans cette optique, les variations du niveau des connaissances de la population dépendent en large partie des variations de la demande sociale.

Or, observe-t-il en reprenant à son compte des propos de Thomas Sowell (1980), le processus de spécialisation des activités sociales et économiques à l'œuvre depuis l'avènement du capitalisme tend à rétrécir le champ des compétences individuelles. Aujourd'hui, un travailleur quelconque peut se satisfaire dans la vie de ses seules compétences professionnelles. Il n'a pas construit son logement, utilise des appareils dont il ne presse que les boutons sans jamais devoir les réparer. Il cuisine de moins en moins les produits alimentaires qu'il consomme, achète ses vêtements tout faits... Il s'en remet à peu près pour tout à des gens de métier spécialistes comme lui dans leur propre branche. Bref la vie moderne épargne aux individus l'effort d'étendre leurs connaissances au-delà d'un minimum tendant à ne pas dépasser le strict nécessaire. Le progrès technique abaisse fortement le niveau de connaissances que requiert l'accomplissement d'une grande partie des fonctions professionnelles. Il rapproche de zéro, celui des compétences intervenant dans une grande partie des activités hors travail de l'ensemble de la population. Ceci explique que les domaines où les enquêtes enregistrent les plus hauts niveaux de qualification et de compétence parmi la population – les langues vivantes, l'informatique –, soient des domaines où la demande sociale est forte.

Le tableau est sombre parce qu'il est unilatéral. Or, le propre de l'éducation est de produire, nous le verrons tout au long de ce rapport, des effets contradictoires. Mieux vaut alors raisonner sous la forme d'un bilan et équilibrer les pertes par les gains... et réciproquement. Donnons raison à Sowell pour les effets induits par le processus de spécialisation des activités sociales et économiques qu'il signale. Ils dépendent en grande partie d'une élévation globale du niveau d'éducation d'une société. Mais il y en a d'autres qui élargissent plutôt le savoir et les compétences de l'ensemble de la population. Le développement d'une médecine moderne et hospitalière a engendré une demande plus forte en matière de soins. Les gens se soignent plus régulièrement. Ils voient des généralistes, des spécialistes, des kinés, des CHU. Ils parlent entre eux d'« allergie », d'« infarctus », de « coloscopie », de « podologue ». En regardant chaque jour le journal télévisé, ils apprennent aussi la météo : températures, pressions, anticyclones, observation quotidienne des cartes.

Certes la spécialisation professionnelle mutilé mais la productivité gagnée permet d'autres activités. L'instauration des congés payés et des vacances incite à voyager, à apprendre des taux de change. Presque tout le monde utilise les services des banques ; beaucoup d'ouvriers, devenus propriétaires de leur logement, ont négocié des emprunts, rencontré des notaires, entretenu par là un certain capital social. La mutilation provoquée ici s'accompagne là de nouvelles compétences. Mais les exemples précédents le suggèrent, plutôt que la mutilation par spécialisation, l'effet principal du rôle croissant joué dans nos sociétés par l'éducation ne serait-il pas l'invention d'un nouveau registre d'inégalités ?

## **V. Les risques d'une approche déterministe**

Pris à la lettre, le libellé du sujet de ce rapport – « les effets de l'éducation » – est trompeur. Il établit *a priori* une relation linéaire de causalité entre l'éducation – la cause – et un ensemble très varié d'aspects de la réalité économique et sociale – les effets. Si, dans certains cas, le lien causal est clair et bien établi (niveau de diplôme et chômage, niveau de diplôme et grade dans la fonction publique, niveau de diplôme des parents et réussite scolaire des enfants, nombre d'années d'études et salaire (+ 10 % par année supplémentaire !), il est d'autres domaines où les relations sont beaucoup plus complexes.

Prenons-en une première mesure en revenant aux sources du processus d'éducation : l'écriture et la lecture. Objectifs premiers de tout enseignement, l'apprentissage de ces deux outils, intellectuels et techniques, est censé faire accéder les individus qui les maîtrisent et les sociétés où ils se diffusent et se généralisent à un nouveau stade de développement. L'attestent clairement la coupure fondamentale que les ethnologues instaurent entre les sociétés avec ou sans écriture, d'un côté, les espoirs immenses que plaçait Victor Hugo dans la généralisation de l'apprentissage de la lecture, de l'autre.

### *L'écriture*

Jack Goody (1977, 2000) a pris la question de l'écriture à sa racine. Il a cherché à observer concrètement les modifications qu'entraîne l'apparition de l'écriture sur l'organisation du savoir et l'organisation de la société. Le développement des opérations mathématiques, la montée de l'individualisme, l'émergence de la bureaucratie sont à mettre en relation étroite avec le processus lent et variable d'introduction des symboles graphiques pour noter la parole et le passage de la voix au texte. Rejetant d'emblée toute lecture déterministe, il a, plutôt que des effets directs, cherché à identifier des implications ou des influences. Et cela dans deux domaines principaux :

– les relations entre moyens de communication et modes de pensée : l'écriture modifie les structures cognitives et la nature même des processus de connaissance. Le recours aux procédés graphiques que sont le tableau, la liste, la formule ou la recette produisent en les rendant possibles de nouveaux « systèmes cognitifs fonctionnels ». L'écriture permet par exemple l'examen successif d'un ensemble de messages étalés sur une période plus longue, favorise à la fois l'esprit critique et l'art du commentaire, l'esprit d'orthodoxie et le respect du livre, la logique formelle et le syllogisme, le point de vue historique.

– l'organisation politique de la société et les formes du pouvoir. Beaucoup de caractéristiques de la bureaucratie décrites par Max Weber dépendent de l'écriture et par là de l'éducation : les relations plus impersonnelles à partir de règles abstraites consignées dans un code écrit conduisent à une séparation plus tranchée entre les tâches officielles et les affaires privées. Dans les sociétés à écriture, l'intellectuel joue un rôle plus manifeste en tant que professionnel du savoir

et spécialiste de la communication. Ces activités deviennent le monopole de ceux qui sont passés par l'école. Très vite, les intellectuels tendent à se constituer en groupe social et cherchent à monnayer en pouvoir ou en revenus les nouvelles compétences qui les constituent. En Afrique, les intellectuels étudiés par Jack Goody s'efforcent de donner sens à leur nouvel univers, à la fois africain et européen, et de produire une synthèse des deux traditions significatives. Ils ne peuvent le faire qu'à l'aide des outils intellectuels que leur ont fournis les progrès fondamentaux intervenus dans le domaine des moyens de communication : non seulement l'écriture, mais la civilisation du livre imprimé. Il y avait des intellectuels avant l'arrivée des Français dans le Nord du Ghana. Mais grâce à l'écriture, l'intelligentsia pouvait mieux mesurer l'écart entre le régime colonial existant et les idéaux musulmans.

Ces deux « effets », apparemment évidents, font depuis quelques années l'objet d'un débat très vif parmi les historiens, les sociologues et les anthropologues (Mbodj-Pouyé, 2004). « L'idée selon laquelle l'alphabétisation est indispensable au développement économique et à la participation à la vie publique apparaît surtout comme une constante des discours sur l'alphabétisation » (Street, 2001). Mais c'est surtout le caractère « automatique » de la domination des lettrés qui est aujourd'hui remis en question. La séparation entre société lettrée et société orale doit être distinguée de l'opposition, au sein d'une société, entre les groupes lettrés et non lettrés. Il s'agit dans le premier cas, de l'influence plus ou moins diffuse qu'exercent sur des sociétés voisines certains savoirs, attitudes ou productions en provenance de la société lettrée. Dans le second, du contrôle exercé par certains groupes sur d'autres. Or le point de vue adopté par Jack Goody le conduit à négliger les logiques nombreuses et très diversifiées de l'appropriation de l'écriture au profit d'une analyse exclusivement menée en termes de domination symbolique. Brian Street (2001) observe la diversité des usages et des représentations qu'une société fait de l'écrit dans un contexte donné : lectures d'une lettre en public, rédaction collective d'un courrier, par exemple. Roger Chartier (1996) montre que les élites n'ont jamais vraiment le monopole de la définition des produits culturels légitimes, ni de leurs usages. En dehors des milieux lettrés sont mis en œuvre des modes d'appropriation spécifiques de ces produits, le rapport populaire à la culture étant défini comme une « manière d'utiliser des objets ou des normes qui circulent dans toute la société mais qui sont reçus, compris, maniés de diverses façons ». Arlette Farge (2003) indique à partir des écrits retrouvés sur les corps des accidentés au XVIII<sup>ème</sup> siècle qu'on ne peut concevoir le rapport à l'écrit, même des plus démunis, sur le seul mode de la dépossession. Ils manifestent l'importance de l'écrit dans la vie des personnes pourtant aux marges de la société. C'est aussi le point de vue développé par Bernard Lahire (1998) lorsqu'il analyse les usages de la lecture et de l'écriture chez les moins instruits. Des pratiques de l'écrit aussi ordinaires que la lecture d'une carte, le recours à un calendrier, la rédaction d'une liste de courses sont l'occasion d'un rapport distancié à la pratique, rapport distancié que permet de développer la culture écrite scolaire. La scripturalisation n'est pas la seule voie d'accès à l'objectivation et à la réflexivité.

Dans le même esprit, commentant l'enquête de Patrick Williams chez les Tziganes en France, Daniel Fabre (1997) oppose les contextes où « le rapport à l'écrit, admis comme une qualité de l'environnement social, est traité collectivement » et où « toutes les figures de la traduction sont à la disposition de chacun » et ceux où le « savoir lire et écrire est conçu comme une qualité intrinsèque de chaque personne, indispensable à sa survie ».

L'idée d'un partage entre ceux qui savent lire et écrire et ceux qui ne le savent pas ne reflète pas non plus la complexité de situations où coexistent plusieurs langues de l'écrit. Le statut de ces langues varie. Il existe un continuum entre instruits et analphabètes. Selon les contextes, le niveau assurant une maîtrise de l'écrit diffère. La possibilité d'une délégation d'écriture implique que la connaissance des usages sociaux de l'écrit ne passe pas nécessairement par l'acquisition de compétences. Le pouvoir issu de l'instruction entre en concurrence avec d'autres ordres de

légitimité, plutôt qu'il ne s'y substitue : « selon le niveau de leurs études et le milieu dans lequel ils vivent, les instruits n'ont ni le même statut, ni les mêmes pouvoirs » (Gérard, 1997).

Les caractères attribués à l'écriture sont toujours liés au contexte social de leur apprentissage. Il importe donc de ne pas attribuer à la seule écriture ce qui est l'effet de la scolarisation, c'est à dire les formes mêmes et de l'esprit de la transmission de l'écriture. Au Ghana, seul l'anglais faisait l'objet d'un apprentissage scolaire, contrairement au vaï et à l'arabe. Jack Goody observant parmi les ghanéens les effets de la publication de ses premiers travaux en particulier la transcription du mythe du Bagré, note que cette version écrite est devenue la version autorisée parce qu'elle était écrite. Scribner et Cole (1997) rétorquent que le pouvoir de la version écrite tient surtout à ce qu'elle est rédigée en anglais, la seule des trois langues à être enseignée à l'école. Le fait qu'un discours soit écrit ne change rien au fait que pour être reconnu, il doive se soumettre à des canons rhétoriques et sociaux.

Tous ces exemples indiquent la diversité et la complexité des voies qu'emprunte « l'éducation » de l'écriture pour exercer ses effets. On est loin d'un effet linéaire et continu qui transformerait les « systèmes cognitifs fonctionnels » par l'intermédiaire d'un corps d'intellectuels qui tiendraient leur pouvoir du monopole qu'ils se seraient acquis dans la manipulation de ces nouveaux outils de pensée.

Si la proposition de Jack Goody affirmant que l'activité intellectuelle a connu un changement à long terme qui l'a fait passer, écriture et éducation aidant, du religieux au séculier puis au technique est globalement juste, son degré de généralité occulte gravement les modalités concrètes de cette évolution, marquée, du sceau de la diversité et des contradictions dans le temps et l'espace. Il en va de même pour la lecture, fondement premier de tous les fondamentaux des processus d'éducation.

### *La lecture*

Les nombreuses enquêtes dont on dispose aujourd'hui sur la diffusion de la lecture montrent que les pratiques réelles se sont sensiblement écartées de l'avenue triomphale que lui traçait Victor Hugo dans son *William Shakespeare*. Le cercle de « la région lettrée » a bien accru sa circonférence dans des proportions considérables, mais le jour n'est pas encore venu où « ces sommets presque déserts pendant des siècles et hantés seulement par l'élite, Lucrèce, Dante, Shakespeare seront couverts d'âmes venant chercher leur nourriture sur les cimes ». Pire, ces cimes se seraient même désertifiées si l'on en croit le tableau désespéré qu'en trace un académicien d'aujourd'hui (Poirot-Delpech, 1996) :

« C'est la lecture comme instrument unique de regard sur le monde et sur soi que le XXe siècle a évacué en quelques décennies. La langue a cessé d'être l'objet d'un savoir républicain facteur de liberté et d'égalité (...). L'abandon, par le XXe siècle, de la notion de richesse et de liberté personnelles par le livre représente une perte aussi tragique et lourde de conséquences que l'anéantissement par les deux guerres mondiales du concept d'humanité. »

De fait, comme le remarquent Anne Marie Chartier et Jean Hébrard (1990), « c'est la disjonction possible entre savoir et livre, entre pensée et écrit, entre culture et lecture qui paraît irrecevable, car "inconcevable". Toutes les recherches et actions sur la lecture des années 1980-1990 peuvent ainsi être mises au compte d'un effort gigantesque pour « concevoir » ce qui, dans les représentations spontanées des lettrés, écrivains-lecteurs, professeurs et bibliothécaires, chercheurs et universitaires, gens du livre et du lire, est comme interdit de pensée, en raison même des expériences livresques qui ont construit leur identité professionnelle ».

Que nous apprennent ces enquêtes ? Un examen serein des données disponibles perçoit, sous le cours apparemment linéaire d'une pente à la baisse, une situation plus contradictoire qui ne permet pas plus de conclure à la fin du livre qu'à la mort de la lecture, bien que ce domaine de la culture soit depuis une vingtaine d'années le lieu de transformations considérables, dans sa consommation comme dans sa production.

Première contradiction : plus de livres et moins de lecteurs. Toutes les études enregistrent un recul de la lecture, surtout parmi les jeunes générations mais on vend toujours plus de livres : près de 400 millions de volumes produits chaque année. Les statistiques de l'Unesco attestent qu'il s'agit là d'un phénomène mondial.

Deuxième contradiction : La France lit plus, mais les Français lisent moins : l'accroissement de la population et le développement de la scolarisation ont augmenté dans l'absolu le nombre des lecteurs, mais dans des proportions moindres qu'il n'aurait été si, à chaque niveau de diplôme, on lisait aujourd'hui autant qu'hier (Dumontier, Singly et Thélot, 1990 ; Baudelot, Cartier et Detrez, 1999).

Troisième contradiction : la lecture n'arrive dans les sondages qu'en septième position dans les loisirs des Français, mais le poste « édition » (presse incluse) reste en tête des dépenses culturelles des français. On lit moins mais chaque année des milliers de nouveaux visiteurs se pressent dans les salons du livre organisés à Paris, Brive, Saint-Malo, Angoulême, Montreuil ou au Mans. Le prix du Livre Inter, le Goncourt des lycéens mobilisent des effectifs croissants de jeunes et de moins jeunes originaires de tous les milieux sociaux autour de la lecture et du livre.

De fait, c'est un tableau contrasté que brossent de la réalité les nombreuses enquêtes réalisées sur les pratiques de lecture. Rappelons-en les grandes lignes (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999 ; Mauger, 1999 ; Dumontier et Valdelièvre, 1989).

La pratique de la lecture s'est étendue : 40 % des Français déclaraient à la fin des années 60 ne jamais lire un livre. Ils ne sont plus, vingt ans plus tard, qu'un petit tiers. Un ménage sur deux possède au moins 50 livres à son domicile, alors que ce n'était le cas que de moins d'un sur trois en 1967. L'inscription à une bibliothèque est plus fréquente aujourd'hui qu'hier. Cette divulgation de la lecture concerne principalement les femmes de milieux populaires.

Parallèlement à cette extension, de nets décrochages s'observent parmi des groupes hier considérés comme de forts lecteurs : les lycéens et étudiants, d'une part et les « diplômés moyens » titulaires d'un bac, du BEPC ou d'un BEP, de l'autre.

Les disparités sociales et culturelles associées à la lecture de livres sont restées relativement stables : les deux facteurs les plus clivants sont le sexe et le diplôme. Les filles et les femmes lisent beaucoup plus que les garçons et les hommes. Les plus diplômés davantage que les moins diplômés.

Bref, plus de petits lecteurs et moins de gros lecteurs, telle est, concentrée en une formule, la tendance statistique qui se dégage sur moyen terme de toutes les enquêtes et sondages effectués sur la question. Et l'école imprime vivement sa marque dans l'orientation et le choix des lectures de celles et de ceux qui continuent à lire, fut-ce de manière discontinue, une fois entrés dans la vie active. Ce que montre l'étude menée à la fin des années 1970 par Nicole Robine auprès de jeunes travailleurs de la région bordelaise. Affranchis de l'école qu'ils ont quittée très tôt, ils en ont été profondément marqués négativement ou positivement. Et leur période de scolarisation ayant été pour la plupart d'entre eux le seul contact avec l'imprimé au cours de leur enfance, leur rythme de lecture, leurs intérêts ultérieurs se trouvent durablement façonnés par cette expérience. L'école



leur a fourni un « bagage de noms d'auteurs » (Marcel Pagnol, Boris Vian, Claire Etcherelli, Aldous Huxley) qui agissent « comme des appels ou des détonateurs » à l'occasion d'une rencontre avec un livre, une revue ou une émission de télévision. S'ils lisent peu dans l'ensemble, tout ce qu'ils lisent s'inscrit dans le droit fil de l'initiation au livre que leur a délivrée l'école. Même si beaucoup s'y déclarent réfractaires, les générations qui fréquentent aujourd'hui collèges et lycées lisent plus aujourd'hui que ne le faisaient hier leurs aînés précocement écartés des chemins de l'école. Et ce sont ici encore les filles qui en tirent le meilleur parti.

Soit dira-t-on, tant mieux pour les masses mais l'élite ? Pourquoi lit-elle moins aujourd'hui qu'hier ? La décroissance est indiscutable mais son ampleur est contestable. La mesure précise d'une évolution dépend de la précision avec laquelle on mesure les grandeurs correspondant aux bornes temporelles de cette évolution, point de départ et point d'arrivée. Or, il y a de bonnes raisons de supposer que les niveaux de lecture mesurés hier étaient surestimés, tandis que ceux d'aujourd'hui pécheraient plutôt par sous-estimation.

Pierre Nora observe dans un article du *Monde des Livres* la divergence, intervenue à la fin des années 80, entre deux courbes longtemps parallèles, la croissance des effectifs étudiants et les chiffres de vente des ouvrages de sciences humaines. La première continue de progresser tandis que la seconde ne cesse de dégringoler. Le fait est nouveau, mais comment l'interpréter ? S'agit-il d'une désaffection simple et brutale des étudiants pour ces ouvrages ou d'une transformation de leurs modes d'appropriation, le photocopillage de chapitres voire d'ouvrages entiers ayant atteint dans les universités des sommets inégalés au cours des dernières années ? L'achat d'un livre ne saurait non plus se confondre avec sa lecture. Etudiants et enseignants des années soixante se sont constitué, en les achetant ou en les volant, des bibliothèques de sciences humaines et sociales pharamineuses, où les textes les plus ardues des linguistes et des psychanalystes côtoyaient ceux des philosophes et des anthropologues. Un intellectuel qui se respectait devait à cette époque exhiber une bibliothèque personnelle imposante par sa taille et sa diversité allant des écrits les plus formalisés de la linguistique structurale à la publication des séminaires de Lacan. Mais une fois achetés et entreposés, combien de ces livres ont-ils été lus ? La Bruyère déjà avait épinglé ce caractère : ses galeries regorgeaient de livres, dorés sur tranche et ornés de fil d'or, il les montrait à tous mais ne lisait jamais ; il disait avoir une bibliothèque, il n'avait qu'une tannerie.

Dans une société dont la culture était centrée sur le foyer des valeurs humanistes et littéraires, la lecture était investie d'une forte valeur. C'est en lisant des livres qu'on apprenait la vie et qu'on se formait soi-même. S'avouer faible ou petit lecteur, auprès des autres ou de soi-même, c'était, à l'époque, déroger aux valeurs du milieu. Sollicités par l'enquêteur de déclarer le volume de ses lectures, grande alors était la tentation de surestimer sa pratique pour donner une bonne image de soi en se conformant au modèle du bon lecteur. Ce modèle idéal, plus ou moins implicite mais largement suggéré par l'école, était celui de l'honnête homme, de l'humaniste tel que de nombreux écrivains ont pu contribuer à le dessiner en évoquant à un âge déjà avancé les plaisirs de leurs lectures d'enfance et de jeunesse. Ce sont eux qui ont le plus parlé des livres, du plaisir qu'ils prenaient à dévorer ces livres qui les ont formés et constitués. Montaigne bien sûr qui en a sans doute parlé le premier mais aussi plus près de nous, Marcel Proust, André Gide, Somerset Maugham, Walter Benjamin, Jean-Paul Sartre, Annie Ernaux, Jorge Semprun. Or ces lectures abondantes et diverses, déjà lointaines au moment où ils les évoquent, constituaient, a posteriori, de véritables apprentissages professionnels pour des hommes et des femmes dont la destinée a prouvé qu'ils se sont consacrés à l'écriture. Ils ont appris à écrire des livres en commençant à en lire. Et la fascination qu'exerçait sur eux ces livres était à la fois le signe de leur élection et un rite initiatique au métier des lettres. Implicitement proposé à tous comme un idéal auquel il fallait tendre, ce modèle humaniste de l'écrivain avec son devoir de plaisir n'était sans doute pas accessible à tous. Pour beaucoup, il a dû fonctionner comme un sur-moi. Ces approches spiritualisantes de la lecture et leur valorisation égotiste n'ont de sens que si on les replace dans

une perspective historique. Il s'agit d'un modèle parmi d'autres qui n'a jamais été universel bien qu'on l'ait proposé comme un idéal à tous les lycéens. De fait, sans doute surestimés dans des proportions impossibles à déterminer, ces fréquences, enregistrées par les statisticiens d'hier, ne nous disent rien sur la réalité de la relation que ces jeunes et gros lecteurs entretenaient avec les livres qu'ils déclaraient lire et sur les processus de simulation du plaisir, inévitables dans un milieu où la pression des modèles aussi inaccessibles était si forte.

Les valeurs littéraires de la culture scolaire se trouvent aujourd'hui fortement concurrencées, dans l'école par la culture scientifique, et hors de l'école, par d'autres médias. La pratique de la lecture n'est plus, parmi les jeunes et les adultes, l'objet d'une valorisation et d'une légitimation aussi fortes qu'il y a trente ans. Le livre a cessé d'être la source unique de connaissances et de plaisirs qu'il a pu être pour certains. Il se banalise. Plus du quart des achats d'édition s'opèrent dans des supermarchés. En se laïcisant, la lecture se libère de son auréole ou du « sur-moi » qui nuisaient à l'exactitude de la mesure. La voilà, réduite à sa plus simple expression. En dehors de cercles scolaires très limités, on n'accroît pas aujourd'hui sa valeur auprès de soi-même ou de ses pairs en déclarant ses lectures, en brillant par la rareté ou la difficulté des auteurs que l'on hante, en faisant visiter sa bibliothèque. Devenue une pratique culturelle ordinaire dépouillée de ses mythes, sa mesure peut alors être sous-estimée du fait d'oubli, de négligence ou d'indifférence. Baisse il y a, la chose est établie, mais l'ampleur de la baisse est surestimée par les deux bouts.

En se diffusant, en se popularisant les modes d'appropriation des textes se sont transformés. La diffusion de la lecture s'est opérée dans un sens très différent de celui dont rêvait Victor Hugo : en se généralisant, la lecture ordinaire a supplanté la lecture savante. « Le concept de lecture savante réunit toutes les manières de lire qui de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son affiliation à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin. Celui de lecture ordinaire délimite au contraire l'espace de toutes ces lectures qui utilisent explicitement le texte comme un instrument, à des fins qui lui sont extérieures. L'adjectif « ordinaire » signifie que le livre et l'usage qui en est fait, sont pleinement ancrés dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter...) et investis par les intérêts personnels des lecteurs en quête de la construction de leur identité » (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999)<sup>6</sup>. De fait, pour beaucoup des nouveaux lecteurs, les contenus de lecture ne valent que reliés à des expériences sociales, quotidiennes ou exceptionnelles. A la lecture gratuite, au « lire pour lire » de la jouissance esthétique s'opposent les lectures « utiles à la vie ». Comme le dit un prisonnier que l'isolement et l'inaction carcérales ont conduit à lire « pour passer le temps ».

Ces deux exemples de la lecture et de l'écriture donnent une première idée de la simplification qu'implique de supposer une relation directe et déterministe entre l'éducation et « ses effets ».

---

<sup>6</sup> C'est l'historien américain Robert Darnton (1985) qui a pour la première fois donné ses lettres de noblesse au concept de « lecture ordinaire ».

## **I. SOCIALISATIONS**

## Chapitre 1. Culture et cultures.

### I. L'éducation fournit des cadres intellectuels, culturels et cognitifs, logiques et moraux.

Le premier effet exercé par un enseignement scolaire est d'ordre cognitif. Il dote les élèves qui le fréquentent de catégories mentales, de formes élémentaires de classification, d'outils intellectuels qui leur permettent de donner un sens au monde qui les entoure et de se reconnaître entre eux comme les membres d'une même communauté. L'action de l'école s'apparente à celle du langage qu'elle prolonge et sur lequel elle s'appuie. Une langue ne se réduit pas à un outil de communication. Sapir et Whorf ont bien montré, après Humboldt, qu'une langue opérait un véritable découpage du monde et qu'il imposait inconsciemment à celles et ceux qui le parlaient des modes de pensée et des façons très particulières de découper l'univers. Or tout processus de scolarisation commence par un processus d'alphabétisation. Lire, écrire, compter constituent les premiers moments de la socialisation scolaire. Les élèves y apprennent certes à parler, écrire, lire et compter. Mais ils y puisent aussi, en vivant à plusieurs cette même expérience, un premier sentiment d'appartenance à une collectivité plus large que celle de leur famille. Ils y reçoivent surtout des cadres intellectuels et sociaux qui leur permettent de déchiffrer le monde, d'affirmer publiquement leur propre existence, et de développer les formes d'une activité intellectuelle autonome. L'apprentissage de ces catégories mentales est d'autant plus efficace qu'elles se donnent comme des évidences naturelles, des vérités universelles : « B-A BA », « deux et deux font quatre ».

Jack Goody a bien montré comment l'apparition de l'écriture avait transformé les structures intellectuelles, fondé les bases matérielles nécessaires à l'émergence d'un esprit critique, et fait progresser la connaissance par l'invention de techniques graphiques telles que la liste, le tableau et la formule. Les écoles élémentaires de tous les pays ont pour objectif de faire accéder tous leurs élèves à la maîtrise de ces nouveaux outils en leur permettant de « jouer sur tous ces tableaux ». Les mécanismes de base propres aux premières étapes de la scolarisation se prolongent bien évidemment dans les autres cycles de scolarité. Très conscient du rôle fondamental de ces processus *logiques* d'acculturation intellectuelle, Emile Durkheim (1938), auteur des « formes primitives de classification » et promoteur militant d'une école républicaine et laïque, a cherché à identifier les formes et les effets de ces catégories mentales dans l'histoire du système d'enseignement en France. Il centre son investigation sur le langage et les différentes formes de « culture logique » auxquelles l'ont soumis les différentes instances sociales et politiques en charge de l'école depuis Charlemagne. « D'emblée le Moyen Age a pris la pensée, et sous son aspect le plus formel et le plus abstrait, comme matière de ses réflexions et de ses enseignements ». Alors que l'art oratoire convenait aux démocraties antiques, c'est l'apprentissage de la grammaire qui pouvait le mieux former les catégories mentales des sujets d'un empire carolingien. Lui succèdent, avec la fondation des Universités, et la lutte interne au sein de l'Eglise entre les clercs et les pouvoirs constitués, la scolastique et la dialectique, chargées l'une et l'autre, de former à l'argumentation du dogme (« faire une science qui puisse servir de base à la foi »), avec les premières formes de dissertation. C'est ensuite, à l'époque de la Renaissance, l'irruption des belles lettres et l'enseignement de la littérature, les Jésuites ayant à leur tour mis l'accent sur les exercices d'écriture : composition latine, versions, thèmes, etc... A chacune de ces étapes, la volonté délibérée d'atteindre des objectifs politiques et sociaux, en formant des esprits conformes à un certain état de développement de la société politique et religieuse. Durkheim met en évidence tout au long de sa démonstration le culte du formalisme et de l'abstraction, fondée sur l'analyse du langage, qui est propre à la France. « Un esprit étroit et formaliste est le trait caractéristique de

l'enseignement en France », écrit Ernest Renan. Il en va tout autrement dans les pays protestants, beaucoup moins formalistes, qui attribuent une part beaucoup plus centrale à l'enseignement des sciences et à l'expérimentation.

Plus récemment, Pierre Bourdieu (1967) a cherché dans les formes de l'enseignement d'aujourd'hui à analyser comment l'enseignement modifie le contenu et l'esprit de la culture qu'il transmet et comment se constitue une culture scolaire fondée sur la primauté de certains modes de pensée et d'expression. Partant du passage de *Tristes Tropiques* où Claude Lévi Strauss décrit les techniques et les rites de la dissertation en trois parties propre à la rhétorique académique française<sup>7</sup>, Bourdieu se demande si les schèmes de pensée et de langue que transmet l'école, par exemple ceux que les traités de rhétorique appelaient figures de mots ou figures de pensée, remplissent, au moins parmi les membres des classes cultivées, les mêmes fonctions de schèmes inconscients qui organisent la pensée et les œuvres des hommes des sociétés traditionnelles. Il regrette que les sociologues de l'éducation aient davantage insisté sur les fonctions d'intégration morale assurées par l'école que sur ses fonctions, pourtant fondamentales, d'« *intégration logique* ». Il cite Henri Irénée Marrou, historien de l'éducation dans l'antiquité, qui affirmait : « Au sein d'une culture classique, tous les hommes ont en commun un même trésor d'admiration, de modèles, de règles et d'abord d'exemples, de métaphores, d'images, de mots, un commun langage ». Ce que les individus doivent à l'école, c'est d'abord tout un lot de lieux communs, qui ne sont pas seulement discours et langages communs, mais aussi terrains de rencontre et terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs : « les hommes cultivés d'une époque déterminée peuvent être en désaccord sur les questions dont ils discutent mais ils s'accordent au moins pour discuter de certaines questions ». « Le *consensus* dans le *dissensus* » prend selon lui racine dans la tradition scolaire. Une analyse détaillée des sujets d'examens sur longue période, permettrait, comme des fossiles, de dater et d'identifier les questions qui ont orienté et organisé la pensée d'une époque.

« On peut supposer que chaque sujet doit au type d'apprentissage scolaire qu'il a reçu un ensemble de schèmes fondamentaux, profondément intériorisés, qui servent de principe de sélection aux acquisitions ultérieures de schèmes, en sorte que le système des schèmes selon lesquels s'organise la pensée de ce sujet doit sa spécificité non seulement à la nature des schèmes constitutifs mais aussi à la fréquence avec laquelle ceux-ci sont utilisés et au niveau de conscience où ils opèrent ».

En dehors de ces représentations collectives qui s'efforcent de transmettre l'ensemble d'une culture intégrée à l'ensemble de la société intégrée, les différentes filières scolaires transmettent des savoirs et des savoir-faire spécifiques à des publics distincts, s'exposant ainsi au risque de produire autant de « familles d'esprit » qu'il y a de segments scolaires. La distinction entre scientifiques et littéraires en est une, entre intellectuels et manuels, une autre.

Pierre Bourdieu termine son article en mettant en évidence l'influence de l'école sur la personnalité intellectuelle d'une nation. S'appuyant sur des textes de Durkheim et de Renan, il se demande si beaucoup de traits auxquels on reconnaît le « positivisme » anglais ou le « rationalisme » français ne sont pas autre chose que « des tics ou des trucs d'école ». Bref le propre de l'école est de doter les esprits de programmes intellectuels communs qui fonctionnent

---

<sup>7</sup> « Là, j'ai commencé à apprendre que tout problème, grave ou futile, peut être liquidé par l'application d'une méthode, toujours identique, qui consiste à opposer deux vues traditionnelles de la question ; à introduire la première par les justifications du sens commun, puis à les détruire au moyen de la seconde ; enfin à les renvoyer dos à dos grâce à une troisième qui révèle le caractère également partiel des deux autres, ramenées par des artifices de vocabulaire aux aspects complémentaires d'une même réalité. »

ensuite comme des grammaires génératives, susceptibles d'inventer de nouvelles pensées, conformes à l'esprit des précédentes.

Dans le registre technique, Grignon (1971) montre très bien comment le travail d'atelier dans des Collèges d'Enseignement Technique des années 1960 contribuait aussi à former les catégories mentales et morales des jeunes apprentis : « En apprenant à déchiffrer avec assurance le monde physique comme un univers régi par des lois rigoureuses, dont on peut éliminer le hasard comme on réduit le jeu en mécanique par des réglages précis, ils acquièrent des catégories logiques, des schèmes de pensée et une disposition mentale généralisables et transposables à tous les domaines de la réalité. La plupart des « informations » que les apprentis reçoivent en exerçant leur métier ne sont pas perçues consciemment ou distinctement comme des règles morales ou comme des impératifs techniques ; c'est d'une manière indifférenciée qu'elles contribuent à constituer des habitudes des élèves et leur façon générale de voir les choses et les êtres. Ainsi l'organisation logique du sensible que les élèves doivent intérioriser pour mener à bien leur travail, qui repose sur une série d'oppositions simples et tranchées, immédiatement disponibles dans l'urgence de la pratique, suscite une organisation logique du monde moral également fondée sur des couples simples d'opposition : apprendre à opposer radicalement le rugueux au lisse, le dur au mou, l'irrégulier au régulier incite à adopter une morale manichéenne qui oppose sans nuance le courage à la lâcheté, la franchise à la dissimulation et d'une manière générale ce qui est bien à ce qui est mal ».

Goody, Durkheim, Bourdieu et beaucoup d'autres, même combat. Ils mettent les uns et les autres en évidence l'un des effets majeurs d'une fonction principale de l'école : l'intégration logique. Il reste que les enquêtes rigoureuses permettant de mesurer l'étendue, l'efficacité et les formes concrètes que prennent ces effets d'intégration logique dans la vie sociale et les activités professionnelles ou privées des individus restent en grande partie à venir. Le phénomène identifié est toutefois indiscutable et contrairement à Goody et à Durkheim qui raisonnaient au niveau des cadres généraux de pensée propres à une société tout entière, Bourdieu affirme que ces formes universelles sont inséparables des ségrégations sociales, les mêmes cadres de pensée logique n'étant pas uniformément distribués à tous. C'est ainsi que lorsque l'enseignement primaire se trouvait encore sous l'emprise exclusive de l'Eglise, le « lire et écrire » était réservé aux garçons, les filles devant se contenter de l'apprentissage de la lecture, des textes saints et des cantiques. A l'écriture étaient en effet associés des ferments de liberté et d'invention qui eurent détournées les femmes de l'état d'obéissance et de soumission auquel leur sexe les obligeait.

En tant qu'institution totale ayant eu pendant longtemps le monopole exclusif de la transmission du savoir, l'école est aussi assez forte pour imposer à tous ceux qu'elle scolarise une représentation du monde en général et du monde social en particulier. Elle dispose du privilège de pouvoir produire elle-même des « faits historiques et culturels », des « connaissances de base » qui sont autant de « visions du monde » imposées à tous comme des vérités universelles alors qu'elles ne sont souvent que des productions marquées du sceau de l'arbitraire culturel, de classe le plus fréquemment. Des historiens ont étudié la façon dont les plus hautes autorités universitaires se sont concertées, au début de la Troisième République, pour concevoir et publier une série ordonnée de manuels destinés à l'école primaire en français, histoire, géographie, calcul, instruction civique, etc. Ernest Lavisse, Ferdinand Buisson, Alfred et Mme Fouillée, Emile Durkheim ont activement participé à l'opération. Il s'agissait de donner aux jeunes élèves une image cohérente de la République et de la France, de rappeler le passé glorieux d'une France qui demeurait, quoique amputée, une grande nation.

Jacques et Mona Ozouf (1989) ont consacré au plus populaire de ces manuels, *Le Tour de France par deux enfants* une analyse très fine. Ce livre a exercé des effets durables sur une partie importante de la population : huit millions de volumes publiés entre 1877 et 1976. « Au moment

même de sa fabrication, il se voulait un art et un livre de mémoire. [...] Ayant compris que la mémoire collective s'accroche mieux aux lieux qu'aux dates », les auteurs dressent l'image conciliatrice d'une France rurale et artisanale, à mi-chemin entre la monarchie et la république et résolument débarrassée de ses soutanes, ses messes, ses pèlerinages, ses usines et ses uniformes. « Pas un curé, pas un soldat, pas l'ombre d'un prolétaire ». De fait, la culture scolaire est assez légitime pour imposer à des générations entières et de façon durable des visions de l'histoire et de la littérature, de la philosophie, de la société et de l'économie, de la division du travail entre les hommes et les femmes. Un exemple clair et souvent étudié est fourni par le traitement que fait subir l'institution scolaire à la littérature : classification par genre et par auteurs, distinction des grands et des petits, consécration durable d'une poignée de «classiques », etc. Les auteurs et fabricants de manuels comme Gustave Lanson ou Lagarde et Michard ont réussi à imposer à des générations et des générations comme des vérités universelles frappées du sceau de l'évidence des constructions intellectuelles et sociales qui n'étaient jamais que le produit d'une époque ou les résultats des travaux d'une école universitaire. Il en va de même de toutes les représentations de l'histoire de France véhiculées par les manuels. « *Nos ancêtres les gaulois !* » L'analyse critique des manuels scolaires est devenu un genre qu'ont largement exploité historiens, sociologues, féministes, etc (Balibar, 1970; Molho et Thiesse, 1997 ; Baudelot et Establet, 1971).

## II. L'éducation dote ses élèves d'une « culture scolaire » commune

La scolarisation joue un rôle très important qui va bien au-delà de l'imposition de connaissances et habitudes définies par des filières formelles ou réelles. L'extension de la scolarité a bouleversé pour tous le temps de la jeunesse en le rendant à la fois plus ample et plus harmonieux. Les enfants nés en 1955 ont connu les taux de scolarisation suivants : à 3 ans, 32 % ; à 5 ans, 89 % ; à 15 ans, 80 % ; à 18 ans 27 %. Le noyau commun, de scolarisation aux alentours de 100 %, n'allait que de 6 à 15 ans, soit 9 ans de vie scolaire commune, 10 si l'on compte de 5 à 15 ans (Establet, 2003).

Les enfants nés en 1982 sont scolarisés à 97 % à 3 ans, à 97 % à 15 ans et à 80 % à 18 ans, soit 14 ou 15 années de vie scolaire partagée par toute la génération ou presque.

La durée est plus amplement partagée, mais surtout, les temps se sont synchronisés.

En 1958, à 12 ans, seuls 37 % des enfants sont dans le Premier Cycle du Secondaire, et, parmi ces rares collégiens, 54 % sont à l'heure ou en avance. En 2002, à 12 ans, 97 % de la génération est au collège et 75 % d'entre eux sont à l'heure ou en avance. L'accès à 12 ans dans la classe prévue à cet effet était un exploit scolaire réalisé par 20 % des jeunes. Ce même parcours est effectué aujourd'hui par plus de 7 enfants sur 10.

En 1958, alors que l'accès au baccalauréat était très sélectif, la scolarisation à 17 ans étant réservée à 28 % des élèves, les classes de Terminale comptaient seulement 35 % d'élèves à l'heure ou en avance. En 2002, la scolarisation à 17 ans est ouverte à 92 %. Et, dans le même temps, la moitié des élèves de Terminale générale et technologique est à l'heure ou en avance.

Les flux sont donc plus importants et surtout mieux réglés. Les objectifs scolaires les plus ambitieux se sont rapprochés du centre de la génération.

Ainsi le barycentre de la scolarisation s'est-il élevé, en même temps que la population scolarisée s'accroissait. En 1958, 77 % des quelque 9 millions d'élèves scolarisés étaient des élèves du primaire. En 2000, sur les 14 millions d'élèves, les élèves du primaire ne représentent plus que 44 %. Le barycentre est à rechercher du côté des collèves.

A ces effets temporels de prolongation et d'harmonisation, se sont joints des effets spatiaux. Par les jeux combinés de l'implantation des collèges et du ramassage scolaire, les établissements secondaires se sont rapprochés du cadre de vie familiale. La proportion des externes et des pensionnaires a considérablement décru, le statut de demi pensionnaire est devenu la norme. Plus de 6 élèves sur 10 prennent aujourd'hui leur repas de midi au collège. Or c'est là un point de socialisation fort important. Max Weber disait que le *convivium* et le *conubium* sont les signes et les bases du «status», du positionnement réel et symbolique des individus et des groupes. Le *convivium* s'est donc bien mis en place. Quant au *conubium*... La mixité a habitué les filles et les garçons à vivre ensemble.

On ne s'étonnera pas que l'espace scolaire, ainsi ouvert à la sociabilité juvénile, engendre des similitudes de vue et de valeurs. Dans le questionnaire proposé par Philippe Meirieu aux lycéens de 1998, les contextes du mot «lycée» montrent à quel point il s'agit d'un espace investi par les élèves. Le point le plus fréquemment mis en exergue est la fécondité de la vie en commun.



« On est plus souvent au lycée que chez nous, donc obligatoirement, on apprend à vivre ensemble » (Lycéenne de terminale Littéraire), « Les classes surchargées, (38 élèves)-et le nombre d'heures passées au lycée imposent le respect des autres » (Lycéenne de Terminale scientifique). Les phrases où le terme lycée est employé sont aussi celles où figurent le plus souvent « vie », « groupe » et « temps ». Communauté plus ou moins forcée, mais toujours instructive, le lycée est aussi un lieu de confrontation : pour parler de leur lycée, les lycéens usent en abondance des termes « différents », « différentes », « opinion », « opinions », « idées », « débats », « exposés ». Enfin, l'expérience lycéenne est décrite comme collective : « nous », « notre », « nos » l'emportent très largement sur le « je », le « mon », le « mes » ou le « ma ». Et le déterminant le plus fréquent du terme « lycée » est « notre ».

Quant aux termes les plus utilisés des lycéens de toutes les filières, les voici dans cet ordre :

« respecter », « gérer », « organiser », « opinion », « choix », « groupe », « débat », « différentes », « chacun », « idées ». Si l'on isole le corpus le plus spécifique, celui des élèves des lycées professionnels, que nous avons volontairement sur représentés, on trouve la même mise en avant des disciplines dites générales, l'histoire notamment, et les termes qui occupent la première place sont « nous », « respect », « respecter », « respecte », « débats », « opinion(s) », « discussion (s) ». Pour tous, le lycée est décrit comme un espace de socialisation et de confrontation, où ne s'apprennent pas seulement des vertus intellectuelles. Enfin, l'investissement positif de l'institution se marque par le fait que la majorité des lycéens a formulé à la fois beaucoup d'éloges et de critiques, même si partout l'éloge l'emporte sur la critique.

### **III. Habitus et effets de dominance**

L'école parvient à transformer durablement les habitus initiaux de ses élèves. Quelques exemples portant sur les goûts en matière de lecture, les comportements des étudiants et les préférences des lycéens pour les chanteurs suffisent à s'en persuader.

#### *Lecture*

Collégiens et lycéens ne lisent pas les mêmes livres, ni les mêmes magazines (Baudelot, Cartier, et Detrez, 1999). Surtout, la hiérarchie des facteurs expliquant leurs goûts en matière de lecture varient fortement lorsqu'on passe du collège au lycée. L'univers des magazines nous plonge dans le domaine de prédilection des analyses de consommation culturelle. Le premier clivage, le plus net, oppose les garçons aux filles. Le second, très tranché, lui aussi, hiérarchise les individus selon leur origine sociale. Quant au troisième, beaucoup moins net, il relève des performances scolaires puisqu'il permet de montrer, une fois expliquées les grandes différences dues au sexe et à l'origine de classe, que le fait d'être à l'heure ou en retard au collège exerce parfois un effet sur le type de magazine lu. Ainsi, en matière de moto, *Mobshop* est lu par des fils d'ouvriers scolairement en retard alors que *Moto Revue* est au contraire davantage appréciée par les fils d'ouvriers à l'heure. Une fois au lycée, la hiérarchie des facteurs se modifie.

Première différence. Alors que le sexe demeure, au collège, pour les livres comme pour les magazines, le premier facteur de différenciation, c'est la position scolaire, entendue comme un degré de réussite ou d'échec scolaire qui devient au lycée le second facteur, reléguant l'origine sociale à la troisième place.

Seconde différence. Alors que d'une année à l'autre, la configuration des goûts pour les magazines varie peu, dans sa distribution comme dans l'association des titres et des propriétés

sociales, elle se transforme d'une façon très significative en matière de livres. A mesure qu'on entre et progresse au lycée, l'ordre des facteurs s'inverse : le degré de réussite scolaire devient le premier facteur, le sexe passant au second plan.

Comment expliquer ces différences ?

A la différence de la lecture des magazines, la lecture de livres est soumise à l'imposition de normes et de compétences scolaires. Dès lors que l'école les transmet, ces compétences peuvent, sinon annuler, du moins amoindrir l'incidence de l'origine sociale. En s'élevant d'un cran dans la hiérarchie des facteurs et en damant ainsi le pion à l'origine sociale, le degré de réussite scolaire rend sensible la fonction « civilisatrice » et républicaine de l'école qui réussit à effacer le rôle de différences sociales préexistantes au profit de performances acquises. Ce résultat n'est pas une découverte : la plupart des enquêtes réalisées en France depuis trente ans ont montré que les relations entre les pratiques culturelles étaient plus étroites avec le capital scolaire qu'avec l'origine sociale. C'est sans doute chez les collégiens qu'on observe pour la première fois la primauté de la position scolaire sur l'origine sociale.

Nécessaire, cette explication reste insuffisante. Le caractère prescriptif de l'école en matière de livres contribue aussi à brouiller le système des affinités électives entre des goûts et les lectures, tel qu'on l'observe dans la distribution des magazines. En imposant par ses programmes, mais aussi par ses normes d'enseignement de lire et de lire les grands textes de la littérature française, l'école modifie la structure précédente. Elle distribue les textes selon les étapes du cursus scolaire et fait appel aux compétences sans se soucier de répondre aux intérêts particuliers des filles et des garçons en la matière.

Il est plus difficile, dans ces conditions, de se faire une idée claire des centres d'intérêt ou des préoccupations des collégiens à partir des listes de livres cités dans les questionnaires. Ces listes de livres sont en effet trop marquées du sceau de la contrainte scolaire pour exprimer, « à l'état libre », les orientations profondes des élèves qui les citent. Une très grande partie des titres cités sont des textes imposés. Les correspondances observées entre les titres cités et les textes inscrits aux programmes des différents niveaux scolaires atteints sont trop fortes pour qu'on puisse supposer toujours réussie la rencontre miraculeuse entre un intérêt latent et caché qui se trouverait d'un coup révélé par l'imposition scolaire d'un grand texte.

Mais l'obligation scolaire ne saurait rendre compte à elle seule de la diversité des titres et du grand nombre d'auteurs cités. Les fortes différences observées, parmi les titres cités qui n'appartiennent pas au corpus des programmes scolaires, montrent qu'en dépit du brouillage constaté, subsistent des centres d'intérêt différents.

Se joue donc ici une partie subtile entre l'école et les goûts socialement construits des élèves. L'école impose, mais elle modèle aussi en fournissant à certains, au travers de grands écrivains classiques, des moyens sublimés d'assouvir leurs intérêts. Les enseignants de français parviennent à faire découvrir, lire et aimer des textes classiques, tout en provoquant chez ces élèves de véritables conversions. Bref, produit complexe de tensions entre la contrainte pure, les intérêts spontanés des élèves et les intérêts construits dans l'interaction entre la contrainte scolaire et les dispositions des élèves, les associations entre les livres cités et des catégories d'élèves ne sont pas d'entrée de jeu justiciables d'analyses simples qui y verraient soit le simple reflet des impératifs du programme, soit l'expression des intérêts spontanés des élèves. La juste explication est celle qui saura se frayer un chemin entre ces deux interprétations extrêmes.

#### **IV. Consommations culturelles : persistance, transformations et affaiblissement de l'effet du diplôme**

Les dernières enquêtes sur les pratiques culturelles des Français mettent en évidence depuis 1990 un net déplacement du centre de gravité des pratiques culturelles vers le pôle audio-visuel (Donnat, 1998). La plupart des mutations enregistrées ont été portées en priorité par les jeunes, qu'il s'agisse de l'émergence des nouveaux usages de la télévision, liées à la télécommande (zapping) et du magnétoscope, ou des usages domestiques de la microinformatique, de la massification de l'écoute fréquente de « musiques actuelles », des transformations des rapports au livre et à la lecture ou à l'essor des pratiques en amateur. D'abord considérées comme des phénomènes propres d'une « culture jeune », ces transformations relèvent en fait d'une rupture générationnelle. Les mutations technologiques qui rythment l'essor de l'audiovisuel ont accentué, note Olivier Donnat, la porosité des frontières entre culture et loisirs, entre le monde de l'art et celui du divertissement. Ces transformations majeures, en particulier le changement profond du rôle, des formes et de la place de la lecture dans les pratiques culturelles, n'ont pourtant pas réduit de façon sensible les écarts entre milieux sociaux et niveaux d'instruction : la fréquentation des équipements culturels demeure un domaine où la position sociale, le capital scolaire et l'itinéraire social jouent un rôle déterminant. Le pouvoir explicatif du niveau de diplôme reste intact pour la plupart des sorties ou visites culturelles.

Cette stabilité de l'effet du capital culturel ne permet pourtant pas de conclure à une relative invariance des pratiques culturelles. Un tel constat serait réducteur car il conduirait à passer sous silence des phénomènes majeurs comme le succès des médiathèques et bibliothèques et surtout parce qu'il ne rendrait pas compte de ce qui apparaît en définitive comme le phénomène le plus puissant de ces dernières décennies : la diversification des rapports à l'art et à la culture. Certes ce sont plutôt les habitués des théâtres et des musées qui achètent les cédéroms culturels ou qui regardent Arte. Il reste que d'après Olivier Donnat, l'émergence d'un nouveau mode d'accès à l'art et à la culture contribue à diversifier le profil des publics concernés.

Cette observation doit être mise en relation avec les transformations enregistrées dans l'organisation des emplois du temps. Alain Chenu et Nicolas Herpin (2002), exploitant les enquêtes « *Emploi du temps* » réalisées en 1974, 1986 et 1998 par l'Insee notent qu'en 1974, les milieux populaires bénéficiaient de moins de loisirs que les milieux favorisés. C'est aujourd'hui l'inverse, cette progression résultant pour l'essentiel de leur plus grande exposition au chômage. Le diplôme est le déterminant de la durée du travail dont l'impact a le plus changé : ce sont maintenant les plus diplômés qui travaillent le plus, consacrent le moins de temps aux loisirs. Ils observent également que la différenciation des pratiques de loisirs selon le niveau scolaire conserve les mêmes caractéristiques principales en 1974 et 1998 : les spectacles et les sorties, la participation à la vie associative, la lecture, la pratique des jeux ou de la musique demeurent plutôt l'apanage des plus diplômés. Les téléspectateurs sont encore, *plus souvent que par le passé*, les titulaires de certificats d'études et les sans diplôme : l'avance en la matière de ces derniers, par rapport aux bacheliers et aux diplômés de l'enseignement supérieur, s'est encore accrue.

Etudiant la stratification sociale des goûts musicaux, Philippe Coulangeon parvient à des conclusions voisines de celles d'Olivier Donnat. Il est lui aussi frappé par un net changement d'attitudes entre les jeunes générations et les plus anciennes. Il signale même une atténuation de l'effet du capital culturel au sein des générations de la massification scolaire (Coulangeon, Philippe, 2003). La sociologie des goûts artistiques caractérise ordinairement le comportement des classes supérieures par le penchant pour les arts savants et le rejet simultané des arts populaires et des produits de la culture de masse. Or, les évolutions enregistrées dans les enquêtes sur les pratiques culturelles ne valident pourtant pas entièrement cette représentation. On assiste

à un affaiblissement de la frontière entre genres savants et genres populaires. Ce qui distingue aujourd'hui le comportement des classes supérieures, c'est moins la familiarité avec la « culture légitime » que la diversité des préférences exprimées, à l'opposé des membres des classes populaires dont les préférences apparaissent plus exclusives. On peut ainsi opposer au modèle traditionnel de la légitimité culturelle un modèle de l'éclectisme

Une interprétation « postmoderne » conclurait de cette observation que la production industrielle des biens symboliques aurait progressivement fait perdre aux élites culturelles le monopole qu'elles exerçaient auparavant dans la production des normes et des échelles de valeur esthétique au profit de la coexistence d'une pluralité d'échelles de jugement, d'une « invasion démocratique » du monde des arts qui mettent en cause le modèle unificateur de la légitimité culturelle qui est au principe des phénomènes de domination symbolique.

Philippe Coulangeon préfère un modèle d'explication plus nuancé fondé sur l'opposition entre deux types de comportement : « *Omnivore versus Univore* ». Le périmètre de la culture savante se recompose mais ne se dilue pas dans l'industrie de la culture de masse. Les frontières symboliques que les préférences musicales tracent entre les groupes sociaux se compliquent, sans véritablement s'affaiblir. Les classes supérieures et diplômées tendent encore à se démarquer nettement du « goût moyen » caractérisé par l'écoute exclusive de la musique de variété et adhèrent en beaucoup plus grand nombre à une forme d'éclectisme éclairé qui combine le goût de la musique classique et de l'opéra et l'attrait pour des genres situées à la périphérie du domaine de la musique savante comme le jazz en particulier. Au total, cet éclectisme éclairé met en œuvre les mêmes ressources sociales et culturelles que celles que décrit Bourdieu dans la distinction. Le mécanisme d'assignation statutaire fonctionne encore selon lequel la minorité d'élèves issus des classes populaires se serait traditionnellement trouvée encouragée à adapter les normes culturelles du milieu auquel la réussite scolaire leur donnait accès, celui des héritiers. Ce mécanisme opérant paradoxalement de la manière la plus visible dans les domaines les plus éloignés de la culture scolaire : musique, jazz.

Cela dit, l'effet diplôme se modifie au fil du temps et tend à s'affaiblir. La fragmentation du style de vie des classes supérieures s'expliquerait en partie, selon l'auteur, par les goûts des néo-recrutés qui conserveraient la trace de leur environnement culturel d'origine tout en adoptant les comportements de leur nouveau groupe d'appartenance. La montée de l'éclectisme serait un effet secondaire de la composante structurelle de la mobilité sociale et de l'ouverture de l'enseignement secondaire à une masse croissante d'élèves d'origine populaire. Il est probable que la massification scolaire, en rompant l'homogénéité sociale et culturelle du recrutement des collèges et des lycées ait contribué à un affaiblissement du mécanisme d'assignation statutaire évoqué par Bourdieu.

Le phénomène analysé par Philippe Coulangeon en France à propos des consommations musicales a été observé sur l'ensemble des pratiques culturelles aux États Unis et au Canada (Peterson, R.A., Simkus, A, 1992).

Roger Bénoliel et Roger Establet (1991) discernaient dès le début des années 1990 cette tendance à l'œuvre en comparant les comportements culturels de lycéens scolarisés dans des lycées généraux et dans des lycées professionnels. Certes l'action de l'école tend bien à induire des *habitus* dans le domaine de la lecture et de la musique mais elle est loin d'y parvenir totalement dans d'autres domaines par exemple le cinéma. La relation au cinéma s'effectue pour tous les jeunes par deux moyens distincts : le premier, massif, est la télévision puisque pour un film vu en salle, les jeunes interrogés en ont vu 6 ou 7 et parfois davantage à la télévision. Le second, beaucoup plus rare, est la sortie au cinéma qui s'effectue soit en famille, soit dans le cadre d'un groupe de copains. Résultat spectaculaire : les filles et les garçons y manifestent leurs différences

d'attitudes, par un choix apparemment identique, puisque les unes et les autres préfèrent des acteurs masculins... « Fragilité des habitus scolaires, force des modèles de sexe... »

## **V. Individualisation, standardisation et lien social**

En dotant chaque individu d'un bagage scolaire commun à tous ses titulaires, mais en ne dotant pas tous les individus de ce même bagage, le système scolaire produit des clivages nouveaux au sein des sociétés, puisqu'à chaque étage de certification scolaire correspond plus ou moins une plage définie d'emplois, de statuts sociaux et de niveaux de rémunération. Dans ce sens, l'école contribue à former et à constituer sinon des groupes toujours intégrés, du moins des grands collectifs différenciés. L'école fabrique du collectif. Mais ce n'est plus au groupe mais aux individus eux-mêmes que revient la tâche de valoriser et d'exploiter le capital scolaire collectif ainsi accumulé. Le bagage devient ainsi un équipement personnel que chacun doit mettre en valeur en fonction de ses ressources et de ses aptitudes personnelles. Et plus on s'élève dans la hiérarchie des diplômes, plus s'accroît la marge de liberté personnelle dans l'exploitation d'un même capital scolaire. Pour s'en tenir à l'emploi, la marge de manœuvre d'une femme titulaire d'un Cap sera d'abord très contrainte par l'offre d'emplois disponible sur le marché local de l'emploi. Dans le meilleur des cas, ses « choix » seront compris dans un périmètre formé par les emplois d'ouvrière d'usine, de caissière de supermarché, de femme de ménage ou de service, d'employée de collectivité, etc... Un homme sorti d'une grande école se voit offrir, en France ou à l'étranger une palette d'emplois beaucoup plus élargie, y compris dans des secteurs pour lesquels il n'a pas été formé. A haut diplôme égal, deux individus pourront s'engager dans des trajectoires qui n'ont rien de commun. Ce qui vaut pour l'emploi vaut également pour un très grand nombre de domaines de la vie économique et sociale. Individuellement conquis, un diplôme devient très vite une propriété de l'individu dont l'exploitation optimale permet de briser le cercle et les déterminations des assignations statutaires. L'école, dans ce sens, permet d'échapper à toutes les formes de ce que Durkheim appelait la solidarité mécanique, fondée sur la similitude (tous les mêmes) et développe les conditions favorables à l'émergence d'une solidarité organique qui caractérise une société dont le principe de cohésion repose sur la différence et la complémentarité de ses membres. Dans ce sens, l'école contribue activement au trend multiséculaire d'individualisation si bien décrit par Norbert Elias. L'école produit de l'individualisme.

La tendance est forte aujourd'hui de souligner les progrès infinis de l'individualisme. Beaucoup y voient le principe destructeur de toutes les formes de cohésion et de solidarité. Hier, le lien social reposait sur l'existence de grands collectifs (usines, famille, syndicats, partis...). Aujourd'hui, le lien social est miné de l'intérieur par un individualisme sans frontière et sans limite qui vient corroder (Richard Sennet) toutes les formes de solidarité antérieure : culte de la performance individuelle, salaire au mérite, divorce, familles monoparentales, désaffiliations, abstention. L'école jouerait un rôle actif dans ce processus ininterrompu d'un individualisme destructeur puisque plus on s'élève dans la hiérarchie des diplômes, moins on dépend des autres et plus on peut n'en faire qu'à sa tête.

Cette vision unilatérale et catastrophiste du phénomène d'individualisation doit être tempéré par la prise en compte de plusieurs ordres de données. François de Singly montre que « l'individualisme peut lui-même créer du lien » (Singly, 2003). Il distingue trois types d'individualisation et trois types de liens : le concurrentiel, propre au marché, le relationnel propre à l'affectif, le citoyen, propre au politique. « Un homme ou une femme, amoureux, entouré d'amis, salarié et consommateur n'est pas a priori un individu hors du social ». Le troisième terme de la trilogie républicaine « *liberté, égalité, fraternité* » est avantagusement remplacé aujourd'hui par

celui d'amitié ou d'humanité. « Une société ne peut être vivable que si elle parvient à proposer des conditions permettant à ses individus de vivre ensemble. Chacun est unique, chacun aspire à une vie commune. Le particulier n'exclut pas le commun ; il impose seulement les formes que doit prendre le collectif ». Nous vivons aujourd'hui sous une double contrainte : « Pour être membre de la société, deviens un individu individualisé ». Cette double contrainte n'est pas une fatalité, elle peut être desserrée si chacun comprend que la réalisation de soi exige d'une part un cadre social et économique qui doit être élaboré ensemble en politique et d'autre part, une reconnaissance mutuelle des différences affirmées.

De fait, l'école produit à la fois des individus créateurs de leurs propres existences, chacun y formant son goût, son destin, sa propre culture. Mais elle forme aussi de la spécialisation professionnelle et standardisée. Le second aspect prépare, dans les filières supérieures, des hommes de l'organisation, standardisés, conformes et destinés à entrer dans des univers de travail fortement bureaucratisés, organisés, réglés, normés où n'importe qui peut être remplacé par un n'importe qui équivalent. Elle produit de du « self » et du « moi », de l'« Ego » et du « Lego ».

Lucie Tanguy (Tanguy, 1991 ; Agulhon, Polony et Tanguy, 1988) fournit un exemple particulièrement éclairant de ce processus de standardisation des profils professionnels par voie de scolarisation. Dans les collèges d'enseignements techniques (CET), la formation professionnelle d'ateliers était assurée par des Professeurs Techniques Adjoints (Pta) qui étaient d'anciens ouvriers de métier, venus sur le tard à l'Education nationale. Ils concevaient leur rôle comme celui d'un initiateur à la condition ouvrière sous toutes ses formes : métier, revendications, philosophie de la vie. Beaucoup d'enfants d'origine populaire, fort peu motivés pour l'école, se retrouvaient souvent en phase avec une figure d'enseignant qui leur était plus familière que les autres. Il arrivait même que cette rencontre avec un enseignant plus frotté d'usine que d'école réussissait à réconcilier les jeunes avec l'école. « Parce qu'ils connaissent par expérience les misères et les dangers de la condition ouvrière, écrivait Claude Grignon (1971), les professeurs d'atelier s'efforçaient de « faire profiter » leurs élèves de leur expérience, de les mettre dans « le bon chemin », de leur transmettre non seulement des savoirs, mais aussi les bonnes habitudes qui peuvent aider les meilleurs à « en sortir » conformément au vieil adage de la solidarité ouvrière. Arlette Polony (1988) montre comment ces enseignants en venaient même à bousculer les normes scolaires du savoir strictement abstrait en introduisant un rapport ouvrier au savoir. Le développement de la scolarisation a progressivement substitué à ces anciens ouvriers de métier sortis du rang des techniciens frais émoulus de leurs écoles et titulaires d'un bac plus deux. Il en résulte, pour enseigner les mêmes technologies des approches totalement différentes : là où le Pta s'appuyait sur l'expérience et le métier, le technicien, qui ne connaît pas l'entreprise, privilégie le caractère technique et scientifique des contenus et prépare le jeune à une adaptation polyvalente à la technique et à ses évolutions. C'est en particulier l'un des effets de la soi-disant « hausse du niveau » qui a permis de liquider les Cap au profit des Bep. En scolarisant ainsi l'enseignement professionnel, ils l'ont rendu intellectuellement plus abstrait et socialement plus distant des attentes et des intérêts des élèves d'origine ouvrière. Ce processus de scolarisation se traduit par une standardisation accrue. Le phénomène identifié par Lucie Tanguy dans les lycées professionnels se retrouve à l'œuvre dans beaucoup d'autres professions où le droit d'entrée dans un métier se monnaie par un diplôme déterminé ou un haut niveau de certification. Les écoles de journalisme et l'Ecole nationale d'administration ont joué un rôle considérable dans l'uniformisation des profils des hommes politiques et des journalistes de la presse écrite et audiovisuelle. Les Rouletabille et élus populaires ont progressivement laissé la place à des professionnels formatés par sciences po ou les écoles de journalisme et à des hommes politiques ayant appris à l'Ena une même pensée unique exprimée dans un même langage technocratique.

De gauche ou de droite, ils deviennent interchangeables et très éloignés de la vie quotidienne des classes populaires<sup>8</sup>.

Afin de contrecarrer la tendance unilatérale attribuant à la montée irrépessible d'un individualisme ravageur la corrosion ou la destruction du lien social, corrosion et destruction activement encouragées par la progression de la scolarisation, nous citerons, dans l'esprit de François de Singly deux domaines où « l'individualisme scolaire » crée du lien social : le choix du conjoint et la vie associative. Il y en a beaucoup d'autres.

### *Le choix du conjoint*

Les stratifications culturelles prennent aujourd'hui le pas sur les stratifications à caractère socio-professionnel. Certains auteurs, en particulier P. Blau et O. Duncan<sup>9</sup> (1967) ont émis l'hypothèse que dans nos sociétés modernes, les statuts assignés, tels que l'appartenance ethnique, le sexe ou la classe sociale, devenaient moins décisifs pour expliquer les positions socio-économiques, alors qu'en revanche, les statuts acquis, notamment le niveau d'éducation, devenaient beaucoup plus déterminants. Plusieurs évolutions macrosociales qui se sont produites depuis le début des années soixante corroborent cette théorie. L'augmentation du niveau scolaire, le retard de l'âge au mariage, la généralisation de l'emploi salarié féminin et le rattrapage (voire le dépassement) par les femmes du niveau d'éducation des hommes permettent de penser que l'homogamie est à présent davantage liée aux statuts acquis qu'aux statuts assignés. Cette hypothèse a été vérifiée récemment aux Etats Unis<sup>10</sup> (Kalmijn, 1991).

C'est à des conditions analogues que parviennent Louis Chauvel et Michel Forsé (Chauvel et Forsé, 1995) sur des données françaises. Même contrôlé de la moindre corrélation entre origine sociale et diplôme, ce dernier devient le facteur essentiel de l'homogamie. Même si la logique de l'homogamie n'est pas remise en cause, la valeur du conjoint sur le marché matrimonial se mesure aujourd'hui davantage à l'aune de son niveau de diplôme. Ce constat est confirmé par de nombreuses études qui soulignent dans des domaines variés (modes de vie, sociabilité, opinions, etc...) que les phénomènes dont elles cherchent à rendre compte s'expliquent mieux à présent, toutes choses égales d'ailleurs, par le niveau culturel que par le niveau social en restreignant le sens de ce dernier terme à l'origine, à la catégorie sociale ou à la position dans la hiérarchie professionnelle<sup>11</sup>.

### *La vie associative*

L'entrée dans le monde des associations est fortement corrélée avec le niveau de diplôme (Héran, 1988). On comptait en 1988, 23,5 % de titulaires du baccalauréat parmi les adultes adhérant à une ou plusieurs associations, contre 9,9% parmi les non-adhérents. Qu'il s'agisse des classes supérieures ou des classes moyennes, l'associationnisme est d'abord le fait des intellectuels ; il a ses bons élèves, les professeurs. A leur palmarès, côté hommes, pas moins de

---

<sup>8</sup> Des formes de critique plus radicales de l'institution scolaire ont été développées dans les années 70. Pour Michel Lobrot (1970), l'école est un instrument de violence et de soumission qui tue la créativité. Elle est considérée comme responsable de la décadence et de la mort de toutes les grandes civilisations, de l'Antiquité à nos jours. Selon Lobrot, c'est grâce à l'éducation en dehors de l'école que le goût de l'innovation se conserve et se développe, surtout dans les classes dominées. La critique la plus radicale de l'école vient d'Ivan Illich qui proclame la nécessité d'une société sans école (Illich, 1970).

<sup>9</sup> Blau, P. et Duncan O. , *The American Occupational Structure*, New York, Wiley, 1967

<sup>10</sup> Kalmijn, M, « Status homogamy in the United States », *American Journal of Sociology*, 97,(2), 1991

<sup>11</sup> Chauvel, Louis, Forsé, Michel, « L'évolution de l'homogamie en France », *Revue française de sociologie*, XXXVI-1, Janvier-Mars 1995

sept premières places où s'affirme leur propension au militantisme : syndicats du secteur public, parents d'élèves, partis politiques, mouvements humanitaires, groupes religieux, associations de consommateurs et clubs sportifs.

Les femmes professeurs viennent en tête des taux d'adhésion dans un nombre égal de rubriques, mais sans privilégier la dimension militante. Elles prennent la première place dans les associations de résidents, les amicales d'anciens élèves et les amicales régionales, alors qu'elles cèdent le pas aux institutrices dans les domaines politique, syndical et consumériste.

A la sociabilité volontiers militante des intellectuels fait pendant la sociabilité plus fonctionnelle des autres catégories : les ingénieurs et cadres techniques sont très présents dans les associations d'anciens élèves, les professions libérales dans les clubs à l'américaine. Il ne s'agit plus de tribunes vouées à la défense de causes générales et formellement ouvertes à tous mais de réseaux à usage interne, défendus par un droit d'entrée, où ne sont admis, par définition que les détenteurs d'un titre ou d'un poste. Toutefois, les membres de professions libérales ne se contentent pas de fréquenter les clubs d'affaires. Egaleme nt riches en capital économique et en capital culturel, ils talonnent les professeurs dans les groupes religieux, les mouvements humanitaires, les associations de parents d'élèves, les clubs sportifs.

La sur-adhésion des professeurs et à un moindre degré des professions libérales reste en réalité le trait majeur de la plupart des associations. Présence d'autant plus significative qu'elle ne se cantonne pas aux domaines où l'adhésion n'est souvent qu'une clé d'accès à des manifestations culturelles. Mais, quel que soit son niveau d'application, classes supérieures ou moyennes, l'essentiel est bien la liaison privilégiée du capital culturel avec l'engagement associatif dont tout semble indiquer qu'il exige moins la fortune que la maîtrise du temps et la maîtrise du verbe.



## Chapitre 2. Des effets libérateurs ?

« *Many measurements on thousands of adults aged 25 to 72, drawn from 38 national sample surveys conducted from 1949 to 1975 [...] establish that education produces large and lasting good effects in the realm of values.* »

Hyman et Wright (1979), p. 60.

Partant du précédent constat sociologique selon lequel l'école est en elle-même susceptible de modifier durablement les attitudes et les valeurs des élèves (ou étudiant-e-s), nous proposons dans ce second chapitre une revue des recherches psycho-sociales qui suggèrent qu'à une augmentation du niveau d'études est associée un effet « libérateur » bénéfique. Nous entendons par effet libérateur un accroissement des compétences, de l'estime de soi et dans le même temps une diminution des préjugés (qui consistent en une évaluation négative des étrangers, minorités ou catégories populaires).

Les tenants de la thèse d'un effet libérateur se retrouvent dans de nombreux pays, à tel point d'ailleurs que l'idée selon laquelle l'école accroît les compétences et diminue les préjugés est généralement considérée comme un fait établi. Les recherches que nous présenterons englobent des études longitudinales et corrélationnelles.

Dans un premier temps, nous présenterons très brièvement certaines données rapportées par Bowen (1983), et elles-mêmes empruntées aux travaux de Hyman, Wright et Reed (1975). De nombreuses recherches suggèrent que le niveau d'éducation a un effet tout à fait positif sur le degré de compétences des individus une fois sortis des systèmes d'enseignement et de formation (e.g., Lehman et Nisbett, 1990 ; Lehman, Lempert et Nisbett, 1988 ; Bowen, 1983). Toutefois, très peu d'études ont tenté d'évaluer la persistance de cet effet positif sur le long terme. Mettre en évidence un effet du niveau d'éducation sur le degré de compétence à long terme n'est pas chose aisée méthodologiquement. En effet, de nombreux facteurs peuvent intervenir. Toutefois, les données rapportées par Bowen (1983) suggèrent assez clairement que le niveau d'éducation affecte le degré de compétence des individus même 20 ans après leur sortie de l'université.

Dans un second temps les travaux de Alexander Astin (*Four Critical Years*, 1986) sont incontournables pour étudier les effets de l'éducation sur certaines attitudes, croyances et compétences. L'intérêt de ces recherches sera de montrer qu'un changement d'attitudes s'opère à l'école sur de nombreuses variables (sans se limiter aux attitudes socio-politiques).

### I. Education et compétences à long terme

Bowen (1983) présente des données représentatives de la population américaine, mesurant différentes compétences : (1) liées à la culture générale, (2) liées au vocabulaire, à l'histoire, à l'éducation civique, à la géographie, aux sciences, etc., (3) liées à des connaissances très générales concernant le sport ou l'actualité. Les répondant-e-s ont entre 37 et 48 ans et doivent indiquer en plus de leurs réponses, leur niveau d'éducation. Le tableau 19 présente les principaux résultats obtenus.

**Tableau 19. Pourcentages des personnes de 37 à 48 ans qui répondent correctement aux questions de compétences et de culture générale en fonction de leur niveau d'éducation le plus élevé**

	Nombre de tests	Ecole élémentaire	Collèges et lycées (2)	Universités (3)	Différence (3) – (2)
A partir de surveys des années 1950					
Items de culture générale 1	14	29%	52%	62%	10%
Items de culture générale 2	20	36	60	78	18
Items de culture générale 3	7	29	57	81	24
Items de culture générale 4	14	36	56	68	12
Histoire	4	36	70	90	20
Droits de l'homme	13	13	46	78	32
Géographie	5	33	53	77	24
Droits civiques	9	38	67	82	15
Autres items académiques (sciences)	2	85	94	99	5
Items connaissance de l'actualité et d'événements sportifs	11	42	57	61	4
A partir de surveys des années 1960					
Items de culture générale 1	15	39	60	70	10
Items de culture générale 2	7	29	45	65	20
Items de culture générale 3	3	41	77	84	7
Items de culture générale 4	6	57	77	95	18
Histoire	3	31	41	75	34
Droits de l'homme	6	36	64	77	13
Géographie	3	41	54	53	1
Droits civiques	3	60	57	61	-1
Autres items académiques (sciences)	3	45	79	89	4
Items connaissance de l'actualité et d'événements sportifs	3	32	61	82	10

Source : Bowen, 1983, p. 92 ; Hyman, Wright et Reed, 1975, p. 132, 134, 141, 143, 146

A la lecture de ce tableau, on peut aisément constater que le niveau d'éducation a un effet positif sur la culture générale et les compétences académiques des répondant-e-s sur le long terme. Les taux de réponses correctes des répondant-e-s ayant atteint le collège/lycée sont supérieurs à ceux des répondant-e-s qui ont arrêté leur scolarité au niveau de l'école élémentaire. De même, les taux de réponses correctes sont plus importants pour les répondant-e-s de l'université par rapport aux répondant-e-s du collège / lycée. Parce que ces résultats sont indépendants de l'effet de nombreuses variables contrôles, Hyman et al. (1975) suggèrent que l'effet du niveau d'éducation est bénéfique y compris sur le long terme. Les données rapportées sont indépendantes de l'origine ethnique des répondant-e-s (tous Blancs américains), du sexe, de la religion, de la région géographique d'origine. Des contrôles par l'âge et la classe sociale d'origine ne modifient que très légèrement ces données. De même, les résultats sont pratiquement inchangés lorsque l'on tient compte de la position professionnelle occupée par les répondant-e-s. Ces résultats ont amené leurs auteurs à conclure : « *Knowledge tended to rise with each step up the educational ladder, including the steps up to some secondary education and some higher education* », et ils rajoutent: « *These many basic findings establish that the better educated have wider and deeper knowledge not only of bookish facts but also of many aspects of the contemporary world; that the differences override obstructions and endure despite aging, and characterize individuals who represent several generations and several historical periods. [...] The differences by educational level are hardy. They withstand the massive barrage of controls. Thus the*

*conclusions seem safeguarded by strong, if not definitive, measures. Reasonable men, recognizing the impossibility of exercising complete control over every conceivable factor that may contribute to both knowledge and educational attainment [...] should find the evidence persuasive* » (p. 52).

## II. Education, estime de soi et attitudes libérales

Alexander W. Astin était professeur des sciences de l'éducation à l'université de Los Angeles en Californie, président du « *Higher Education Research Institute* », et directeur du « *Cooperative Institutional Research Program* ». Il a également été directeur de recherches pour l'« *American Council on Education* » (1965-1973) et pour la « *National Merit Scholarship Corporation* » (1960-1964). Il est l'auteur de nombreux ouvrages dans le domaine des sciences de l'éducation (*Academic Gamesmanship*, 1976 ; *The Power of Protest : A National Study of Student and Faculty Disruptions with Implications for the Future*, 1975 ; *Preventing Students from Dropping Out*, 1975, etc.). Paru en 1986, *Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge* relate une série de recherches réalisées à partir de 1961 et qui mobilise la participation quasi systématique des étudiant-e-s de première année et de dernière année de certains collèges américains. Cet ouvrage est particulièrement pertinent dans la mesure où il peut compenser le manque de généralisation des résultats de Newcomb puisque au total plus de 200 000 étudiant-e-s ont participé à ces recherches.

Le tableau 20 montre la répartition de l'échantillon étudié par Astin (1986). La plupart des étudiant-e-s interrogé-e-s ont été suivi-e-s durant les quatre années de leur formation, et parfois au-delà lorsque cela était possible. En tant que spécialiste des sciences de l'éducation Astin va accorder beaucoup d'importance à développer une méthodologie adaptée pour appréhender les effets de l'éducation.

**Tableau 20. Population étudiée par Astin de façon longitudinale**

Date d'entrée à l'université	Année de sortie et date de suivie	Nombre d'étudiant-e-s
1961	1965-1971	16 674
1966	1969-1970	19 422
1966	1970	25 399
1967	1968	5 351
1967	1969-1970	20 958
1967	1971	34 346
1968	1969-1970	21 458
1968	1972	41 358
1969	1969-1970	17 771
1969	1974	24 395

Source : Astin (1986), p. 16.

Par exemple, avant de conclure que de tels effets existent, Astin considère que différentes conditions doivent être satisfaites: les étudiant-e-s scolarisé-e-s doivent plus modifier leurs attitudes que les personnes du même âge non scolarisées. De même, les étudiant-e-s qui ont passé quatre années au collège doivent modifier davantage leurs attitudes que ceux-celles qui ont passé seulement une ou deux années au collège. Les étudiant-e-s qui vivent sur le campus et qui ont peu de contact avec l'extérieur doivent changer plus que ceux qui ne vivent pas sur le campus. Enfin,

les changements observés ne doivent pas refléter des changements constatés d'une façon plus générale dans la société.

Une batterie d'items fut administrée à l'entrée et juste avant la sortie du collège. De nombreuses échelles sont utilisées, mais Astin va les regrouper par composantes factorielles (e.g., Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Le tableau 21 présente les changements observés au niveau du concept de soi. Le tableau 22 présente les changements observés au niveau de différentes attitudes et valeurs et le tableau 23 illustre le changement au niveau des croyances religieuses.

En ce qui concerne le concept de soi, on peut constater sur le tableau 21 une augmentation de la proportion des étudiant-e-s qui se considèrent au dessus de la moyenne. Il y a également une diminution de la proportion des étudiant-e-s qui se considèrent en dessous de la moyenne, mais cette diminution est moins significative. Dans l'ensemble les résultats présentés dans ce tableau suggèrent que l'éducation a pour effet d'accroître l'estime de soi ou la valeur que les étudiant-e-s s'accordent personnellement.

**Tableau 21. Changement dans le concept de soi des étudiant-e-s après leur passage au collège**

Composantes factorielles	Saturation factorielle	Pourcentages d'étudiant-e-s débutant-e-s qui s'attribuent chaque composante		Pourcentages d'étudiant-e-s finissant-e-s qui s'attribuent chaque composante	
		Au dessus de la moyenne	En dessous de la moyenne	Au dessus de la moyenne	En dessous de la moyenne
<i>Orientation politique</i>					
Libérale	.38	18.0	30.6	+17.0	-4.5
Conservatrice	.30	14.2	14.5	+3	+10.5
<i>Estime de soi social</i>					
Capacité de leadership	.61	35.5	14.3	+11.3	-.6
Popularité avec le sexe opposé	.66	26.6	11.6	+9.6	-3.0
Capacité à parler en public	.51	20.0	37.3	+6.3	-7.9
Confiance en soi	.70	28.9	18.9	+5.4	-.2
Popularité	.65	30.8	5.8	+4.1	-.5
<i>Estime de soi compétence intellectuelle</i>					
Confiance en soi	.46	35.4	11.5	+14.0	-1.1
Aptitude académique	.70	58.3	3.5	+3.9	-1.8
Aptitude en Mathématiques	.63	36.2	28.6	-2.2	-1.3

Source: Astin, 1986, p. 33

Note: Les étudiant-e-s (N= 25 000) devaient s'évaluer sur chaque item en comparaison avec les personnes du même âge. Tous les changements sont au moins significatifs à  $p < .05$

De même on retrouve le résultat de Newcomb à savoir une tendance à adopter des attitudes moins conservatrices. Au sujet des compétences perçues, on peut constater que la capacité

académique est plus importante pour les finissants par rapport aux débutants. Il semblerait que la compétence en mathématiques ne s'accroît pas avec le nombre d'années d'études, mais là encore il s'agit de scores moyens qui peuvent masquer des disparités selon le domaine d'études.

Si l'on considère les données du tableau 22, on peut constater que le changement d'attitudes est significatif dès la première année et s'accroît à l'issue des quatre années de formation. Si le changement d'attitudes semble effectif, il est toutefois difficile de le qualifier d'effet libérateur. Certes, les étudiant-e-s endossent moins les stéréotypes des rôles traditionnels féminins, ils sont davantage pour les publications scientifiques, mais ils sont aussi contre les traitements préférentiels à l'égard des groupes socialement stigmatisés (les étudiant-e-s Afro-américains et les minorités ethniques).

La thèse de l'effet libérateur de l'éducation ne semble donc pas être applicable dans tous les cas de figure. Comme nous le verrons dans la dernière partie de ce travail, l'opposition aux actions positives (ou affirmative action) pose de nombreux problèmes par rapport à la thèse d'un effet libérateur de l'éducation.

**Tableau 22. Changement dans les attitudes et les valeurs des étudiant-e-s avec un intervalle de un an et de quatre ans après l'entrée à l'université**

Items	Changement dans les pourcentages d'étudiant-e-s qui évaluent les items comme « essentiels » ou « très importants » pour eux-mêmes	
	Changement avec un intervalle d'un an (1967-1968)	Changement avec un intervalle de quatre ans (1967-1971)
L'activité des femmes mariées devraient se limiter à s'occuper du foyer et de la famille	-3.0	-32.9
On devrait dissuader les parents d'avoir une famille nombreuse	+2.1	+32.9
La marijuana devrait être légalisée	+28.5	--
Le principal bénéfice de l'éducation est d'accroître le pouvoir économique	-10.5	-20.7
La progression universitaire doit être basée sur l'évaluation des étudiant-e-s	+7.6	+19.5
Mes attitudes et croyances sont similaires à celles des autres étudiant-e-s dans les autres universités	-6.2	-9.9
Les scientifiques devraient publier leurs résultats sans égard à leurs conséquences	+5.7	+8.6
Les étudiant-e-s désavantagé-e-s devraient bénéficier de traitements préférentiels pour l'admission à l'université	-2.8	-6.8
Les femmes devraient être encouragées à poursuivre leurs études	+1.9	+5.9
Concrètement, il est difficile de faire changer la société	+7.6	+5.4

Source: Astin, 1986, p. 61

Note: Les étudiant-e-s (N= 25 000) devaient s'évaluer sur chaque item en comparaison avec les personnes du même âge. Tous les changements sont au moins significatifs à  $p < .05$ . -- = données non-disponibles

En revanche, cette thèse apparaît comme particulièrement pertinente dans le cas des croyances religieuses. Comme on peut le constater sur le tableau 23, l'élévation du niveau d'éducation conduit à rejeter tout dogmatisme religieux et ceci quelle que soit la religion considérée.

**Tableau 23. Changement dans l'affiliation religieuse après l'entrée à l'université**

Préférence religieuse	Changement en pourcentage					
	Pourcentage des étudiant-e-s adeptes à l'entrée à l'université (1966-1969)	1/2 an après l'entrée à l'université	1,5 ans après l'entrée à l'université	2,5 ans après l'entrée à l'université	3,5 ans après l'entrée à l'université	4 ans après l'entrée à l'université
Protestante	50	-3.8	-3.4	-4.8	-6.6	-11.0
Catholique	29	-.9	-3.2	-3.7	-4.1	-5.7
Juive	6	-.4	-.4	-.6	-.9	-1.0
sans	9	-1.7	+5.7	+8.3	+10.1	+14.9

Source: Astin, 1986, p.55

Note: Les étudiant-e-s indiquant un autre choix religieux ne sont pas reportés.

En résumé, les travaux d'Astin (1986) supportent la thèse d'un effet libérateur de l'éducation à différents niveaux. Toutefois, ils ne nous renseignent que peu sur la présence d'un tel effet au niveau des attitudes intergroupes et des préjugés. En complément, d'autres recherches suggèrent toutefois que les personnes les plus instruites sont moins ethnocentriques (Berry, Kalin et Taylor, 1977), et affichent des attitudes plus favorables que les moins instruites envers divers groupes tels que les Juifs (Selnick et Steinberg, 1969), les Noirs (Curtis et Lambert, 1976) ou les communistes (Hyman et Wright, 1979). Récemment Wagner et Zick (1995) ont montré que cette relation négative entre le niveau scolaire et les préjugés est valable pour la France, l'Angleterre, l'Allemagne et les Pays-Bas et concerne les attitudes envers différents groupes ethniques comme les Turcs ou les Nord-Africains, mesurées par différentes échelles plus ou moins implicites (Guimond et Dambrun, 2003).

### III. Education et préjugés

Afin de rendre compte des corrélations négatives généralement observées entre le niveau d'éducation et les préjugés (cf. Harding, Prishansky, Kutner, et Chein, 1969 ; Beattie, Agahi et Spencer, 1982 ; Ray, 1990), Wagner et Zick (1995) ont réalisé en 1988 une étude au sein de la communauté européenne. En fait, cette recherche utilise des données issues des enquêtes du Baromètre européen (surveys réalisés régulièrement pour sonder les attitudes politiques des pays membres de la communauté européenne). L'étude de Wagner et Zick (1995) englobent 7 surveys différents conduits en Allemagne, France, Angleterre et Pays-Bas (N = 3 788). Dans chaque pays, les participants devaient indiquer leurs attitudes envers différents groupes cibles (des minorités

ethniques tels que les Turcs en Allemagne, les Nord-Africains en France, etc.). Ces chercheurs ont utilisé trois mesures différentes des préjugés. Tout d'abord une mesure d'antipathie, une mesure de préjugés raciaux traditionnels et une mesure plus subtile de préjugés raciaux (cf. Pettigrew et Meertens, 1995). Cette dernière mesure est censée mesurer des formes plus modernes de préjugés et s'est avérée être plus fortement reliée aux comportements discriminants notamment aux États-Unis dans le contexte actuel. Cette mesure de préjugés subtils doit également éviter les biais de désirabilité sociale qui surviennent de façon inhérente dans les questionnaires de type «self-report ». Wagner et Zick ont utilisé deux niveaux d'éducation : les personnes qui ont arrêté l'école avant ou à 18 ans (bas niveau) et celles qui ont poursuivi leurs études au-delà de 18 ans (haut niveau). D'après ces auteurs, d'autres façons d'opérationnaliser le niveau d'éducation ont conduit aux mêmes résultats. Dans une première étude, Wagner et Zick ont testé l'effet du niveau d'éducation (bas versus haut) et l'effet conjoint de la classe sociale (basse versus élevée) sur les trois mesures de préjugés (antipathie, préjugés traditionnels et subtils). En effet, d'après ces auteurs les études antérieures ont trop souvent confondu le niveau d'éducation et la classe sociale. On sait que le niveau d'éducation est connecté à la classe sociale : les individus les plus instruits sont aussi les héritiers d'une classe sociale plus favorisée que les moins instruits (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1986 ; Ekehammar, Nilson et Sidanius, 1987). Et, d'autre part, quelques recherches établissent une relation négative entre la classe sociale et le rejet des exo-groupes minoritaires (les noirs aux États-Unis, cf. Simpson et Yinger, 1985). Dans une première étude Wagner et Zick présente donc les résultats qu'ils ont obtenu, en fonction du niveau d'éducation et de la classe sociale (voir tableau 24).

A la lecture de ces résultats, on peut constater que lorsque l'on contrôle statistiquement l'effet du niveau d'éducation et l'effet de la classe sociale sur les préjugés raciaux alors on peut constater que le niveau d'éducation est intimement lié aux préjugés (les plus instruits ont significativement moins de préjugés que les moins instruits) alors que la classe sociale l'est beaucoup moins. L'hypothèse selon laquelle l'effet du niveau d'éducation sur les préjugés masquerait en fait un effet de la classe sociale ne se trouve pas vérifiée. En fait, même si l'effet de la classe sociale apparaît en moyenne sur l'ensemble des populations étudiées de façon significative (seulement sur les mesures traditionnelles de préjugés), il ne ressort de façon significative qu'en Allemagne (les auteurs n'apportent aucune explication tangible à ce résultat).

En revanche, quel que soit le type d'échelle, le niveau d'éducation prédit négativement les préjugés raciaux. Dans une seconde étude, les auteurs vont tenter de cerner les mécanismes psycho-sociaux qui sous-tendent cet effet « libérateur » de l'éducation. Nous ne présenterons pas en détails cette seconde étude dans la mesure où elle dépasse la portée du présent rapport toutefois il nous semble intéressant de signaler que l'effet de l'éducation est maintenu même lorsque l'on contrôle différents facteurs tels que le sexe, l'âge, la classe sociale, etc.. En fait, Wagner et Zick vont construire un modèle structural pour rendre compte de l'effet négatif du niveau d'éducation sur les préjugés raciaux. Ils trouvent notamment que la relation entre le niveau d'éducation et les préjugés est médiatisée en partie par la perception de privation personnelle (e.g., le sentiment que le sort de l'individu autochtone serait meilleur sans les étrangers), par la perception de privation collective (e.g., le sentiment que les étrangers prennent le travail des autochtones), par le clash culturel (e.g., le sentiment que les différences culturelles entre les autochtones et les étrangers sont trop importantes), par le conservatisme (e.g., la volonté de ne pas faire évoluer la société), par la fierté nationale (e.g., le sentiment d'identification à une nation) et par le contact inter-groupes (les plus instruits ont plus de contacts avec les étrangers ce qui les amène à diminuer leurs préjugés par rapport aux moins instruits).

**Tableau 24. Relations entre le niveau d'éducation, la classe sociale et trois échelles de préjugés raciaux.**

	Préjugés traditionnels	Préjugés subtils	Antipathie	N	Préjugés traditionnels	Préjugés subtils	Antipathie	N
<b>Allemagne</b>	Rejet des Turcs							
Niveau d'éducation	**	**	**					
Bas	2.59	3.15	5.68	635				
Haut	2.10	2.93	4.66	335				
Classe sociale	*							
Basse	2.59	3.14	5.70	279				
Elevée	2.35	3.04	5.17	691				
<b>Pays-Bas</b>	Rejet des Turcs				Rejet des Surinamiens			
Niveau d'éducation	**	**	**		**	**	*	
Bas	2.19	3.29	5.05	223	1.99	3.05	4.56	211
Haut	1.74	3.07	4.48	262	1.67	2.85	4.16	264
Classe sociale								
Basse	2.12	3.26	4.91	128	1.98	3.00	4.54	124
Elevée	1.88	3.14	4.68	357	1.76	2.92	4.27	351
<b>France</b>	Rejet des Asiatiques				Rejet des Nord-Africains			
Niveau d'éducation	**	**	**		**	**	**	
Bas	2.22	3.03	5.49	252	2.57	3.24	6.26	245
Haut	1.75	2.68	4.23	227	2.05	2.93	5.03	196
Classe sociale								
Basse	2.13	2.95	5.27	137	2.45	3.12	5.99	133
Elevée	1.94	2.83	4.74	342	2.29	3.09	5.60	308
<b>Angleterre</b>	Rejet des Asiatiques				Rejet des Indonésiens			
Niveau d'éducation	**	**	*		**	**	**	
Bas	2.36	3.14	5.37	313	2.35	2.99	5.28	341
Haut	1.94	2.78	4.67	149	1.83	2.61	4.22	135
Classe sociale								
Basse	2.35	3.12	5.44	223	2.26	2.93	4.95	255
Elevée	2.11	2.94	4.88	239	2.15	2.83	5.01	221
<b>Total</b>								
Niveau d'éducation	**	**	**					
Bas	2.38	3.12	5.45	2220				
Haut	1.87	2.86	4.49	1568				
Classe sociale	**							
Basse	2.31	3.07	5.30	1279				
Elevée	2.10	2.99	4.93	2509				

Source : Wagner et Zick (1995, p. 45)

Note: \*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$ , l'échelle de préjugés traditionnels est de type Likert en 10 point, l'échelle d'antipathie est de type Likert en 10 points, l'échelle de préjugés subtils est de type Likert en 4 points (sur chaque échelle, des scores élevés indiquent de forts préjugés raciaux ou une forte antipathie pour l'échelle d'antipathie).

Nous avons choisi de reporter ici l'étude de Wagner et Zick (1995) dans la mesure où c'est probablement la plus récente en la matière. De plus elle reflète assez bien toute une pléthore de recherches qui va dans le même sens et que nous n'aurons pas le temps de résumer ici.



Enfin, nous avons choisi de présenter cette recherche plutôt qu'une autre car elle a le mérite d'utiliser différentes échelles de préjugés. En guise de transition, nous pouvons noter un dernier résultat mis en évidence par ces auteurs. Conformément à leurs hypothèses, un effet d'interaction apparaît entre le type d'échelle utilisée et le niveau d'éducation pour prédire les préjugés raciaux : les personnes les plus instruites rapportent significativement moins de préjugés raciaux que les personnes moins instruites mais cela est surtout vrai sur des mesures très explicites de préjugés (échelle de préjugés traditionnels). Ce résultat est en accord avec l'idée selon laquelle les personnes les plus instruites auraient simplement plus de facilités à dissimuler leurs préjugés ou seraient plus sensibles à une norme anti-raciste qui les amènerait à percevoir qu'il est socialement inacceptable de paraître intolérant (see Wagner et Zick, 1995, p. 46). Comme nous le verrons dans la troisième partie de ce travail, certains chercheurs (certes minoritaires mais toutefois influents) ont proposé une toute autre approche de l'effet du niveau d'éducation sur les attitudes intergroupes. Pour la plupart, ces chercheurs ne remettent pas en cause l'idée selon laquelle l'élévation du niveau d'éducation a un effet bénéfique sur de nombreuses variables et notamment sur le plan cognitif. Malgré cela, ces chercheurs contestent pour l'essentiel l'aspect libérateur de l'éducation sur les préjugés raciaux. Dans cette approche, certains chercheurs nient l'existence d'une relation négative entre le niveau d'éducation et les préjugés raciaux, d'autres, plus nombreux considèrent que cette relation est purement fictive, elle ne reflèterait qu'un artefact méthodologique, les plus instruits seraient plus habiles pour dissimuler leurs préjugés. On peut noter que l'interaction observée par Wagner et Zick (1995) entre le niveau d'éducation et la mesure des préjugés (traditionnelle ou plus subtile) s'inscrit dans cette optique. En fait, comme nous allons le voir, cette approche dissidente, qui remet en cause l'effet libérateur du niveau d'éducation sur les préjugés se situe dans un paradigme théorique élaboré depuis fort longtemps, notamment par les sociologues (Jackman, 1973 aux Etats-Unis, Baudelot et Establet, 1971 et Trottier, 1983, en France). Ce paradigme est parfois qualifié de « radical » (Trottier, 1983) ou d'idéologie dominante (e.g., Guimond, Palmer et Bégin, 1989 ; Bruner, 1996). Comme le note très récemment Guimond et Dambrun (2003): « *le paradigme radical se situe à l'opposé du paradigme fonctionnaliste. En effet, le paradigme radical interroge le caractère méritocratique de la société et la contribution du système scolaire à l'instauration d'une plus grande égalité des chances. De ce point de vue, au lieu de transmettre des orientations essentielles au fonctionnement d'une société démocratique, le système d'enseignement a pour fonction d'assurer la domination d'un groupe sur un autre.* ». Dans cette approche, l'école aurait pour fonction alternative de légitimer les inégalités entre les groupes sociaux. Si la thèse de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) a déjà mis en évidence la contribution de l'éducation à rendre compte de la perpétuation des inégalités sociales, depuis peu de recherches ont directement contribué à alimenter empiriquement cette approche. Nous proposerons donc dans cette dernière partie une revue des études qui tendent à remettre en cause la thèse d'un effet libérateur de l'éducation au niveau des préjugés inter-groupes. Cette dernière partie est selon nous très peu étayée empiriquement ce qui justifie la nécessité d'entreprendre de nouvelles études dans cette perspective.

Enfin, si la thèse d'un effet libérateur de l'éducation a surtout connu son essor aux Etats-Unis, nous trouverons, y compris parmi les recherches les plus récentes, une nette contribution de chercheurs français et européens à la thèse de l'idéologie dominante.

#### **IV. La fonction de socialisation de l'école et la remise en cause d'un effet libérateur**

« [...] si la fonction de la scolarisation, de l'éducation est de rendre les gens capables de raisonnement et d'apprentissage, ou de les doter d'un jugement moral, elle est aussi certainement de reproduire la culture dans laquelle ils s'insèrent, et non seulement de la reproduire, mais également de promouvoir ses objectifs économiques, politiques et culturels. »

Jérôme Bruner, *L'Entrée dans la culture*, 1996.

A l'origine même de la remise en cause d'un effet libérateur de l'éducation sur les préjugés on trouve la thèse de l'idéologie dominante (ou paradigme radical pour Trottier, 1983). Dans cette approche, certains chercheurs considèrent que l'école rend les individus plus réceptifs à l'idéologie dominante (Jackman et Muha, 1984 ; Guimond, Palmer et Bégin, 1989). L'idéologie dominante peut se définir comme l'ensemble des croyances qui légitiment et justifient le maintien du système en place. Par exemple, la croyance méritocratique selon laquelle les positions des individus dans la société sont justes car méritées entretient l'illusion que le sort des groupes socialement désavantagés est normal et légitime. Les personnes les plus instruites seraient plus enclines à adopter ce type de croyances. L'école en elle-même véhicule « l'idéologie du don » pour reprendre une expression chère à Bourdieu. Ces considérations théoriques se retrouvent dans de nombreuses disciplines, la sociologie, la psychologie sociale, mais aussi l'économie (Bowles et Gintis, 1976).

En effet, Bowles et Gintis, deux économistes (*Schooling in Capitalist America*, 1976), défendent l'idée qu'une des fonctions essentielles de l'éducation est de justifier les inégalités existantes : « [...] a major element in the integrative function of education is the legitimation of preexisting economic disparities. Thus efforts to realize egalitarian objectives are not simply weak ; they are also, as we shall demonstrate, in substantial conflict with the integrative function of education. The educational system legitimates economic inequality by providing an open, objective, and ostensibly meritocratic mechanism for assigning individuals to unequal economic positions. The educational system fosters and reinforces the belief that economic success depends essentially on the possession of technical and cognitive skills. » (p. 102-3). En rupture totale avec le courant de pensée des années 1970, ces deux auteurs vont notamment montrer que les différences de quotient intellectuel entre les Noirs et les Blancs aux Etats-Unis ne sont pas pertinentes pour rendre compte de la transmission intergénérationnelle du statut économique et des positions familiales.

En sociologie, Jackman et Muha (1984) par exemple argumentent que les personnes les plus instruites ne sont pas plus tolérantes que les personnes les moins instruites, mais seulement qu'elles deviennent plus sophistiquées dans la défense de l'intérêt de leur groupe. Par stratégie, les personnes les plus instruites dissimuleraient leurs préjugés afin d'assurer la préservation du système. En ce sens, les personnes les plus instruites auraient un plus grand intérêt à endosser une croyance en un monde juste (Lerner, 1980), puisque cette croyance en vient indirectement à légitimer leur propre position avantagée dans la société. De même, les personnes les plus instruites auraient davantage intérêt à favoriser les explications causales internes plutôt qu'externes (par exemple expliquer la pauvreté par des facteurs de personnalité plutôt que par des facteurs conjoncturels). En d'autres termes, les personnes les plus instruites utiliseraient différentes stratégies afin de promouvoir l'idéologie dominante. Comme le soulignent Guimond et Dambrun (2003) : « Les gens instruits se montreraient bienveillants et tolérants face aux minorités ethniques afin de les maintenir dans un état de subordination mais ils pourraient réagir beaucoup plus négativement face à des groupes raciaux menaçant leurs intérêts ».

Les données empiriques qui contribuent à alimenter cette dernière section qui a trait à la remise en cause d'un effet libérateur de l'éducation sur les attitudes inter-groupes sont beaucoup plus éparpillées que dans les sections précédentes. Nous proposons toutefois de confronter deux points de vue très généraux. Premièrement, certaines recherches remettent tout simplement en cause la thèse d'un effet libérateur de l'éducation. Deuxièmement, dans une perspective plus intégrative, récemment certains chercheurs ont proposé que les effets de l'éducation seraient différents selon le domaine d'études. Cette dernière approche est très largement celle qui prévaut actuellement dans la recherche en psychologie sociale, aussi bien dans les pays anglophones (Canada, Etats-Unis) que dans les pays francophones (Canada, France). Cette dernière approche en vient à complexifier considérablement la connaissance « des effets de l'éducation », mais elle présente également l'avantage de permettre une intégration théorique de la thèse d'un effet

libérateur d'une part et de la thèse de l'idéologie dominante d'autre part (Guimond, Palmer et Bégin, 1989).

## V. L'effet libérateur du niveau d'éducation sur les préjugés : un *artefact*?

A la demande de la communauté américaine juive, Stember (1961) va réaliser une série d'études qu'il nous semble intéressant de présenter brièvement, d'une part parce que ces recherches remettent en cause la thèse d'un effet libérateur et universel de l'éducation (voir également Weil, 1985), et d'autre part, parce que ces recherches s'intéressent notamment à l'antisémitisme, une forme spécifique de préjugés que nous n'avons pas encore abordé dans ce travail (pour des recherches portant spécifiquement sur l'antisémitisme voir Selznick et Steinberg, 1969 ; Allport, 1954 ; Campbell, 1963). L'idée générale qui anime les recherches de Stember est la suivante : bien que l'effet libérateur de l'éducation sur les attitudes inter-groupes se retrouvent dans de nombreuses recherches, il existe également certaines contradictions dans les données. Pour expliquer certaines de ces contradictions, l'auteur propose que les effets de l'éducation peuvent être différents selon le groupe cible de stigmaté (les Juifs, les Noirs) puisque ces groupes ne sont pas victimes des mêmes stéréotypes.

Comme nous allons rapidement le présenter, Stember obtient certains résultats empiriques qui supportent assez bien cette hypothèse.

Les données utilisées par Stember sont issues de différents surveys :

1. Des surveys conduits par l'*American Institute of Public Opinion (Gallup Poll)* ;
  2. Des surveys conduits par le *National Opinion Research Center* de l'Université de Chicago (NORC) ;
  3. Des études menées par la *Elmo Roper Organization* ;
  4. Une étude nationale des préjugés et attitudes religieuses de Ben Gaffin et associés.
- (N > 1 100 pour les surveys et N > 300 pour les études).

Le niveau d'éducation est mesuré par Stember au travers de quatre catégories ordonnées : GS (« *grammar school* », 32%), SHS (« *some high school* », 23%), CHS (« *completed high school* », 25%), et COLL (« *college* », 20%).

Les principaux résultats de Stember mettent en évidence de nombreuses formes d'ambivalence dans les préjugés raciaux, y compris lorsque plusieurs variables sont sous contrôle (la classe sociale, le degré d'accès aux informations, le degré d'urbanisme et la région du répondant-e, le nombre de contacts avec les minorités, le sexe, etc.).

Les résultats obtenus par Stember (1961) au sujet du groupe cible des Juifs lui suggèrent différentes conclusions :

1. Les personnes les plus instruites ne présentent pas systématiquement une image moins négative des Juifs que les personnes moins instruites.
2. Les plus instruits considèrent dans la même mesure que les moins instruits que les Juifs sont « différents » des non-Juifs.
3. Par rapport aux moins instruits, les plus instruits accordent plus de crédit à certains stéréotypes antisémites. Par exemple, ils considèrent davantage que les Juifs représentent

une menace pour le pays, que bon nombre de juifs sont communistes ou racketteurs et que les juifs évitent de servir dans les forces armées.

4. A l'inverse, par rapport aux moins instruits, les plus instruits considèrent moins que les Juifs sont peu scrupuleux en affaire, malhonnêtes, et qu'ils ont trop de pouvoir ou qu'ils en demandent trop.
5. Les croyances selon lesquelles les Juifs sont des traîtres pour le pays ou qu'ils tendent à s'installer là où ils ne sont pas attendus, sont également partagées quel que soit le niveau d'instruction.
6. Enfin, les stéréotypes les plus communs concernant les personnes Juives (intelligentes, avares, etc.) sont également partagés quel que soit le niveau d'instruction des répondants.

Du fait des différents stéréotypes dont sont affublés les Noirs et les Juifs, Stember observe que les effets de l'éducation sont relativement distincts. Ses conclusions concernant les Noirs divergent des conclusions précédentes concernant les Juifs :

1. Les personnes les plus instruites sont moins enclines à croire que « le sang des Noirs » est différent de celui des Blancs. Les relations entre croyances et niveau d'éducation sont très claires : plus les personnes sont instruites et moins elles adhèrent aux stéréotypes selon lesquels « les Noirs seraient inférieurs aux blancs ».
2. Par rapport aux moins instruits, les plus instruits sont moins tentés de croire que les Noirs sont fainéants, ignorants, qu'ils réclament plus que ce qui leur est dû.
3. Il n'y a pas de relation très claire entre le niveau d'éducation et l'adhésion au stéréotype selon lequel « les Noirs seraient moins intelligents que les Blancs ». Toutefois, ce stéréotype est plus endossé par les personnes les plus instruites (COLL).

Pour Stember, le meilleur rempart face aux préjugés reste le niveau d'éducation. Toutefois, si l'on examine attentivement ses résultats, il semblerait que l'effet libérateur de l'éducation sur les préjugés ne se retrouve pas de façon systématique sur tous les groupes victimes de préjugés. En particulier, il semblerait que les Juifs (à la différence des Noirs) soient perçus comme étant plus menaçants pour les personnes les plus instruites et que, pour cette raison, l'effet libérateur ne se retrouve pas sur ce groupe en particulier.

Les résultats de Stember viennent remettre en cause la thèse d'un effet libérateur et universel de l'éducation. Il semblerait que pour certains groupes sociaux, le niveau d'éducation prédit positivement les préjugés. Plus un groupe cible remet en cause et menace les valeurs dominantes et plus les personnes instruites se sentent menacées par ce groupe. En ce sens, les résultats de Stember corroborent la thèse de l'idéologie dominante. D'autres recherches menées sur différents groupes victimes de préjugés (les homosexuels, les communistes) sont cohérentes avec les résultats de Stember (cf. Almond et Verba, 1963 ; Marin, 1979 ; McClosky et Brill, 1983 ; Weil, 1981, 1982 ; Curtis et Lambert, 1976 ; Baron et Byrne, 1984 ; Gergen et Gergen, 1981). Comme le soulignent Guimond, Palmer et Bégin (1989, p. 195) : « le fait que l'éducation réduit les préjugés envers certains groupes stigmatisés n'implique pas que l'éducation puisse réduire les préjugés d'une façon générale ».

En somme, il convient de souligner que certaines recherches remettent directement en cause la véracité de la thèse d'un effet libérateur de l'éducation sur les attitudes inter-groupes. Dans le même ordre d'idée, on peut signaler qu'un autre courant de recherches vient questionner la fiabilité des mesures de préjugés, et notamment dans le cas des personnes les plus instruites.

La sociologue Mary Jackman (1973) est certainement la représentante la plus éminente de ce courant de recherches. Pour elle, les réponses aux échelles de préjugés sont biaisées et ne reflètent pas les attitudes réelles des répondant-e-s. « [...] *it could be hypothesized that demand characteristics influenced the more educated respondents more than the less educated (Jackman, 1973), either because the former have perceived the norm more clearly or because they are more motivated to present themselves as conforming to this norm.* ». Cette citation de Wagner et Zick (1995, p. 44) montre à quel point la pensée de Jackman a pu influencer les recherches les plus récentes en psychologie sociale. En effet, lorsque Jackman publie son article sur les biais de désirabilité, elle remet en cause bon nombre de recherches bien ancrées dans la littérature sur la psychologie des préjugés. Pour caricaturer de façon abusive, si Jackman a raison, alors c'est un des courants de recherches les plus influents qui s'effondre sur lui-même. En effet, comme nous l'avons vu, depuis ses fondements la théorie de la personnalité autoritaire (Adorno, 1950) a eu des répercussions sur quasiment toutes les recherches qui se sont intéressées de près ou de loin à la question de l'étude des préjugés (voir Newcomb, 1967). Autant le signaler de suite, depuis les travaux de Jackman, la plupart des chercheurs s'accordent à reconnaître qu'au moins une mesure des préjugés est biaisée (dans le sens où elle ne mesure pas la même chose selon le niveau d'éducation des répondant-e-s), sans pour autant admettre que toutes les mesures de préjugés le sont (voir par exemple Weil, 1985 ; Wagner et Zick, 1995).

L'objectif de Jackman (1973, p. 328) est clairement affiché : « [...] *this paper is restricted to a consideration of the criticism that an education-related response bias accounts for the apparent relationship between education and 'prejudice'.* ». De plus, Jackman s'inscrit d'elle-même dans le champ de la thèse de l'idéologie dominante : « [...] *increasing years of education give the individual greater cognitive sophistication which predisposes him negatively toward simplistically worded statements, regardless of content* » (p. 329).

Jackman utilise une matrice multitraits-multiméthodes et des analyses structurales pour montrer que les réponses à une échelle d'antisémitisme (utilisées antérieurement par Selznick et Steinberg, 1969) sont biaisées. Sans rentrer dans des considérations statistiques lourdes et techniques, retenons simplement deux points des résultats de Jackman :

Premièrement, en 1969 Selznick et Steinberg mettent en évidence une relation négative entre le niveau d'éducation et les réponses à une échelle d'antisémitisme. Deuxièmement, Jackman reprend les mêmes données (N = 1654, données issues du National Opinion Research Center, 1964) et montre que la relation mise en évidence par Selznick et Steinberg disparaît complètement lorsque l'on contrôle le niveau de connaissance des répondant-e-s. En d'autres termes, les personnes les plus instruites ont une appréhension de l'échelle d'antisémitisme qui est différente de celle des personnes moins instruites. Cette différence d'appréhension est médiatisée par le niveau de connaissance. Parce que les personnes plus instruites sont plus à l'aise avec les échelles des préjugés que les personnes moins instruites, elles profiteraient de leur plus grande connaissance pour masquer leurs préjugés. L'explication proposée par Jackman est clairement normative : les personnes plus instruites percevraient d'une part que l'échelle utilisée risque de mettre en évidence qu'elles ont de forts préjugés et d'autre part qu'il est normativement indésirable pour elles de passer pour des gens antisémites. Toutefois, nous pensons que les données de Jackman ne lui permettent pas de formuler une telle explication normative. Tout au plus, Jackman peut conclure sans risque qu'une variable souvent confondue dans les mesures de préjugés est le niveau de connaissance des répondant-e-s. Les personnes les plus instruites ont probablement une plus grande habileté à percevoir l'intérêt réel des échelles de préjugés et peuvent utiliser leurs plus grandes connaissances pour dissimuler leur « véritable nature ». Toutefois, pour pallier à ce biais méthodologique, la plupart des recherches récentes inclut des mesures subtiles de préjugés. Ces échelles modernes ont été élaborées précisément dans le but d'atténuer les biais de désirabilité sociale (Pettigrew et Merton, 1995) et comme nous l'avons vu dans l'étude de Wagner et Zick (1995), les études récentes établissent souvent une relation significative et négative entre le niveau d'éducation et les préjugés ainsi mesurés.

En conclusion, il semble que plus la recherche progresse, plus les choses se compliquent et moins nous avons de certitudes. Ce constat n'est certainement pas le propre de la recherche en psychologie sociale. Une seule chose est sûre, la réalité sociale est certainement beaucoup plus complexe que ce que prédisent la thèse de l'effet libérateur de l'éducation et la thèse de l'idéologie dominante réunies.

## VI. Education et religion

Glaeser et Sacerdote (2002) analysent les liens entre l'éducation et la religion aux Etats-Unis (cf. Iannacone, 1998, pour une synthèse sur l'analyse économique de la religion). Ils partent du constat suivant : la pratique religieuse (mesurée par la fréquentation des lieux de culte) est corrélée positivement avec le niveau d'éducation d'un individu à l'autre (les personnes les plus éduquées sont aussi les plus pratiquantes), mais négativement d'une religion à l'autre (les mêmes religions ont les fidèles les plus pratiquants et les moins éduqués, en moyenne). Il existe donc un paradoxe « micro / macro », les effets individuels et agrégés de l'éducation sur la pratique religieuse étant de signe opposé. Glaeser et Sacerdote élucident ce paradoxe en distinguant deux aspects de la religion.

Premièrement, l'éducation a un effet positif sur la fréquentation des lieux de culte, qui est ici comprise comme une pratique sociale organisée parmi d'autres. Glaeser et Sacerdote montrent qu'une corrélation positive existe entre l'éducation et de nombreuses pratiques sociales organisées (mesurées par l'appartenance à des associations ou des clubs sportifs, artistiques, professionnels, politiques, caritatifs, ou environnementaux) aux Etats-Unis comme dans une soixantaine de pays développés ou en développement, et que la pratique religieuse est fortement et positivement corrélée aux autres pratiques sociales<sup>12</sup>. Deux aspects de l'éducation expliqueraient ces corrélations. D'une part, les « compétences cognitives » acquises à l'école sont semblables à celles qui sont mobilisées par la pratique religieuse : être assis en silence, écouter, s'intéresser à des idées abstraites, et accepter de ne percevoir les rendements de l'activité en question que dans un futur plus ou moins lointain (*siq*). D'autre part, l'école, en socialisant ses élèves, les prépare aux types d'échange qui prévalent dans les pratiques sociales organisées.

Deuxièmement, l'éducation a un effet négatif sur les croyances religieuses. Aux Etats-Unis, le nombre d'années d'études est négativement corrélé avec la croyance au paradis, au miracles, au diable et au caractère de vérité littérale de la Bible. Dans les pays de l'échantillon international, la même relation s'observe généralement pour la croyance en Dieu, au paradis et au diable. Glaeser et Sacerdote soulignent que les écoles enseignent une « idéologie », « l'humanisme laïc », incompatible avec les croyances défendues par les Eglises. Ils indiquent que le système public d'enseignement américain s'est construit au XIX<sup>ème</sup> siècle en opposition aux différentes Eglises protestantes, dans le but d'unifier la société : « *Support for public schools came from a desire to transform disparate, often troublesome groups into a unified, patriotic, well-informed citizenry* » (p. 14) – on retrouve ici l'argument de Kremer et Sarychev. Dans d'autres pays aussi, comme l'Allemagne bismarckienne, la France de la Troisième République ou l'Union soviétique, le système d'enseignement a été utilisé comme un instrument de lutte contre l'influence des institutions religieuses – Glaeser et Sacerdote montre que le niveau de croyance est plus faible et l'impact de l'éducation plus fortement négatif dans les pays ayant appartenu au pacte de Varsovie.

---

<sup>12</sup> A l'inverse, il n'y a pas de relation entre l'éducation et des formes privées de pratique religieuse comme la prière ou « le sentiment de la présence de Dieu ».

Le paradoxe « micro / macro » observé aux Etats-Unis tient à une spécificité américaine : la diversité des confessions religieuses y est particulièrement grande – les données utilisées distinguent protestants, catholiques, juifs, autres religions, sans religion, et parmi les protestants, épiscopaliens, méthodistes, luthérien, presbytériens, baptistes, autres dénominations, sans dénomination – et de nombreuses personnes choisissent de changer de religion. Selon Glaeser et Sacerdote, le choix d'une religion se fait en fonction de la croyance – certaines religions sont associées à un degré de croyance plus élevé que d'autres, et sont privilégiées par les individus les plus croyants – et de l'éducation – les individus les plus éduqués choisissent plutôt les religions associées à un degré de croyance moins élevé. L'apparition du paradoxe « micro / macro » dépend de l'ampleur relative de ces deux effets : il se produit si les effets de la croyance sur le choix de la religion ou la fréquence de la pratique religieuse dominant ceux de l'éducation.

Il est clair que les valeurs, la vision du monde, les principes et les déclarations de communautés croyantes sont impliquées dans de nombreux débats sur l'éducation. 120 000 écoles catholiques scolarisent aujourd'hui cinquante millions d'élèves dans un large spectre de contextes économiques, sociaux et culturels. Gerald Grace (2003) regrette que la plupart des débats sur les effets d'une scolarité effectuée dans le cadre d'écoles confessionnelles et fondée sur la foi soient d'ordre général et idéologique. Ils ne s'appuient pas sur des données empiriques. Pour certains, « les écoles religieuses et sectaires serviraient seulement à provoquer des troubles, de la confusion et de la division, comme en Irlande, où la violence religieuse serait secrétée et entretenue par des écoles confessionnelles. qui diviseraient mortellement ». On se jette à la figure des stéréotypes en supposant - qu'on s'en réjouisse ou qu'on le critique – qu'une formation scolaire fondée sur la croyance produit des effets sur l'autonomie personnelle et intellectuelle, et plus largement sur l'harmonie sociale, les relations inter-ethniques et le bien commun de la société.

Aux Etats-Unis, diverses recherches ont été menées sur les écoles catholiques qui se sont transformées en profondeur après Vatican 2.. Porteuses d'une nouvelle culture, les écoles catholiques favoriseraient l'esprit d'ouverture de leurs élèves. Délivrant une formation religieuse, morale et citoyenne respectueuse de l'autonomie personnelle et intellectuelle des élèves., ouverte à la discussion et aux autres croyances, elles produiraient des élèves moins enclins aux préjugés que les élèves catholiques qui vont à l'école publique et que tous ceux, catholiques ou non, qui fréquentent l'école publique. On y trouverait davantage d'attitudes favorables au féminisme.

Aux Etats Unis, les écoles catholiques ont toujours été historiquement associées à la formation des populations pauvres, défavorisées et immigrées : Irlandais, Polonais, Italiens, etc... Elles enregistrent dans l'ensemble de bons résultats pour ces populations défavorisées, de meilleurs résultats scolaires et des motivations plus fortes que leurs voisins de quartier. Il reste que la l'efficacité scolaire de ces écoles demeure aujourd'hui, faute d'enquêtes concrètes, controversée. Côté positif : capital social, fort sentiment d'appartenance communautaire, sens de l'effort et de la mission, vocation pédagogique. Côté négatif: mise en valeur d'une fausse supériorité pour décrédibiliser l'école publique, esprit sectaire, endoctrinement, autoritarisme, élitisme.

## **VII. Une perspective récente et intégrative**

Le problème sous-jacent à la thèse d'un effet libérateur est celui de son impact uniforme sur les élèves. En effet, selon cette approche l'école doit diminuer les préjugés et contribuer à réduire les inégalité sociales (Trottier, 1983 ; Guimond et Dambun, 2003). Toutefois, comme nous l'avons évoqué, le fait que certaines recherches suggèrent que l'école est susceptible de diminuer les préjugés n'implique pas pour autant que cet effet « libérateur » soit uniforme quel que soit le domaine d'études. C'est précisément l'approche adoptée par certains chercheurs en psychologie

sociale (voir récemment Guimond et Dambrun, 2003), mais cette approche se retrouve également dans de nombreux écrits inspirés par différents courants de recherches (e.g., Galland, 1995 et Gouldner, 1979 en sociologie marxiste).

Par ailleurs, la thèse de l'idéologie dominante attribuée à l'école une fonction de reproduction (par exemple, Trottier, 1983 ; Althusser, 1976 ; Baudelot et Establet, 1971 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Mellouki, 1983 ; Baer et Lambert, 1982 ; Doise, 1976 ; Guimond et Dambrun, 2003 ; Bruner, 1996, Bowles et Gintis, 1976). Toutefois, comme le notent Guimond et Dambrun (2003), « la thèse de l'idéologie dominante a bien du mal à rendre compte de sa propre existence ». Par exemple, dans le cadre de cette thèse, Bowles et Gintis (1976) font l'hypothèse que l'école a pour fonction de justifier le système, en attribuant notamment la pauvreté à des échecs personnels plutôt qu'à des facteurs conjoncturels. Si certaines études suggèrent qu'effectivement les personnes instruites internalisent l'idéologie dominante, d'autres recherches montrent qu'il existe également des différences très importantes en fonction du domaine d'études (Guimond, Bégin et Palmer, 1989, Guimond, 2000). Par exemple, Guimond et al. (1989) démontrent que contrairement à la thèse de l'idéologie dominante, les étudiantes issues de différents domaines d'études (les sciences, l'administration et les sciences sociales) n'ont pas tendance à blâmer les pauvres pour leur sort à mesure que s'élève leur niveau d'éducation. En fait, s'il n'y a pas de différence en fonction du niveau d'éducation pour les étudiants en science et en administration, les étudiants en sciences sociales ont au contraire tendance à recourir à des explications plus externes (situationnelles ou conjoncturelles) pour expliquer la pauvreté à mesure que s'élève leur niveau d'éducation. La thèse de l'idéologie dominante, comme d'ailleurs la thèse de l'effet libérateur ne permettent pas d'expliquer les différences observées lorsque l'on tient compte du domaine d'études des étudiant-e-s. L'école pourrait à la fois contribuer à diminuer et à renforcer les préjugés. Lorsque l'on considère le domaine d'études, les résultats devraient permettre de mettre en évidence des effets qui pourraient se comprendre soit au regard de la thèse d'un effet libérateur de l'éducation, soit au regard de la thèse de l'idéologie dominante. En fait, comme nous allons le présenter maintenant, les recherches les plus récentes en psychologie sociale reflètent cette dualité. Nous présenterons tout d'abord certaines recherches qui mettent en exergue le poids de la socialisation au sein des différentes filières d'enseignement. Nous verrons, notamment avec les travaux de Serge Guimond réalisés au Canada et en France, qu'il existe des variations systématiques au niveau des attitudes des étudiant-e-s lorsque l'on considère leur domaine d'études. Nous verrons, ensuite qu'une conception dualiste de la fonction de l'éducation semble plus à même de rendre compte de certains paradoxes. Par exemple, le niveau d'éducation peut prédire à la fois négativement les préjugés tout en prédisant positivement l'opposition aux mesures de discrimination positive qui visent à accorder un traitement préférentiel aux personnes membres de groupes socialement désavantagés.

#### *Des différences d'attitudes entre les étudiant-e-s selon leur domaine d'études*

L'idée selon laquelle les étudiant-es issu-e-s de différentes filières d'enseignement ne développeraient pas les mêmes attitudes au cours de leurs années de formation n'est pas récente (Stember, 1961). Toutefois, cette idée n'a pas toujours été prise en compte comme le révèle la plupart des recherches que nous avons présentées jusqu'ici. Toutefois, depuis une vingtaine d'années, la variable « domaine d'études » est plus systématiquement considérée dans les recherches et il est assez largement admis maintenant que les effets de l'éducation sur les attitudes ne sont pas les mêmes d'un domaine à un autre. Par exemple, en France Olivier Galland (1995) rapporte d'une enquête réalisée auprès de 2 000 personnes inscrites à l'université que les orientations politiques des étudiant-e-s varient très nettement d'un domaine d'études à un autre. Cette enquête révèle que parmi les étudiantes en lettres, seulement 9% se classent à « droite » sur le plan des convictions politiques contre près de 40% des étudiants de droit et d'économie.



En France également, une étude des comportements étudiants révèle l'existence de deux pôles (Baudelot, Christian, Establet, Roger, 1981) : une éthique de la besogne et de la compétition, caractéristique des étudiants bourgeois du secteur des grandes écoles et de la médecine, une éthique de la négociation et de la revendication, caractéristique des étudiants d'origine populaire des facultés de lettres et de sciences. Dans les deux cas, il s'agit d'attitudes globalement adaptées à l'univers adulte du travail auquel les diverses filières conduisent objectivement. Les élèves des grandes écoles anticipent dans leur rapport aux études les attitudes au travail des cadres du privé. A leur manière, les étudiants de lettres ou de sciences se préparent, bon gré, mal gré, à assumer les valeurs propres à la fonction publique. L'enseignement supérieur ne se borne pas, dans les deux cas, à doter les élèves de compétences techniques propres à une place déterminée de la division du travail, il assure une socialisation plus globale, véritable préparation à une vision du monde et à un statut social, bref à une appartenance de classe.

Question : les étudiants qui se sont orientés de façon « anormale » par rapport à leur classe sociale d'origine s'alignent-ils sur le comportement des étudiants de la même filière ? Ou, à l'inverse transportent-ils dans la filière scolaire où ils se trouvent scolarisés des valeurs et des attitudes propres à leur milieu d'origine ? Dans la première hypothèse, l'enseignement supérieur aurait véritablement un rôle régulateur, consistant à faire assumer des valeurs et des normes originales à des étudiants qui par leur origine y sont mal disposés.

Dans l'ensemble, c'est l'hypothèse de la régulation qui est la bonne. Au total, un étudiant d'origine populaire en médecine ressemble plus à un étudiant bourgeois en médecine qu'à un étudiant en lettres, quelle que soit son origine. Il en va de même pour les étudiants bourgeois orientés en lettres ou en sciences : l'homogénéité par les filières prime et de loin les hétérogénéités liées à l'origine de classe.

Mode de logement, motivation de l'orientation, désir de prolongation des études, attitudes politiques et syndicales, fréquentation du théâtre et du cinéma, pratique sportive, sorties, temps de travail personnel et de présence aux cours, branche recherchée, prévision sur la facilité de trouver un emploi.

L'engagement dans les diverses filières du supérieur creuse entre les étudiants de même origine sociale des écarts considérables. L'appartenance à un secteur de l'enseignement supérieur estompe fortement, au point d'effacer parfois, les différences liées à l'origine sociale.

Alain Touraine et Jean Daniel Reynaud avaient déjà observé et analysé ce phénomène (1956). « Le milieu des étudiants en médecine est un milieu fortement défini socialement : l'orientation déjà définitive vers la profession, l'origine sociale relativement homogène des étudiants, et également la relative homogénéité entre le milieu d'études et le milieu professionnel, la pénétration, du fait du déroulement même des études, du milieu d'études par le milieu professionnel, tous ces faits permettent de penser qu'on trouvera dans les attitudes des étudiants une forte influence des attitudes du corps médical... Plus l'étudiant d'origine modeste avance dans ses études, plus les influences qui s'exercent sur lui pour lui faire partager les opinions dominantes sont fortes : on devrait donc constater un renforcement de l'hostilité à l'égard de la médecine salariée. On constate en fait une progression des attitudes hostiles au cours des années de médecine, qui sans être forte est statistiquement significative.

### *Chansons*

Dans le même ordre d'idées, Roger Establet (Establet, Roger, 1987) montrait que les goûts musicaux des enfants d'ouvriers accédant aux filières longues des lycées généraux dans les années 1980 se démarquaient progressivement de ceux des enfants d'ouvriers scolarisés dans des lycées

professionnels. Le funky et le disco voient leur cote baisser au profit du pop, du rock et du jazz. L'écoute exclusive de Radio Monte Carlo (l'enquête se passait dans la région d' Aix Marseille) reculait au bénéfice de France-Inter, France-Culture et France-Musique. Surtout un mouvement tout à fait significatif s'opérait de Sardou et Halliday au trio plébiscité à l'époque par les lycéens d'origine sociale favorisée : Brel, Brassens et Higelin. « Passer de Sardou-Halliday » à « Brel - Brassens – Higelin », écrit Roger Establet, ce n'est pas un simple changement de goût, c'est une transformation progressive et complète de toute une attitude à l'égard de la vie, des autres et du temps ». De fait, l'enquête révélait que les amateurs du trio « Brel - Brassens – Higelin » se distinguait des autres par d'autres traits culturels : plus grand intérêt aux musiques d'un autre temps, relation plus esthétisante à l'écoute musicale, etc...

De même, Sidanius, Pratto, Martin et Stallworth (1991) constatent des différences très importantes parmi les 5 655 étudiant-e-s de l'université du Texas au niveau des attitudes racistes. Ces auteurs font une distinction théorique entre les filières qui tendent à maintenir l'ordre établi (hierarchy enhancing majors) et les filières qui tendent à atténuer les inégalités sociales (hierarchy attenuating majors). Par exemple, ces auteurs apportent des données qui suggèrent que les personnes inscrites dans les écoles de police deviennent au fur et à mesure de leurs années de formation de plus en plus racistes. Au contraire, d'autres recherches indiquent très clairement que les étudiant-e-s en sciences sociales deviennent de moins en moins racistes au fur et à mesure de leurs années de formation (Guimond, 1992 ; Guimond et Palmer, 1996 a, 1996 b ; Guimond, 1996 ; Guimond et Palmer, 1990). Bien qu'il soit très difficile dans ces études d'écarter l'hypothèse de sélection (les étudiant-e-s choisissent certaines filières d'études en fonction de leurs attitudes, ou les institutions sélectionnent les étudiant-e-s sur la base de leurs attitudes), comme nous le verrons les données rapportées par plusieurs recherches suggèrent que l'institution de formation participe activement à façonner les attitudes des étudiant-e-s (van Laar, Sidanius, Rabinowitz et Sinclair, 1999 ; van Laar et Sidanius, 2001).

Serge Guimond et Michaël Dambrun (2003)<sup>13</sup> ont récemment publié des données obtenues auprès d'étudiants québécois âgés de 16 à 25 ans qui vont nous permettre d'illustrer l'effet du domaine d'études sur les attitudes inter-groupes. Pour chaque domaine d'études, le tableau 25 présente la corrélation entre le niveau d'éducation (nombre d'années d'études effectives) et l'évaluation de différents groupes sociaux.

**Tableau 25. Coefficients de corrélation entre le niveau de scolarité et l'évaluation de neuf groupes sociaux, selon le domaine d'études.**

	Sciences sociales (sociologie, psychologie) (N = 186)	Administration (N = 263)	Sciences (N = 226)
Francophones	.17*	.20***	.15*
Anglophones	-.10	-.17**	.02
Immigrants	.16	.10	.15*
Syndicats	-.02	-.20***	-.18**
Socialistes	.20**	-.18**	-.11+
Conservateurs	-.11	.11+	.08

<sup>13</sup> Serge Guimond est professeur d'université, il dirige actuellement en France le seul laboratoire de psychologie sociale (LAPSCO, Laboratoire de Psychologie Sociale de la Cognition) rattaché au CNRS. Ses recherches au Canada et en France traitent de la régulation des comportements sociaux, il est l'auteur de nombreuses publications sur les effets de l'éducation au niveau des attitudes inter-groupes. Michaël Dambrun est maître de conférence en psychologie sociale.

Militaires	-.16*	-.09	.02
Homosexuels	.27***	.06	.19**
Détenus et ex-détenus	.22**	-.11+	.04

Source : Guimond et Dambrun, 2003

Note: + p<.10 ; \*p<.05 ; \*\*p<.01 ; \*\*\*p<.001 ; Echelle de type Likert en 5 points (1 = attitude défavorable ; 5 = attitude favorable)

Si les données du tableau 25 suivent les prédictions de la thèse d'un effet libérateur de l'éducation, alors on ne devrait pas observer de différence selon le domaine d'études, et toutes les corrélations devraient être positives (plus les étudiant-e-s sont avancé-e-s dans leur cursus et plus ils-elles deviennent tolérantes vis-à-vis des différents groupes sociaux). Au contraire, si les données du tableau 25 suivent les prédictions de la thèse de l'idéologie dominante, alors quel que soit le domaine d'études, plus les étudiant-e-s sont avancé-e-s dans leur cursus et plus ils-elles devraient évaluer positivement les groupes qui ne menacent pas le système (les militaires, les conservateurs) et négativement les groupes qui le menacent (e.g., les détenus, les immigrants). En fait, on peut aisément constater sur le tableau 25 qu'aucune de ces prédictions ne se vérifient. En sciences sociales, plus les étudiant-e-s ont un niveau d'éducation élevé, et plus ils-elles sont tolérant-e-s envers les socialistes, les homosexuels et les détenus ou ex-détenus (corrélations significatives). Au contraire, en administration plus les étudiant-e-s sont instruit-e-s et plus ils évaluent négativement les socialistes et les syndicats. Les étudiants en science semblent se situer entre les deux : ils-elles évaluent négativement les syndicats et les socialistes mais évaluent positivement les immigrants et les homosexuels.

En somme, les évaluations des différents groupes sociaux semblent varier considérablement en fonction du domaine d'études. Toutefois, ces données sont purement corrélationnelles et ne permettent pas de conclure que le domaine d'études est seul responsable des différences d'évaluation observées. Les auteurs en ont bien conscience mais rappellent que des recherches longitudinales conduisent aux mêmes conclusions (Guimond et Palmer, 1996 b ; Guimond, 1998, 1999, 2000 ; Guimond, Palmer et Bégin, 1989).

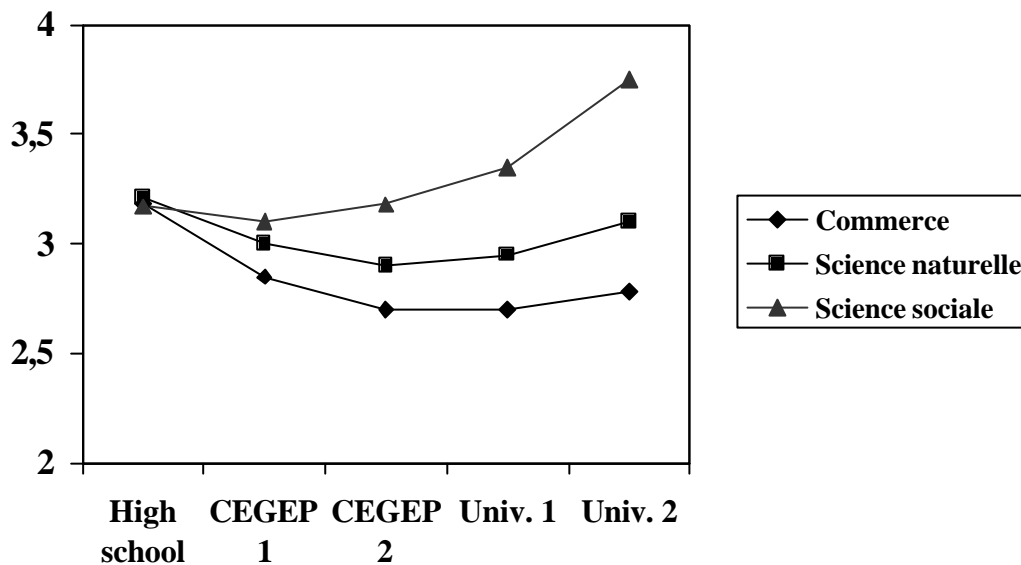
Guimond, Palmer et Bégin (1989) présentent de façon longitudinale le changement d'attitudes observé chez des étudiant-e-s québécois-e-s au cours de leur années de formation au sein de différents domaines de spécialisation (les sciences sociales, les sciences naturelles ou l'administration). Les attitudes des étudiant-e-s envers différents groupes tels que les militaires, les conservateurs et les socialistes étaient mesurées à la fin de chacune des quatre années qui composaient leurs parcours scolaire et universitaire. Le changement d'attitudes était estimé à l'aide de courbes de régression linéaires ou quadratiques.

Les étudiant-e-s en science sociale sont devenu-e-s plus favorables envers les socialistes au cours du temps alors que ce n'était pas le cas des étudiant-e-s en science naturelle et en commerce (pas d'effet significatif). A l'inverse, ces derniers sont devenu-e-s plus favorables envers les militaires et les conservateurs au cours du temps alors que les étudiant-e-s en sciences sociales sont devenus moins favorables envers ces groupes. Les graphiques 1 et 2 illustrent le changement d'attitudes observé au niveau de l'évaluation des socialistes et des conservateurs. On peut noter sur ces graphiques que le changement d'attitudes devient très significatif surtout à partir de l'entrée à l'université.

Guimond et Palmer (1996) analysent sur trois ans l'influence du domaine d'études sur les orientations socio-politiques d'étudiant-e-s en sciences sociales et en commerce. Les résultats montrent qu'un changement d'attitudes apparaît aussi bien pour les étudiant-e-s en sciences

sociales et en commerce mais dans un sens opposé. A la différence des étudiant-e-s en sciences sociales, les étudiant-e-s en commerce deviennent au fil du temps plus favorables envers les capitalistes et moins favorables envers les syndicats. De plus, les croyances à propos des causes internes ou externes de la pauvreté et du chômage ne diffèrent pas selon le domaine d'études en première année alors que des différences significatives apparaissent en troisième année. Les étudiants en commerce ont tendance à favoriser les causes internes (par exemple le manque d'effort personnel) alors que les étudiantes en sciences sociales ont tendance à favoriser des causes externes (par exemple la conjoncture économique).

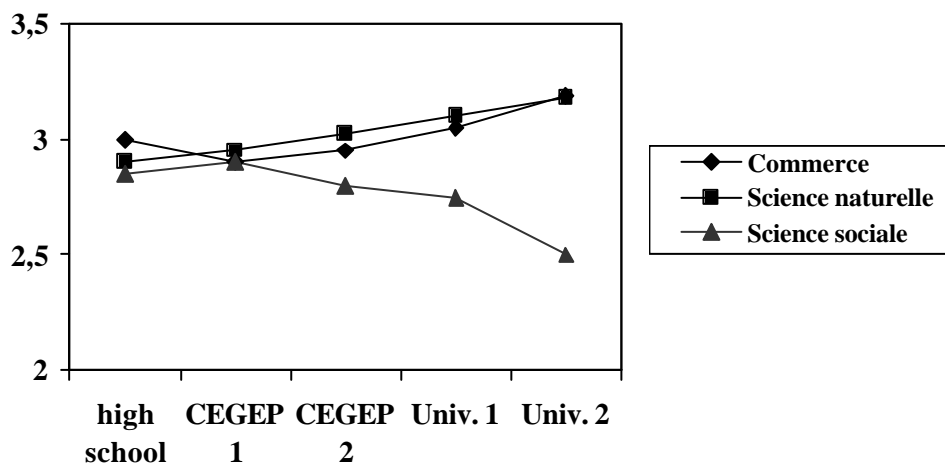
**Graphique 1. Changement dans l'évaluation des socialistes tout au long du parcours scolaire et universitaire**



Source : Guimond, Palmer et Bégin, 1989, p. 202.

Note: CEGEP 1 et 2 sont des classes transitoires avant l'université dans la province du Québec. chelles de type Likert en 5 points (1 : défavorable et 5 : favorable).

**Graphique 2. Changement dans l'évaluation des conservateurs tout au long du parcours scolaire et universitaire.**



Source : Guimond, Palmer et Bégin, 1989, p. 203.

Note: CEGEP 1 et 2 sont des classes transitoires avant l'université dans la province du Québec. Echelles de type Likert en 5 points (1 : défavorable et 5 : favorable).

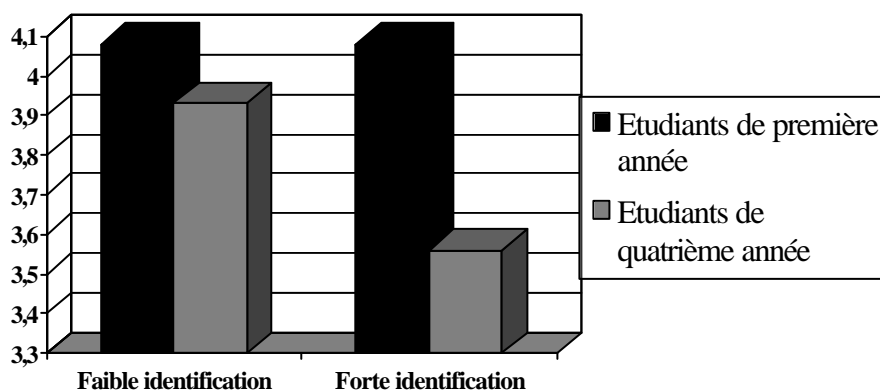
Guimond (2000) montre que selon les contextes, chaque individu peut se retrouver dans une position dominante ou subordonnée. Par exemple, dire que le français est la langue dominante en France est un truisme. En revanche, le français n'est pas la langue dominante valorisée au Canada ou dans certaines régions de Belgique si bien que selon le contexte dans lequel on se trouve, avoir le français comme langue maternelle peut être perçu comme un handicap ou comme un avantage.

Par ailleurs, Sidanius et Pratto (1999) ont très amplement démontré que les groupes dominants (ceux qui possèdent les caractéristiques valorisées dans un contexte donné) sont mieux lotis que les groupes « dominés » (par exemple, ils vivent plus longtemps, ont plus d'accès à la culture et à l'éducation, disposent davantage de ressources matérielles, etc.). Par exemple, dans le cas du Canada les données objectives montrent que les anglophones ont toujours des revenus plus importants que les francophones (Globe et Mail, 1994, cités par Guimond, 1996).

Dans cette recherche, Serge Guimond s'est intéressé à la façon dont des étudiants canadiens (membres du groupe majoritaire anglophone) qui suivent une formation militaire attribuent à des causes internes (e.g., le manque d'effort) ou à des causes externes (e.g., le système politique nord-américain) les inégalités économiques entre les francophones et les anglophones. Plus généralement, cet auteur va étudier l'évolution des attitudes des étudiants anglophones envers différents hors-groupes (e.g., les francophones, les immigrants, etc.) en fonction du niveau d'études (données longitudinales). Par ailleurs, une hypothèse centrale de l'auteur stipule que le domaine d'études (i.e., une formation militaire dans le cas de cette recherche) a un impact sur l'évolution des attitudes au cours du temps. Pour tester cette hypothèse, l'auteur va utiliser des mesures d'identification. Si le domaine d'études influence le développement des attitudes intergroupes, alors plus les étudiants sont identifiés à leur groupe de référence (les militaires) et plus ils devraient modifier leurs attitudes au fur et à mesure de leur progression dans ce cursus militaire.

Le Graphique 3 montre l'évolution générale des attitudes (favorables versus défavorables) des étudiants anglophones vis-à-vis des hors-groupes (francophones, immigrants) en fonction de leur identification au groupe des militaires.

**Graphique 3. Attitudes des étudiants anglophones envers les hors-groupes en fonction du nombre d'année d'études et de leur identification au groupe des militaires.**



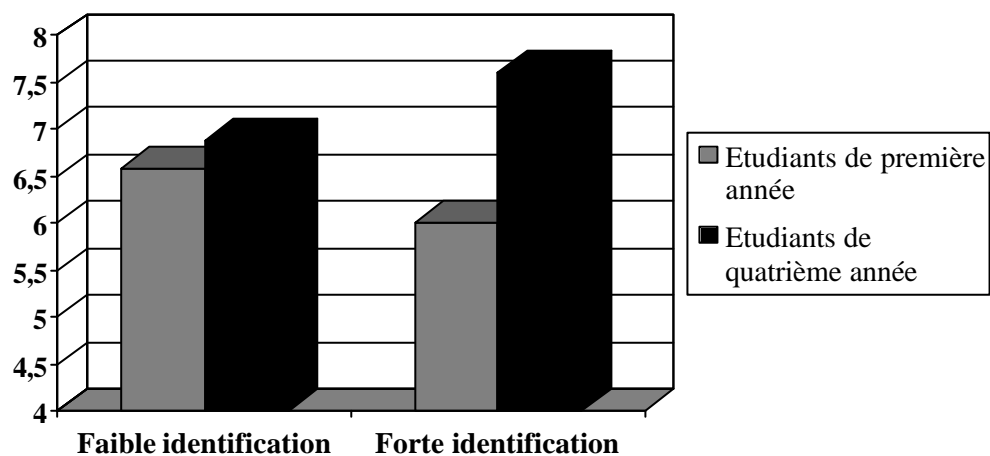
Source : Guimond (2000), p. 345.

Note: Echelle d'évaluation de type Likert (1 : défavorable, 7 : favorable) N = 72. Interaction et différence significative en fonction du degré d'identification pour les étudiants de quatrième année ( $p < .001$ ).

Comme on peut le constater sur ce graphique, les étudiants « militaires » de première année ont des attitudes relativement favorables envers les hors-groupes (moyennes proches de 4 sur une échelle en 7 points). De plus, il n'y a pas de différence sur ces étudiants en fonction de leur degré d'identification au groupe des militaires. En revanche, lorsque ces mêmes étudiants sont plus avancés dans leur formation (quatrième année) ils rapportent des évaluations beaucoup plus négatives des hors-groupes et tout particulièrement pour ceux qui sont le plus identifiés au groupe des militaires.

Concernant les évaluations des francophones, et notamment la tendance à les blâmer pour leur sort (i.e., considérer qu'ils sont responsables de leur statut économique inférieur), le graphique 4 représente les données observées sur la même population. Sur ce graphique, il n'y a pas de différence en fonction du degré d'identification pour les étudiants anglophones lorsqu'ils sont en première année. En revanche, comme précédemment, lorsque les étudiants sont plus avancés dans leur formation (quatrième année) ils ont tendance à considérer que les francophones sont davantage responsables de leur sort (i.e., l'infériorité économique) mais seulement pour ceux qui sont le plus identifiés au groupe des militaires.

**Graphique 4. Blâme des francophones pour leur situation économique inférieur au Canada en fonction du nombre d'années d'études et de l'identification au groupe des militaires.**



Source : Guimond (2000), p. 346.

Note: Echelle de type Likert (1 : blâme minimum, 9 : blâme maximum) N = 72. Interaction significative et différence significative en fonction du degré d'identification seulement pour les étudiants de quatrième année ( $p < .001$ ).

Conformément aux hypothèses de l'auteur, la formation au sein d'une institution militaire tend à accroître les attitudes négatives envers différents hors-groupes, et tout particulièrement pour les étudiants qui sont le plus identifiés aux normes et valeurs militaires.

Serge Guimond est à l'origine d'un modèle du « groupe de socialisation » (Guimond, Dambrun, Michinov et Duarte, 2003). Ce modèle considère la socialisation comme un processus continu, qui ne se cantonne pas uniquement à la prime enfance. Bien au contraire, les individus et

notamment les étudiant-e-s peuvent s'attribuer les caractéristiques de leur groupe de référence au point de modifier leurs attitudes. Ainsi, les étudiant-e-s qui s'inscrivent en psychologie ou en droit ne partagent pas les mêmes caractéristiques. Guimond et al. (2003) ont par exemple mis en évidence que les étudiant-e-s de première année de psychologie sont plus tolérantes et moins ethnocentriques que les étudiant-e-s de première année de droit. Ce résultat suggère que les étudiant-e-s choisissent en partie un domaine d'études en fonction de leurs attitudes. Toutefois, l'institution semble exacerber ces attitudes. En effet, les étudiant-e-s en droit de quatrième année sont encore moins tolérant-e-s et plus ethnocentriques que les étudiant-e-s en droit de première année. Au contraire, les étudiant-e-s de quatrième année en psychologie sont encore plus tolérant-e-s et moins ethnocentriques que les étudiant-e-s de première année en psychologie. Bien que ces données soient transversales et non pas longitudinales, elles viennent corroborer l'interprétation selon laquelle la formation universitaire peut avoir des effets différents selon le domaine d'études. Pour expliquer ces résultats, les auteurs ont testé en laboratoire l'hypothèse selon laquelle la position sociale détermine les attitudes inter-groupes. En effet, les étudiant-e-s de droit et de psychologie ne sont pas destiné-e-s à occuper les mêmes positions dans la société et ces positions diffèrent notamment de par leur statut social. En laboratoire, lorsque Guimond et al. (2003) assignent au hasard une position dominante (directeur) ou subordonnée (assistant) à des étudiantes de psychologie, ils constatent ensuite des différences sur des échelles d'attitudes ethnocentriques. Les étudiantes à qui on a dit qu'elles devraient occuper un rôle dominant (directeur) rapportent des attitudes plus axées sur la domination inter-groupes que les étudiantes catégorisées dans une position subordonnée. Par exemple, alors même que l'étiquetage « directeur » versus « assistant » se faisait de façon purement aléatoire, les étudiantes qui s'attendent à jouer un rôle de direction considèrent davantage que les autres que « certains groupes de personnes sont tout simplement inférieurs à d'autres, ou qu'il est normal d'utiliser la force pour maintenir les groupes inférieurs à leur place », etc. ».

Les résultats présentés dans cette partie suggèrent que les effets de l'éducation peuvent être différents en fonction du domaine d'études et notamment parce que tous les domaines d'études ne préparent pas à occuper les mêmes positions dans la société. Il semblerait que la thèse d'un effet libérateur et uniforme de l'éducation comme la thèse de l'idéologie dominante ne trouvent leur réelle objectivité que dans des situations précises. Par ailleurs, lorsque l'on tente de comprendre ce que peuvent être les effets de l'éducation ces thèses apparaissent comme plus complémentaires qu'antagonistes. Leur aspect uniforme et universel est très sérieusement questionné par les recherches récentes et notamment en psychologie sociale.

Avant de conclure, nous souhaitons présenter certains paradoxes qui viennent alimenter le débat sur les effets de l'éducation. Il est peut-être en effet utopique et trop optimiste de considérer que les personnes les plus instruites (celles qui sont appelées à occuper les positions dominantes dans la société) sont aussi les plus tolérantes.

#### *Certains paradoxes dans la littérature*

Il existe certains paradoxes dans la littérature qu'il nous semble intéressant de souligner. En effet, nous avons jusqu'ici confronté deux approches classiques. D'une part, la thèse d'un effet libérateur de l'éducation, et d'autre part la thèse de l'idéologie dominante. Généralement, les tenants d'une de ces thèses rejettent la seconde et vice-versa. Pourtant, si l'on revient un instant aux données du tableau 22 (Astin, 1986), on peut supposer que ces deux thèses sont imbriquées l'une dans l'autre et que l'on peut trouver support pour chacune de ces thèses y compris lorsque l'on considère une seule et même population. Par exemple, Astin (1986) montre que le niveau d'éducation prédit négativement les attitudes sexistes. Entre 1967 et 1971, plus les individus ont passé de temps à l'université et plus ils sont favorables à l'émancipation des femmes. Ils

s'opposent davantage à l'idée que « l'activité des femmes devrait se limiter à s'occuper du foyer et de la famille » et considèrent plus que « les femmes devraient être encouragées à poursuivre leurs études ». Pourtant, dans le même temps, plus les individus ont un niveau d'éducation important et moins ils considèrent qu'il est facile de faire changer la société, et plus ils s'opposent aux mesures de traitement préférentiel vis-à-vis de l'admission à l'université des personnes désavantagées (les femmes, les Noirs, etc.).

La discrimination positive ou « *affirmative action* » correspond aux mesures provisoires adoptées par certains pays (les Etats-Unis principalement) pour pallier à la reproduction des inégalités sociales. En effet, dans la plupart des pays démocratiques des inégalités très importantes subsistent entre les différents groupes sociaux. Ainsi, en France, alors que les femmes ont significativement mieux réussi toutes les séries du baccalauréat 2001-2002 (dernières données disponibles de l'INSEE, 2003) elles représentaient à la rentrée 2002 moins d'un quart des effectifs des grandes et prestigieuses écoles d'ingénieurs (INSEE, 2003). De telles différences entre les hommes et les femmes se retrouvent dans la plupart des pays. De même, aux Etats-Unis, les Noirs réussissent systématiquement moins bien les épreuves standardisées (SAT) que les Blancs. Pourtant, on le sait maintenant ces différences ne sont pas dues à des facteurs génétiques mais plutôt à des caractéristiques propres aux situations qui désavantagent certains groupes plutôt que d'autres (Steele, Spencer et Aronson, 2002). Pour pallier aux inégalités constantes entre les groupes sociaux, certaines politiques ont adopté des mesures visant à permettre une meilleure représentation des différents groupes sociaux dans la société. Ces mesures peuvent par exemple prendre la forme de quotas ou de traitement préférentiel à l'embauche (voir Kravitz, 1996 pour une synthèse ; Lorenzi-Cioldi, 2002, un pionnier dans le domaine en Europe). Certains chercheurs considèrent aisément que l'opposition aux mesures de discrimination positive peut être considérée comme le reflet des préjugés. Ce qui semble contre-intuitif, au regard des données de Astin (1986) est le fait que les personnes les plus instruites semblent rapporter les plus faibles préjugés tout en s'opposant le plus aux mesures de traitement préférentiel. En ce sens, il peut sembler intéressant de s'interroger sur les motivations qui incitent les personnes les plus instruites à s'opposer aux actions de discrimination positive.

Sidanius, Pratto et Bobo (1996) rapportent des données qui vont nous permettre d'illustrer les antécédents des attitudes d'opposition à la discrimination positive en fonction du niveau d'éducation. Leurs études sont transversales, elles ne permettent pas de conclure que l'éducation est directement responsable des résultats observés. Toutefois, leurs résultats nous semblent suffisamment intéressants pour être mentionnés dans ce travail. Leur population d'étude comprend 3 861 étudiant-e-s Euro-Américains, classé-e-s en fonction de leur année d'études à l'université. Sidanius et al. (1996) se sont intéressés à deux antécédents possibles des attitudes d'opposition à la discrimination positive : le conservatisme politique et le racisme (mesurée de façon explicite). Les attitudes d'opposition à la discrimination positive sont mesurées en demandant aux étudiant-e-s d'évaluer leur réaction face au stimulus *Affirmative action* (échelle de type Likert en 5 points, 1 : attitude très positive et 5 : attitude très négative). Dans cette recherche, les auteurs trouvent une corrélation négative entre le niveau d'éducation et le conservatisme politique ( $r = -.16^{**}$ ) et une corrélation négative entre le niveau d'éducation et le racisme ( $r = -.15^{**}$ ). Toutefois, leurs résultats indiquent des relations tout à fait différentes envers ces variables et l'opposition à la discrimination positive. Le tableau 26 présente les principaux résultats observés.

Si l'on se fie aux données fournies par ces auteurs, on peut constater que le racisme et le conservatisme politique prédisent indépendamment l'un de l'autre l'opposition à la discrimination positive. De plus, les données indiquent que les relations entre le racisme, le conservatisme politique et l'opposition à la discrimination positive sont significativement plus importantes à mesure que s'élève le niveau d'études.





**Tableau 26. Attitudes d'opposition à l'Affirmative action régressées sur le conservatisme politique et une mesure de racisme classique.**

Niveau d'études universitaires	Antécédents (variables indépendantes)						$R^2$
	Conservatisme politique			Racisme classique			
	$B$ (bivarié)	Modèle Multivarié		$B$ (bivarié)	Modèle Multivarié		
	$B$	$\beta$	$B$	$B$	$\beta$		
1 <sup>ère</sup> année (Freshmen, N=678)	0.13	.13	0.13	-0.03	.00	0.00	.02
2 <sup>ème</sup> année (Sophomores, N=812)	0.39***	.35**	0.34	0.42**	.14	0.09	.16
3 <sup>ème</sup> année (Juniors, N=919)	0.45***	.42**	0.47	0.32**	-.07	0.04	.20
4 <sup>ème</sup> année (Seniors, N=926)	0.53***	.45**	0.45	0.76**	.28*	0.14	.30
5 <sup>ème</sup> année et + (Graduate, N=511)	0.66***	.50**	0.51	1.20**	.62**	0.30	.52

Source : Sidanius, Pratto et Bobo, 1996, p. 481.

Notes :  $B$  (bivarié) = relation directe ;  $B$  = relation sous contrôle des autres variables ;  $\beta$  =  $B$  standardisé (les  $\beta$  sont comparables) ; test d'égalité entre les niveaux d'études rejeté,  $\chi^2(4, N = 3\ 861) = 9.91, p < .04, *p < .05, **p < .01, ***p < .001$ .

Par ailleurs, d'autres études que nous ne présenterons pas ici indiquent que l'effet combiné du racisme et du conservatisme politique sur l'opposition à la discrimination positive peut s'expliquer par le désir de maintenir la hiérarchie sociale entre les groupes (i.e., maintenir les groupes désavantagés dans un état de subordination).

Ces résultats corroborent ceux de Astin (1986) et suggèrent que les personnes les plus instruites par rapport aux personnes moins instruites peuvent à la fois être moins racistes (au niveau explicite) tout en s'opposant davantage aux mesures qui viseraient précisément à diminuer les inégalités sociales. Ce qui semble vraiment essentiel pour les personnes les plus instruites est de ne pas paraître raciste, tout en maintenant en place la hiérarchie sociale qui leur confère une position avantageuse dans la société.

### VIII. Conclusion

Les effets de l'éducation sont nombreux. On les retrouve au niveau cognitif, avec un accroissement des compétences, mais aussi au niveau de certaines attitudes et valeurs (diminution du dogmatisme, religion, etc.).

En ce qui concerne l'effet de l'éducation sur les attitudes inter-groupes, nous l'avons vu, le niveau d'éducation semble avoir un effet libérateur en moyenne lorsque l'on considère différents domaines d'études. En revanche, lorsque l'on s'intéresse à ce qui se passe à l'intérieur même des différentes filières, la réalité semble beaucoup plus complexe. Les données des différentes recherches que nous avons présentées dans ce chapitre ne peuvent véritablement se comprendre au regard des thèses classiques sur les effets de l'éducation. La thèse de l'idéologie dominante comme la thèse d'un effet libérateur peuvent certainement rendre compte de certains effets dans des domaines d'études spécifiques mais leur portée est forcément limitée à ces domaines. En fait,

nous ne pouvons que suggérer la nécessité d'entreprendre de nouvelles recherches en ce sens. Au final, nous ne savons que très peu de choses sur les effets véritables de l'éducation au niveau du racisme et autres comportements ethnocentriques. En fait, la question des effets de l'éducation sur les attitudes inter-groupes est encore très largement débattue.

### Chapitre 3. L'inculcation d'une idéologie

Alors que l'analyse des rendements privés de l'éducation sur le marché du travail constitue le cœur de l'approche économique contemporaine des effets de l'éducation, le développement des systèmes d'enseignement de l'Europe, de l'Amérique du Nord et des territoires contrôlés par le Japon de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle (Ecosse, Suède) au début du XX<sup>ème</sup> siècle (Corée, Formose) semble avoir obéi à des préoccupations très différentes. D'une part, les penseurs qui ont célébré le rôle de l'éducation comme moyen d'accroître la liberté des individus et des peuples, qu'ils soient européens (par exemple, Victor Hugo) ou non (par exemple, Rabindranath Tagore) ont mis l'accent sur les aspects politiques, sociaux, culturels ou religieux de cette liberté, plutôt que sur sa dimension économique.

D'autre part, les gouvernements qui ont mis en place des systèmes, généralement publics, d'enseignement universel, les ont plutôt conçus comme des moyens de contrôle d'une population dont l'insuffisance de l'instruction et le manque d'adhésion aux idéologies d'Etat risquaient à terme d'affaiblir le pouvoir des classes dirigeantes. Weiner (1991) donne de brèves descriptions des systèmes d'enseignement de divers pays européens et non européens. Par exemple, le développement de l'éducation en Corée et à Formose a été l'un des instruments privilégiés de la colonisation japonaise, qui n'avait certes pas pour but d'initier le développement économique spectaculaire de la Corée du Sud et de Taïwan à partir des années 1950, auquel elle a pu involontairement contribuer par ce biais. En Prusse, au XIX<sup>ème</sup> siècle, le haut commandement militaire craignait que le faible niveau d'instruction des conscrits ne nuise à l'efficacité des armées. En France, la création de l'école publique « gratuite, laïque et obligatoire » a été un moyen pour la Troisième République naissante d'affirmer son autorité face à celle de l'Eglise et des courants monarchistes, dans la perspective d'une revanche militaire face à l'Allemagne nouvellement unifiée. Alors que certaines de ces préoccupations ont une dimension économique indéniable – dans le cas de la Prusse évoqué ci-dessus, le progrès technique concernant l'armement et la stratégie augmentait les rendements de l'éducation dans la « production » militaire – leur but était essentiellement politique et souvent étranger à l'idée d'une émancipation matérielle des individus.

Pourtant, il paraît difficile de ne pas établir un lien entre les bouleversements technologiques des deux premières révolutions industrielles et le développement contemporain de l'éducation. Galor et Moav (2002) proposent ainsi une réinterprétation des luttes de classe du XIX<sup>ème</sup> siècle en Europe et de l'affaiblissement relatif des capitalistes après le début du XX<sup>ème</sup> siècle en termes de capital humain. Alors que le progrès technique suscitant le passage de l'artisanat à l'industrie lors de la première révolution industrielle a probablement été biaisé en faveur du travail non qualifié, l'accumulation du capital physique au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle aurait peu à peu rendu le travail qualifié relativement rare et donc accru les rendements des investissements en capital humain. Le capital physique et le capital humain étant des facteurs de production complémentaires, les capitalistes auraient eu intérêt à soutenir le développement de systèmes publics d'enseignement, maintenant ainsi leur taux de profit (qu'une trop grande rareté du capital humain aurait menacé) et améliorant leur niveau économique absolu au prix d'un affaiblissement de leur position en tant que classe sur l'échelle sociale. Galor et Moav concluent que le concept marxiste d'une lutte des classes inévitables du fait de la baisse du taux de profit repose sur une sous-estimation du rôle du capital humain dans la production, et donnent une explication économique à la disparition de la structure de classe opposant strictement ouvriers et capitalistes : *« the demise of the capitalist-workers class structure has been, at least partly, an outcome of a cooperative rather than a divisive process. [...] Educational reforms may have been the economically efficient method of implementing elements of the political transition whereas political reforms may have been a by-product of the educational reforms*

*that have made political inequality harder to sustain and justify. [...] The political reforms that accompanied education reforms can be viewed as an attempt by the capitalist to diminish social unrest as well as to broaden the coalition that support public vocational (utilitarian) education against the wishes of the Clergy as well as the Landlords for whom human capital was less complementary in production » (p. 26).*

Les systèmes d'enseignement contemporains combinent eux aussi des idéaux d'émancipation individuelle et sociale – parmi lesquels la théorie du capital humain a permis de souligner le rôle du rendement économique de l'éducation – avec l'imposition par les Etats ou des institutions privées de leur propre idéologie. L'approche économique la plus récente de l'éducation est en mesure de tenir compte à la fois des compétences cognitives (accumulation de capital humain) et non cognitives (aspects psychologiques et comportementaux) et devrait ainsi permettre d'arriver à une compréhension unifiée des effets de l'éducation sur la société, dont ce chapitre donne quelques exemples.

## **I. Système public d'enseignement et transmission d'une idéologie d'Etat**

Selon une approche purement économique reposant sur la théorie du capital humain, l'intervention publique dans le secteur de l'éducation n'a pas de justification évidente. En effet, si les rendements de l'éducation étaient entièrement privés, le marché devrait aboutir à une offre d'éducation efficace et l'Etat n'aurait pas à intervenir. Certes, l'existence d'externalités positives et de contraintes de crédit empêchant les plus pauvres d'investir en capital humain au niveau optimal pour eux, faute de pouvoir faire face aux coûts de la scolarité, justifient que l'Etat subventionne le secteur de l'éducation, faute de quoi les investissements privés en capital humain seraient insuffisants par rapport à l'optimum social. Pour autant, l'Etat pourrait se contenter de distribuer des « chèques-éducation » (« *education vouchers* ») aux parents et de les laisser choisir l'école dans laquelle ils veulent inscrire leurs enfants<sup>14</sup>. Historiquement, on note que l'éducation a longtemps été l'apanage d'institutions privées, religieuses et / ou « communautaires »: écoles catholiques, madrasas, etc., et que la substitution d'écoles publiques à ces écoles privées a fait et continue de faire l'objet d'âpres combats politiques, souvent essentiel dans l'histoire longue des pays concernés. Kremer et Sarychev (2000) soulignent que l'existence d'écoles publiques est un mystère pour la théorie économique standard: « *Almost every nation operates public schools, and in the United States and most other countries there are strong financial incentives for students to attend public schools rather than private schools. The preponderance of public education is a mystery, since there are fairly strong a priori reasons to believe that the quality of education would be higher under a voucher system, and the limited available empirical evidence supports this view* » (pp. 3-4).

L'explication réside dans la nature même des écoles, qui transmettent à la fois du capital humain et ce que Kremer et Sarychev dénomment « idéologie »<sup>15</sup>. L'Etat peut assez facilement garantir la transmission de capital humain dans un système où il ne contrôle pas directement les écoles, par exemple par la mise en place de normes concernant les inputs disponibles dans chaque établissement (ratios élèves / enseignants, salaires et formation des professeurs, programmes scolaires) et les résultats aux examens (nécessité d'atteindre des taux de succès

---

<sup>14</sup> De telles expériences ont été conduites aux Etats-Unis, notamment à Milwaukee (Wisconsin), et dans quelques pays en développement, dont le Chili ou la Colombie (cf. Epple et Romano, 1998, pour un modèle théorique, et Angrist, Bettinger, Bloom, King et Kremer, 2002, pour des résultats empiriques expérimentaux concernant la Colombie). Ce système doit aboutir à une compétition entre écoles dans laquelle les parents jouent un rôle essentiel, s'informant de la qualité de l'enseignement dans chaque école et y inscrivant ou non leurs enfants en conséquence.

<sup>15</sup> Cette distinction reprend la distinction entre « compétences cognitives » et « compétences non cognitives » ou « traits psychologiques et comportementaux » introduite à la sous-section 2.6. On ne s'intéresse cependant pas ici aux effets économiques et individuels de l'éducation mais à ses effets sociaux et collectifs, et en particulier aux implications qu'ils ont sur l'organisation des systèmes d'enseignement.

minimum pour que l'établissement soit agréé). Pour le reste, la concurrence entre écoles doit fournir aux enseignants les incitations nécessaires à travailler efficacement. A l'inverse, l'Etat peut observer l'idéologie transmise par une école, mais il lui est particulièrement difficile de la contrôler par des normes contractuelles – la transmission idéologique dépend d'éléments intangibles comme la façon dont un programme scolaire donné est enseigné, les éléments sur lesquels les enseignants insistent, et le point de vue que leurs élèves sont incités à adopter.

Suivant que l'Etat organise le secteur de l'éducation lui-même ou le délègue à des établissements privés dont il ne contrôle guère la transmission d'idéologie à leurs élèves, des types de société très différents peuvent émerger. Kremer et Sarychev montrent que dans un système de « chèques-éducation », les parents choisissent d'inscrire leurs enfants dans des écoles idéologiquement proches d'eux-mêmes, ce qui aboutit après plusieurs générations à une plus grande polarisation idéologique de la société. La principale justification de l'intervention de l'Etat dans le secteur éducatif est donc le choix d'une idéologie donnée, et le maintien de l'homogénéité idéologique de la société – l'analyse économique rejoint ici les préoccupations des autres sciences sociales quant aux effets de l'éducation sur la société.

Kremer et Sarychev citent un certain nombre de travaux empiriques, qu'ils interprètent dans les termes de leur modèle. Aux Pays-Bas, depuis la victoire aux élections de 1889 d'une coalition de partis catholiques et calvinistes face aux partis soutenus par l'Eglise réformée officielle, les minorités religieuses ont obtenu le droit de créer leurs propres écoles. En 1979, deux tiers des élèves du primaire étaient scolarisés dans le secteur privé religieux, et les écoles publiques elles-mêmes avaient une identité religieuse. Nombre d'institutions politiques ou sociales néerlandaises sont aujourd'hui organisées par religion, qu'il s'agisse des parties politiques, des chaînes de télévision, ou même des clubs de football. Aux Etats-Unis, le programme de « chèques-éducation » de Milwaukee a d'abord concerné un quartier pauvre du centre de la ville, dont la population est principalement noire, et a résulté d'un accord passé entre un député démocrate « libéral » et le gouverneur républicain conservateur du Wisconsin – Kremer et Sarychev y voient une confirmation de la conclusion de leur modèle selon laquelle les personnes situées aux extrémités du spectre politique sont favorables aux « chèques-éducation », alors que les modérés préfèrent l'éducation publique, qui réduit l'espace politique des extrêmes en homogénéisant la société. James (1993) montre sur un échantillon de 12 pays développés et 38 pays en développement que le degré d'hétérogénéité religieuse et linguistique est l'un des principaux déterminants de la proportion d'élèves du secondaire inscrits dans le secteur privé, à niveau de développement égal<sup>16</sup>.

Kremer et Sarychev soulignent enfin que la polarisation idéologique entraînée par l'existence d'un secteur privé important peut avoir des conséquences négatives dans certaines sociétés, mais pas d'autres : « *In Israel, school choice has probably reinforced splits between religious and secular Jews, which are an important source of tension, and even violence. In Canada, school choice may have reinforced divisions between French and English speakers, and while it is possible this will lead to the dissolution of the country, it is not clear that this is a terrible outcome. In the Netherlands, school choice has led to religious segmentation of education, and this religious division has permeated many institutions throughout society, but does not seem to have been particularly costly. In the U.S., school voucher programs have led to at least a few incidents of ideological indoctrination in extremist views* » (pp. 22-3).

---

<sup>16</sup> Entre pays de niveaux de développement différents, l'ampleur des fonds publics consacrés à l'enseignement secondaire est déterminante. Dans nombre de pays, l'offre publique d'éducation secondaire est insuffisante, et l'offre privée se développe pour répondre à l'excès de demande.

## II. La « correspondance » entre l'école et l'entreprise

Outre des éléments d'idéologie politique, les écoles forment d'autres types de « compétences non cognitives » qui en font un lieu d'affrontement entre groupes sociaux, même à l'intérieur du secteur public. Alors que le modèle théorique de Kremer et Sarychev est à la « frontière » contemporaine de la recherche en économie de l'éducation, dès 1976, dans leur livre *Schooling in Capitalist America*, Bowles et Gintis montraient que le système d'enseignement américain joue un rôle essentiel dans la formation des traits psychologiques et comportementaux valorisés par les employeurs sur le marché du travail. Loin de développer la faculté de juger, il tendrait en effet à faire adopter par ses élèves certains comportements, croyances et valeurs conformes aux normes du travail en entreprise, suivant le « principe de correspondance » (« *correspondence principle* ») : « *schools prepare people for adult work rules, by socializing people to function well, and without complaint, in the hierarchical structure of the modern corporation. Schools accomplish this by what we called the correspondence principle, namely, by structuring social interactions and individual rewards to replicate the environment of the workplace* » (Bowles et Gintis, 2001, p. 1 ; souligné dans le texte).

Bowles et Gintis (2001) proposent une reformulation du « principe de correspondance » à la lumière des théories de l'évolution culturelle qui se sont développées depuis 1976. Premièrement, l'école est un mode de transmission « oblique » de la culture, au sens où la culture est transmise aux élèves non par leurs parents (transmission « verticale ») mais par d'autres membres de la génération de leurs parents, les professeurs. Par rapport à d'autres types de transmission oblique, l'école se distingue par le fait que les professeurs véhiculent une culture souvent très éloignée de la culture d'origine de leurs élèves – par exemple lorsque la généralisation de l'éducation primaire instaure une culture écrite dans des populations dont la culture était jusque-là orale. Deuxièmement, l'école constitue un système de récompenses et de sanctions qui sont données en fonction de l'adéquation du comportement des élèves avec le modèle culturel scolaire – ce dernier *correspondant* au modèle culturel du monde du travail : « *The reward structure underlying the workings of the correspondence principle includes the close association between the personality and behavioral traits associated with getting good grades in school and the traits associated with garnering high supervisor rankings at work* » (p. 19).

L'école contribue ainsi à l'évolution culturelle en exposant ses élèves à un modèle culturel généralement différent de celui de leur famille, et en les incitant à l'adopter. Dans le cas américain, elle contribue ainsi à la transmission du modèle culturel capitaliste, ce qui explique que les individus réussissant le mieux à l'école soient aussi ceux qui « réussissent » le mieux dans le monde du travail, c'est-à-dire qui reçoivent les revenus les plus élevés. Bowles et Gintis (2001) soulignent enfin que l'histoire du système d'enseignement des Etats-Unis permet de retracer l'émergence du « principe de correspondance » : « *the evolution of the modern school system is not accounted for by the gradual perfection of a democratic or pedagogical ideal. Rather, it was the product of a series of conflicts arising through the transformation of the social organization of work and the distribution of its rewards. In this process, the interests of the owners of the leading businesses tended to predominate but were rarely uncontested* » (p. 2). Bowles et Gintis (2001) soulignent cependant que l'école américaine joue un rôle dans la transmission d'autres valeurs que celles associées au travail dans l'économie capitaliste, et rejoignent ainsi l'analyse de Kremer et Sarychev : « *We now believe that we may have overemphasized the rewards associated with future work roles rather than future roles as citizens, family members, and the like [...]* » (p. 20).

Le modèle de Kremer et Sarychev et l'analyse de Bowles et Gintis, s'ils mettent l'accent sur des effets quelque peu différents de l'éducation sur la société, participent d'une même démarche qui vise à dépasser la théorie du capital humain et à étendre l'analyse économique hors de son domaine traditionnel, en intégrant les apports d'autres sciences sociales. Il est trop tôt pour savoir

si cette démarche parviendra à bouleverser l'économie de l'éducation, mais il est à noter que des articles proposant d'aller en ce sens apparaissent régulièrement<sup>17</sup>. Carneiro et Heckman (2002) proposent ainsi une synthèse des travaux empiriques sur le fonctionnement du système d'enseignement américain dans laquelle les « politiques publiques du capital humain » (« *human capital policy* ») tiennent également compte des compétences non cognitives.

Par ailleurs, deux autres développements très récents devraient être appliqués aux effets de l'éducation, bien que cela ne semble guère avoir été le cas pour l'instant. Premièrement, une analyse économique (et économétrique) des interactions sociales est en train de voir le jour (cf. Blume et Durlauf, 2000 ; Brock et Durlauf, 1999 ; Glaeser et Scheinkman, 2000), dans laquelle les décisions de chaque agent économique dépendent non seulement de ses propres préférences, ressources et contraintes, mais aussi des décisions prises par d'autres agents<sup>18</sup>. Dans ces modèles, l'interdépendance des décisions des agents peut entraîner des phénomènes de masse très polarisés que les variables traditionnellement incluses dans l'analyse empirique ne permettent pas d'expliquer – par exemple, la prise en compte par chaque couple des décisions prises en matière de contraception par d'autres couples membres de groupes sociaux comme l'ethnie, la caste ou le village peut se traduire par des transitions démographiques beaucoup plus rapides que les progrès de l'éducation, par exemple, ne le laisseraient supposer. Les effets de l'éducation pourraient alors se produire également par ces interactions sociales, et être ainsi renforcés ou amoindris, selon les cas – par exemple, des femmes non éduquées pourraient adopter les mêmes pratiques de contraception que les femmes éduquées, étendant l'effet de l'éducation sur la fécondité à l'ensemble de la population, même en l'absence de progrès rapide de la scolarisation des femmes.

Deuxièmement, l'introduction du concept de « capital social », emprunté à la sociologie, est âprement débattue, tant le concept est l'objet d'une véritable mode sans avoir été défini de façon précise et univoque en économie (cf. Bowles et Gintis, 2002 ; Durlauf, 2002 ; Glaeser, Laibson et Sacerdote, 2002), et alors que la version qui en est retenue néglige notamment l'apport de Pierre Bourdieu (Harriss, 2001). Il est possible cependant de considérer le « capital social » comme l'une des « compétences non cognitives » que l'on peut acquérir à l'école.

### III. Education et docilité

Dans certaines conditions, l'école peut socialiser à la docilité. La thèse de Frédérique Matonti (*La double illusion. La Nouvelle Critique : une revue du PCF (1967-1980)*, thèse de doctorat de science politique sous la direction d'Evelyne Pisier, Université de Paris I Panthéon Sorbonne, 1996) permet de le penser, à partir du cas de *La Nouvelle Critique*, revue des intellectuels communistes, choisie précisément dans la mesure où « parce qu'elle est l'un des lieux les plus libres au sein du PCF, [elle] constitue un modèle pour comprendre les sources sociales et

---

<sup>17</sup> Akerlof et Kranton (2000) développent un modèle économique, fondé sur les apports d'autres sciences sociales (anthropologie, sociologie, psychologie), de l'identité sociale d'un individu, c'est-à-dire l'utilité qu'il dérive de son appartenance à des groupes sociaux (par exemple, le genre) définis par certains attributs (par exemple, l'apparence physique ou les vêtements), et de sa conformité aux prescriptions sociales concernant les attributs de son groupe (par exemple, un certain type de féminité ou de masculinité). Dans certains cas, les individus peuvent choisir leur appartenance à un groupe social, et leur degré de conformité aux prescriptions correspondantes. Akerlof et Kranton (2002) appliquent ce modèle au fonctionnement des établissements d'enseignement, lesquels tentent d'imposer une identité sociale spécifique, à laquelle les élèves peuvent accepter de se conformer, ou contre laquelle il peuvent se rebeller – à l'intérieur d'un établissement, les élèves choisissent une identité propre aux « premiers de la classe » (« *nerds* »), aux « sportifs » (« *athletes* »), aux élèves « normaux » (« *leading crowd* ») ou aux « cancras » (« *burnouts* »). Akerlof et Kranton ne s'intéressent qu'aux conséquences de court terme de ces choix d'identité, durant la scolarité, mais il est évident que leur approche pourrait également être appliquée aux conséquences de long terme de ces mêmes choix et rejoindrait ainsi les approches de Kremer et Sarychev et Bowles et Gintis. La convergence de ces efforts de renouvellement théorique est frappante.

<sup>18</sup> Ces travaux s'inspirent eux aussi de modèles sociologiques, notamment de l'œuvre de James Coleman.



intellectuelles de la soumission à l'autorité de la part des clercs. » (p.740). Le contexte est celui de l'*aggiornamento* du PCF : en desserrant officiellement, au Comité central d'Argenteuil en 1966, la contrainte d'orthodoxie politique qui pesait auparavant sur les artistes et intellectuels communistes, en reconnaissant la spécificité du travail intellectuel et artistique autrefois enjoint de se soumettre à l'esprit de parti, le PCF cherche à séduire les nouvelles professions intellectuelles. Un espace est ouvert à *La Nouvelle Critique* pour se faire l'écho des avancées théoriques des sciences humaines, alors en plein essor. L'objectif est de refonder un marxisme scientifique en le frottant aux disciplines nouvelles de la linguistique, de la sémiologie ou du lacanisme (p.743). Pour conduire cette ouverture aux avant-gardes artistiques et théoriques, *La Nouvelle Critique* recrute, entre 1966 et 1980, de nouveaux collaborateurs choisis non plus *a priori* en vertu de l'orthodoxie politique aisément extorquable à des intellectuels dépourvus de légitimité universitaire, mais au contraire en vertu de leur excellence universitaire et scolaire. Or, loin de rénover politiquement de fond en comble le parti sur la base de leur savoir théorique consacré par leurs titres scolaires, ces spécialistes de sciences humaines vont en réalité acclimater les travaux sociologiques, historiques ou psychanalytiques aux exigences de la stratégie partisane et de la théorie marxiste, se servant, en vrais « gardiens du temple », de leurs capacités rhétoriques et philosophiques pour balayer les thèses hétérodoxes et justifier les revirements de ligne. Frédérique Matonti montre que ce qu'on aurait pu penser être la garantie de leur indépendance par rapport à l'autorité partisane – leur excellence scolaire – est précisément ce qui explique leur docilité. Et c'est aussi bien souvent les plus dotés d'entre eux en capitaux universitaires qui se livrent le plus aisément à l'instrumentalisation politique du savoir. Pour elle, l'explication de cette soumission ne réside pas seulement dans le fait que ces intellectuels peuvent d'autant plus se livrer à ce jeu qu'ils sont scolairement consacrés et donc susceptibles de conserver leur valeur dans le champ intellectuel. Elle réside surtout dans l'affinité élective – au sens wébérien du terme : rapport actif entre deux structures différentes – qui s'établit entre la dialectique marxiste et la dialectique de la dissertation khâgnale, fondement de leur apprentissage de l'excellence scolaire. « La formation intellectuelle khâgnale fournit en effet en profondeur un apprentissage de la soumission à l'autorité par la révérence aux “grandes” œuvres, philosophiques ou littéraires. Et c'est sur cette soumission que parient ceux qui recrutent de jeunes intellectuels [khâgneux et/ou professeurs de khâgne] qui passent ainsi de la révérence faite au savoir à la révérence faite au parti » (p.752). Les profits que ces intellectuels espèrent tirer de cette extension politique de leur docilité tiennent au fait qu'ainsi ils peuvent, tout en court-circuitant le *cursus honorum* du cadre communiste, « frôler les secrets et les manœuvres de la grande politique » (p.753).

## Chapitre 4. Ecole et délinquance

### I. En France

Victor Hugo encore : « Bagne de Toulon, 1862. Trois mille condamnés. Sur ces 3 000 forçats, 40 savent un peu plus que lire et écrire, 297 savent lire et écrire, 904 lisent mal et écrivent mal, 1 779 ne savent ni lire, ni écrire. Dans cette foule misérable, toutes les professions machinales sont représentées par des nombres décroissants à mesure qu'on monte vers les professions éclairées et vous arrivez à ce résultat final : orfèvres et bijoutiers au bagne, 4 ; ecclésiastiques, 3 ; notaires, 2 ; comédiens, 1 ; artistes, musiciens, 1 ; hommes de lettres, pas un ». Ce comptage confortait la confiance inébranlable que Victor Hugo portait à l'école : il suffisait d'éduquer le peuple pour faire baisser la criminalité.

Cette conviction était loin d'être partagée par tous. Cinquante ans plus tard, de beaux esprits et certains criminalistes considéraient encore l'école publique comme un « lieu de corruption »<sup>19</sup> : « si le nombre de jeunes « *apaches* » grandit tous les jours, comme chacun le sait par son journal, c'est la faute de l'école publique ». Non content d'anticiper les recherches ultérieures sur l'effet du diplôme sur la mobilité sociale, Paul Lapie (encore lui !) soumet à l'épreuve des faits cette idée, relativement commune à l'époque, : il publie en 1911 un article très novateur sur l'école publique et la criminalité juvénile<sup>20</sup>. Il consulte les dossiers de 102 jeunes gens de dix-huit ans au plus qui de décembre 1908 à janvier 1910 ont fait l'objet d'une instruction judiciaire dans la région de Bordeaux. Il répartit cette population selon le type de délits, du moins grave (bris de vitre et vol occasionnel) au plus grave (escroquerie, récidive et préméditation), selon le degré d'instruction (de l'illettrisme absolu au certificat d'études) et le nombre d'années de scolarité. Conclusion des croisements : « l'ignorance est plus fréquente parmi les jeunes criminels que parmi les adolescents honnêtes », mais « l'ignorance n'est pas l'unique condition du crime, ni l'instruction l'unique obstacle au délit » car il n'existe pas de relation nette entre la gravité des fautes et le degré d'ignorance. Par contre, les 102 jeunes délinquants ont tous été de mauvais élèves, fuyant la classe ou « absents de cœur et d'esprit lorsque leur corps venait s'y asseoir ». Attitude qui innocente, pour Paul Lapie, l'école publique puisque ces jeunes « se sont, autant qu'il l'ont pu, soustraits à son influence ». Comparant ensuite les effets des scolarisations laïque et religieuse, il en conclut que l'influence des écoles confessionnelles n'est pas meilleure que celle des écoles laïques<sup>21</sup>. La cause ultime de la délinquance et de la criminalité reste pour lui la misère, car examinant en détail les situations matérielles des familles – et « non-familles » - dont sont issus ses jeunes délinquants, il ne trouve que pauvreté, misère et dénuement. « Le remède le moins incertain contre la criminalité juvénile, c'est la surveillance paternelle de tous les « sans famille » : ce n'est pas la guerre à l'école publique ».

---

<sup>19</sup> « L'école neutre est un instrument de corruption », écrivait un célèbre criminaliste au début du siècle (H. Joly *L'Enfance coupable*, p.195).

<sup>20</sup> Lapie, Paul, « L'école publique et la criminalité juvénile », *Revue du mois*, février 1911, article repris in Paul Lapie, *L'école et les écoliers*, Félix Alcan, 1923, pp 148 - 185

<sup>21</sup> « Parmi ceux qui n'ont pas fait leur première communion, nous trouvons une mendicante, un étourdi qui jette des pierres sur un poteau télégraphique, un porteur d'armes prohibées, sept voleurs à l'étalage, dont deux récidivistes simples ; un seul est coupable d'un vol qualifié. Parmi les 59 plus favorisés au point de vue religieux, nous trouvons sans doute de médiocres criminels, mais nous trouvons aussi 27 auteurs de vols graves (cambriolages, escroqueries, vols avec effraction, chantage ou violences), deux auteurs d'attentats violents à la pudeur et un assassin », p.168

On peut sourire aujourd'hui de cette plaidoirie militante lavant l'école publique de tout reproche, on peut s'amuser de l'exiguïté de la base empirique de la démonstration.

On peut aussi admirer l'exercice : Les constats de Victor Hugo et de Paul Lapie ont maintes fois été confirmés. Aujourd'hui comme hier, les délinquants comptent dans leurs rangs une immense majorité d'individus illettrés ou faiblement instruits ; aujourd'hui comme hier la relation directe entre éducation et criminalité n'est pas évidente à établir et la formule élégamment balancée de Paul Lapie (« *l'ignorance n'est pas l'unique condition du crime, ni l'instruction l'unique obstacle au délit* ») est une bonne approximation de la réalité. L'idée de mesurer les effets respectifs des scolarisations laïques et confessionnelles est malheureusement demeurée sans suite.

Surtout, on doit à Hugo et à Lapie d'avoir abordé la question de front avec les données du bord. Données qui ne se sont guère améliorées avec le temps et le perfectionnement de l'appareil statistique, en France du moins.

#### *Pénurie de données*

Il n'existe pas aujourd'hui en France de données statistiques permettant d'étudier la relation entre éducation et délinquance, scolarité et criminalité. Dans son ensemble, le système statistique permanent ne comporte pratiquement plus de descripteurs sociologiques de la population comptabilisée comme « délinquante » ou « criminelle » à un niveau donné. Les statistiques de condamnations issues du casier judiciaire produites par l'INSEE entre 1954 et 1978 contenaient une indication de « catégorie socio-professionnelle ». Depuis 1979, les seuls renseignements produits sur les condamnés sont le sexe, l'âge et la nationalité. Du côté des statistiques de police, il n'y a jamais rien eu : les "personnes mises en cause" par la police et la gendarmerie sont distinguées selon le sexe, le critère de majorité (moins de 18, 18 ans et plus), et la nationalité (Français, étrangers). Le seul renseignement disponible relatif au "niveau d'instruction", et ceci depuis fort longtemps, concerne les détenus présents à une date donnée. Les spécialistes de la statistique pénitentiaire considèrent que cet indicateur n'est pas très fiable. Il ne comporte d'ailleurs que trois modalités : illettrés déclarés, instruction primaire, instruction secondaire ou supérieure.

Les critiques de ces données ne manquent pas. Elles portent sur le faible contrôle exercé sur le recueil de cette information (déclaratif, il est recueilli par le greffe pénitentiaire au moment de l'incarcération) et sur la définition de la catégorie "illettrés". Dans quelle langue ? Au 31.12.2002, il y avait 11 918 étrangers détenus, dont 6 357 originaires d'Afrique. La rubrique "secondaire et supérieure" est aussi suspecte puisqu'elle ne correspond pas à un diplôme : en fait partie toute personne ayant poursuivi une scolarité jusqu'à 16 ans au collège, voire simplement après le primaire.

Les chiffres disponibles doivent donc être interprétés avec la plus grande prudence, même s'ils confirment les tendances déjà établies par Victor Hugo et Paul Lapie : au 31.12.2002, pour 55 407 détenus, 5 372 illettrés, 22 014 « primaire », 28 021 « secondaire ou supérieure ». Au 31.12.1998, total 52 961, ventilés respectivement en 6 104, 26 229, 17 339. Au 31.12.1989, total 45 420, ventilés en 5 293, 29 872, 8 748.

La violence et la criminalité recensées dans ces enquêtes se situent toujours au niveau visible de la criminalité objectivement reconnues par les instances policières ou judiciaires. On peut aussi soutenir que l'éducation élève le niveau intellectuel de la criminalité . C'est le cas des « *hackers* » qui entrent par effraction dans les réseaux informatiques et se recrutent souvent parmi les étudiants les plus brillants des départements scientifiques des universités. Un haut diplôme permet aussi d'accéder à des positions sociales favorisant un niveau supérieur de criminalité par le

volume des affaires et les masses financières à détourner. C'est aussi le cas des escrocs de haut vol qui disposent, de par leur fréquentation des plus grandes écoles, de connaissances juridiques et de relations dans les milieux judiciaires et politiques assez fortes pour échapper aux poursuites et organiser des dispositifs de défense à toute épreuve, y compris dans les affaires d'Etat.

En dehors de ce désert de la statistique publique, quelques enquêtes ponctuelles. La Direction de l'Administration pénitentiaire a publié en 1997 une étude sur l'illettrisme en milieu pénitentiaire (avec une enquête réalisée sous la direction d'Alain Bentolila)<sup>22</sup>. Centrée sur la passation d'un test destiné à évaluer l'illettrisme, l'enquête portant sur 10 894 entrants en maison d'arrêt en 1995-1996 donne une indication sur le niveau de diplôme à la sortie du système scolaire. :

Trois flux majeurs de sortie du système scolaire se dessinent.:

l'échec au collège : CPPN/CPA + enseignement spécialisé + collège (avant ou en 3ème) regroupe 36% des effectifs (contre 40,1% en 94-95).

les sorties en CAP: 24% des effectifs (contre 19,9% en 94-95).

les sorties au niveau de l'école primaire: 19% (contre 19,6% en 94-95). Soit presque 1/5." Suit une analyse détaillée selon niveau de sortie, diplôme et âge. L'analyse des résultats aux tests prend en compte la nationalité.

L'INSEE a réalisé un volet en milieu carcéral de *l'enquête Famille* associée au recensement de 1999<sup>23</sup>. L'âge de fin d'études est renseigné. A 20 ans, neuf détenus sur dix avaient déjà quitté le système scolaire, pour six hommes sur dix dans l'ensemble de la population. Résultats repris dans diverses publications. La seule enquête prétendant mesurer la délinquance en s'intéressant aux délinquants est l'enquête dite de délinquance auto-reportée dirigée par Sebastian Roché à Grenoble. L'enquête porte sur les jeunes scolarisés et touche avec difficulté ceux qui sortent précocement du système scolaire. Mais pour ceux qu'elle touche, les indicateurs de difficultés scolaires (auto déclarés) donnent un lien positif avec les déclarations de certains actes délinquants (dégradations, vols, bagarres et violences). Interprétés dans le cadre d'une théorie se référant plutôt à la rationalité de l'acteur qu'à des déterminismes sociologiques méthodiquement invalidés par l'auteur. L'enquête attribue un rôle important au contrôle parental qui tend à relativiser celui de la frustration scolaire.

On trouve aussi quelques indications voisines du thème de la délinquance dans le baromètre santé jeunes (questions sur des comportements illégaux en général) avec des indications sur l'âge et la scolarité. Mais au bout du compte très peu de choses sinon rien en dehors des mesures quantitatives sur la population carcérale (des adultes, mais fortement sélectionnés pour leur rapport à la délinquance) et sur des populations scolarisées (donc sans relation entre le niveau scolaire ou de diplôme et une activité délinquante à l'âge adulte). Le biais le plus fort de toutes ces sources est de réduire la délinquance (ou la criminalité) aux dégradations, vols, violences et infractions en matière de stupéfiants. Rien sur la délinquance d'affaires, sur la délinquance routière, sur la fraude fiscale, etc Une chose est sûre, pourtant. Victor Hugo était bien optimiste lorsqu'il écrivait dans *Les misérables*: « L'homme a un tyran, l'ignorance. Ouvrez une école et vous fermerez une prison »

---

<sup>22</sup> Publication dans les rapports de l'AP (Travaux et Documents, n°51, 1997)

<sup>23</sup> F.Cassan, F.-L. Mary-Portas, INSEE première n°706, avril 2000 et 828, février 2002

## II. Aux USA

La question a été mieux traitée aux Etats Unis par les économistes.

Initiée par Gary Becker (1968), l'analyse économique de la criminalité repose sur une comparaison entre les revenus tirés des activités légales et ceux tirés des activités illégales. L'éducation augmente les salaires et donc le coût d'opportunité du temps consacré aux activités hors du marché du travail, dont les activités illégales ; il est cependant possible qu'elle augmente aussi la productivité de certaines de ces dernières, l'effet net est donc ambigu. Cependant, l'éducation affecte les préférences à la fois de façon directe (une plus grande aversion pour au moins certains types de crime) et de manière indirecte (par exemple en augmentant l'aversion pour le risque). Dans l'ensemble, l'effet de l'éducation sur la criminalité, ainsi envisagée comme résultant de décisions purement individuelles, devrait être négatif<sup>24</sup>. La plupart des travaux existants semblent porter sur les impacts des salaires et du chômage (cf. Freeman, 1996, pour une synthèse des travaux portant sur les Etats-Unis, et les articles cités par Lochner et Moretti, 2001) ; ces impacts sont très fortement positif et négatif, respectivement, et il est possible qu'ils reflètent au moins en partie un effet indirect de l'éducation. Cependant, selon Witte (1997), il existe peu de travaux établissant un lien direct entre éducation et criminalité, en partie à cause de difficultés méthodologiques<sup>25</sup>.

Lochner et Moretti (2001) estiment les impacts de l'éducation sur la probabilité d'être incarcéré (données des recensements de 1960, 1970 et 1980), la probabilité d'être arrêté (données du FBI) et la participation à des activités illégales aux Etats-Unis (telle que déclarée par les personnes ayant répondu au «*National Longitudinal Survey of Youth*», qui continue d'inclure les personnes incarcérées). Ils utilisent eux aussi les lois portant sur la scolarisation et l'abolition du travail des enfants comme « instrument » du nombre d'années d'éducation – ce qui devrait permettre d'en identifier l'impact causal.

L'éducation, et en particulier l'achèvement des études secondaires<sup>26</sup>, a un impact fortement négatif sur la probabilité d'incarcération, qui serait indépendant des politiques pénales suivies par chaque Etat, et ne refléterait pas un impact inverse de l'incarcération sur la poursuite des études. Une année d'éducation supplémentaire réduirait la probabilité d'être incarcéré de 0,10 points de pourcentage pour les Blancs, et de 0,37 points pour les Noirs (selon le recensement de 1980, 0,68 % des individus étaient incarcérés) ; les différences de niveau d'éducation moyen entre Blancs et Noirs expliquaient ainsi 23 % de la différence de taux d'incarcération en 1980. Les effets sur la probabilité d'être arrêté sont du même ordre : une année d'éducation réduit de 30 % la probabilité d'être arrêté pour un meurtre, de 20 % pour un vol de véhicule à moteur, de 13 % pour un incendie criminel, et de 6 % pour un cambriolage. Ces résultats sont toutefois difficiles à interpréter, puisqu'ils ne reposent pas sur le nombre de crimes commis, mais sur le nombre de crimes élucidés : ils mêlent l'effet de l'éducation sur la participation à des activités illégales et l'effet sur la probabilité d'être arrêté. Ce problème bien connu affecte systématiquement les statistiques officielles sur la délinquance et la criminalité, qui mesurent essentiellement l'activité de

---

<sup>24</sup> Leigh (1998) souligne cependant que cette hypothèse n'est probablement valide que pour les crimes violents ; la délinquance « en col blanc », elle, est par définition le fait de personnes ayant acquis un haut niveau d'éducation, ce qui pourrait même impliquer que la corrélation entre l'éducation et l'ensemble des activités illégales soit positive : « *If crime is measured in dollars, there is a chance that the overall correlation between education and all crime could be positive. More years of schooling does not necessarily imply less tendency to steal [...]* » (pp. 366-7). Malheureusement, les travaux existants ne semblent pas avoir pris en compte la délinquance « en col blanc ».

<sup>25</sup> En particulier, la criminalité étant essentiellement le fait d'hommes jeunes, il est difficile de distinguer l'impact de l'éducation sur les activités illégales de l'impact inverse.

<sup>26</sup> Pour les hommes noirs, la probabilité d'être incarcéré passe de 0,050 à 9 ans d'études, à moins de 0,010 à 12 ans d'études ; pour les hommes blancs, elle diminue de 0,014 à environ 0,006 sur le même intervalle.

la police et la justice, ainsi que la propension des victimes à déclarer les actes de violence qu'elles ont subis<sup>27</sup>. On voit ici les limites de la démarche quasi-expérimentale utilisée par Lochner et Moretti : elle permet de mesurer l'impact de l'éducation sur certaines mesures de la criminalité, mais ne propose pas de modèle précis des biais par lesquels s'exerce cet impact. Un modèle théorique distinguant explicitement la criminalité et sa répression serait ici particulièrement utile. Toutefois, les données du « *National Longitudinal Survey of Youth* » permettent d'observer la criminalité plus directement. Dans la mesure où l'information fournie par les personnes incluses dans l'échantillon sur leurs propre participation à des activités illégales est exacte<sup>28</sup>, ces données corroborent les résultats précédents ; en particulier, l'effet principal de l'éducation porterait bien sur la criminalité, et non sur la probabilité d'être arrêté ou condamné.

Lochner et Moretti concluent que l'effet négatif de l'éducation sur la criminalité constitue une externalité positive important du capital humain. Utilisant des données sur le coût de différents types de crimes (coûts pour les victimes : pertes de productivité et de salaires, coûts médicaux, réduction de la qualité de la vie mesurée par les dommages-intérêts accordés par les tribunaux civils ; valeur des biens volés ou détruits ; coûts de l'incarcération des criminels), ils estiment l'impact de la réduction de la criminalité due à une augmentation de 1 % du taux d'achèvement des études secondaires. Ils en déduisent que le rendement social de l'éducation dû à son effet sur la criminalité représente 14 à 26 % de son rendement privé ; réduisant la criminalité tout en augmentant la productivité, des politiques éducatives relevant le taux d'achèvement des études secondaires offriraient des rendements sociaux plus importants que le recrutement de policiers supplémentaires. Ces calculs reposent sur nombre d'hypothèses plus ou moins arbitraires, et ne sont qu'indicatifs. Ils sont cependant particulièrement intéressants dans un contexte marqué par la montée en puissance des politiques sécuritaires au détriment des politiques éducatives<sup>29</sup>.

### *Education et terrorisme*

Enfin, quelques articles récents tentent une approche économique du terrorisme, en particulier dans le conflit israëlo-palestinien. Berman (2000, 2002) propose un modèle théorique général du fonctionnement des organisations extrémistes (le Hamas, les organisations intégristes juives et les Taliban). Il souligne que ces organisations se développent dans des contextes de désagrégation de l'Etat et peuvent produire une offre alternative de services publics, et qu'elles peuvent alors être comprises comme des « clubs » dont l'efficacité repose sur les incitations qu'ont leurs membres à participer à cet effort collectif plutôt qu'à profiter de l'effort des autres. Un haut niveau de religiosité fournit un système d'incitations adéquat, en mettant l'accent sur des valeurs comme la piété, la charité et le sacrifice de soi-même. L'évolution vers des pratiques destructives et auto-destructives comme le terrorisme, notamment les attentats suicides, se fait lorsque l'adoption de normes de plus en plus radicales au sein du « club » est favorisée par la perte de possibilités d'emploi des membres en dehors du club, l'affaiblissement de l'Etat et des services publics, ou un flux supplémentaire de ressources vers ce « club » : les membres du « club » en deviennent de plus

---

<sup>27</sup> On peut penser que le ciblage de la répression policière sur les populations défavorisées amène à surestimer notablement l'impact de l'éducation sur la criminalité. Par ailleurs, Lochner et Moretti obtiennent un impact positif de l'éducation sur la probabilité d'être arrêté pour viol, qui pourrait, à supposer que les violeurs s'en prennent à des personnes ayant un niveau d'éducation comparable au leur (ce qui n'est pas impossible, les viols étant fréquemment commis par des membres de l'entourage), être dû à une plus grande propension des personnes éduquées à porter plainte pour viol. Lochner et Moretti note que l'on n'observe pas une telle propension sur données américaines, et ne donnent pas d'explication alternative.

<sup>28</sup> On peut en particulier se demander dans quelle mesure les personnes les plus éduquées n'auraient pas tendance à plus sous-déclarer leurs activités illégales que les autres.

<sup>29</sup> Williams et Williams (1995) défendent la même position ; ils étudient un programme expérimental de scolarisation pré-primaire initié en 1962 dans le Michigan, portant sur 123 enfants issus de milieux défavorisés et âges de 3 et 4 ans, certains participant au programme, d'autres pas. A l'âge de 27 ans, ceux des enfants qui ont participé ont une probabilité de participer à des activités illégales. La scolarisation pré-primaire aurait ainsi des effets de très long terme.

en plus dépendants. Berman explique ainsi la radicalisation de mouvements comme le Hamas et les Taliban. Il conclut que des politiques standard de développement économique, d'amélioration des services publics et de lutte contre les discriminations peuvent prévenir la formation de tels groupes, et surtout leur radicalisation. Des politiques d'éducation pourraient ainsi être utiles, à condition que leurs rendements soient perceptibles – le chômage de masse en Palestine ne permet guère à cette condition d'être remplie.

Krueger et Maleckova (2002) examinent plus directement l'existence d'un impact causal de l'éducation sur le soutien et la participation à des activités terroristes en Palestine et au Liban. Leur approche est exactement contraire à celle de Berman, puisqu'ils contestent d'emblée le lien établi par les dirigeants et les médias américains entre terrorisme, pauvreté et éducation après les attentats du 11 septembre 2001 : « *Instead of viewing terrorism as a direct response to low market opportunities or ignorance, we suggest it is more accurately viewed as a response to political conditions and long-standing feelings (either perceived or real) of indignity and frustration that have little to do with economics* » (p. 1). Les politiques de développement proposées par Berman seraient donc une réponse inadéquate ; par ailleurs, ne voir en elles qu'un moyen de lutter contre le terrorisme pourrait avoir des effets pervers – par exemple celui de provoquer le retrait de l'aide internationale à des pays dans lesquels le risque terroriste serait considéré comme faible. Par ailleurs, Krueger et Maleckova soulignent la difficulté de définir le terrorisme comme concept scientifique (ils mentionnent l'existence d'une centaine de définitions, diplomatiques ou universitaires). Ils se concentrent sur les actes de violence commis par des membres du Hezbollah au Liban ainsi que du Hamas et d'organisations extrémistes juives en Israël et Palestine. Ils prennent soin de préciser que ces actes constituent des cas de violence politique, et que certains peuvent également être considérés comme des actes de résistance à une force d'occupation étrangère.

L'approche économique la plus naturelle consisterait à considérer les attentats terroristes comme une forme de criminalité parmi d'autres, auquel cas l'éducation devrait avoir un impact négatif. Cependant, les attaques-suicides sont nettement différentes – elles perturbent pour le moins les calculs d'utilité de ceux qui se préparent à les commettre – et les organisations terroristes sélectionnant des volontaires pourraient privilégier des personnes éduquées, dont l'engagement au service de leur cause serait plus fiable. Krueger et Maleckova concluent à l'impuissance de la théorie économique à rendre compte de ces comportements de façon univoque : « *Economic theory is unlikely to give a very convincing answer one way or the other as to whether poverty or education are important root causes of terrorism. One could construct plausible explanations for why a reduction in poverty and a rise in education might increase or decrease the incidence of terrorism* » (p. 9).

Ils présentent trois séries de résultats. Premièrement, un sondage effectué en décembre 2001 auprès des habitants palestiniens de la Cisjordanie et de la bande de Gaza suggère que la proportion d'opinions favorables à l'attaque cibles civiles et militaires israéliennes et la qualification de certains événements comme actes de terrorisme (plutôt que de résistance) n'est pas corrélée au niveau d'éducation. Deuxièmement, l'analyse de données portant sur 129 membres du Hezbollah tués au cours d'actions paramilitaires dans les années 1980 et 1990 au Liban montre que l'impact de l'éducation sur la probabilité de devenir un « martyr » est non significatif et positif. Troisièmement, des données sur 27 Juifs israéliens ayant commis des actes terroristes dans les Territoires Occupés au début des années 1980 montrent que tous avaient de hauts niveaux d'éducation et de salaires.

Que penser de ces résultats théoriques et empiriques contradictoires, portant sur des données d'une ampleur très limitée ? L'analyse économique touche certes ici à ses limites, le « terrorisme » recouvrant des comportements particulièrement hétérogènes, et se produisant dans des contextes politiques, économiques et sociaux extrêmement variables. Il paraît sain, comme le soulignent Krueger et Maleckova, de l'envisager avant tout comme un acte politique, et difficile de l'analyser sans prendre en compte le terrorisme d'Etat ou plus simplement la violence légitime qui lui fait

face. Cependant, l'existence d'un fort sentiment d'injustice, souvent légitime, joue manifestement un rôle essentiel dans le développement des groupes extrémistes : on peut penser que des politiques de développement promouvant la justice sociale pourraient prévenir l'apparition du terrorisme. Le point de vue de Berman rejoint ici celui de Krueger et Maleckova, encore que l'argument soit quelque peu circulaire, la mise en œuvre de telles politiques n'étant guère probable dans les contextes d'occupation armée, de guerre civile ou simplement d'oppression politico-économique qui constituent le terreau du terrorisme.



## **II. NIVEAUX DE VIE**

## Chapitre 5. Capital humain : les effets des compétences cognitives sur les revenus individuels

*« Education plays a central role in modern labor markets. Hundreds of studies in many different countries and time periods have confirmed that better-educated individuals earn higher wages, experience less unemployment, and work in more prestigious occupations than their less-educated counterparts. Despite the overwhelming evidence of a positive correlation between education and labor market status, social scientists have been cautious to draw strong inferences about the causal effect of schooling. In the absence of experimental evidence, it is very difficult to know whether the higher earnings observed for better workers are caused by their higher education, or whether individuals with greater earning capacity have chosen to acquire more schooling »* (Card, 1999, p. 1802 ; souligné dans le texte).

L'estimation de l'impact causal de l'éducation sur les revenus individuels constitue un point de départ à la fois factuel et méthodologique pour l'approche économique des effets de l'éducation. D'une part, l'existence d'une corrélation statistiquement significative et positive entre le nombre d'années de scolarité effectuées par un individu et les revenus qu'il tire de son travail est l'une des « régularités empiriques » les mieux établies en économie, quelles que soient la zone géographique ou la période considérées. D'autre part, les modèles théoriques – la théorie du capital humain – et les méthodes empiriques – la microéconométrie du travail – développés (entre autres) pour donner une interprétation de cette corrélation en termes de causalité sont au cœur du renouvellement de la science économique depuis une quarantaine d'années, et constituent le fondement de l'analyse des effets de l'éducation dans d'autres domaines.

Une très grande majorité des travaux existants considère ainsi la scolarité comme un investissement en capital humain, qui génère des compétences cognitives (« *cognitive skills* ») améliorant la productivité du travail et rémunérées en tant que telles. Dans les modèles les plus simples, le nombre d'années de scolarité, ou « quantité » d'éducation, représente ces compétences, et l'augmentation des revenus individuels associée à une année supplémentaire peut s'interpréter sous certaines conditions comme le « rendement privé » de l'éducation, perçu par l'individu qui a effectué l'investissement. Une représentation plus précise peut être obtenue en tenant également compte de la « qualité » de l'éducation, qu'il s'agisse de tests censés mesurer directement les compétences cognitives ou de caractéristiques du système d'enseignement ayant pu influencer les compétences acquises en un an de scolarité (qualité des écoles). Ce programme de recherche déjà ancien et pléthorique a livré des centaines d'estimations des rendements de l'éducation pour différents pays et années, pour différents types d'individus et groupes sociaux. Le renouvellement méthodologique en cours depuis une quinzaine d'années permet de mieux cerner la dimension causale de la corrélation entre éducation et revenus.

Ce chapitre s'appuie pour l'essentiel sur la synthèse de Card (1999), qui est désormais le principal texte de référence et fait suite à celles de Becker (1964), Griliches (1977) et Willis (1986)<sup>30</sup>. La section 1 présente la « fonction de rémunération du capital humain », qui est généralement utilisée pour estimer le rendement privé de l'éducation, ainsi que les principales régularités empiriques obtenues. La section 2 décrit les méthodes récemment développées pour identifier l'effet causal du capital humain sur les revenus, et la section 3 la prise en compte de la qualité de l'éducation. La section 4 est consacrée aux disparités des rendements de l'éducation entre groupes sociaux, et la section 5 à leurs variations dans le temps.

---

<sup>30</sup> Pour d'autres synthèses récentes, cf. Ashenfelter et Rouse (2000), Ashenfelter, Harmon et Oosterbeck (1999), et Blundell, Dearden, Meghir et Sianesi (1999).

## I. La fonction de rémunération du capital humain

### *L'équation de Mincer*

Alors que les travaux les plus anciens remontent aux années 30 (cf. les études citées par Krueger et Lindahl, 2001), l'estimation du rendement privé de l'éducation se fait généralement par la fonction de rémunération du capital humain due à Mincer (1974), qui s'écrit :

$$\log (y) = a + bS + cX + dX^2 + e \quad (1)$$

où  $y$  représente la rémunération du travail de l'individu (généralement un salaire horaire ou mensuel ou le revenu annuel du travail),  $S$  le nombre d'années d'éducation reçues,  $X$  le nombre d'années d'expérience professionnelle, et  $e$  un résidu statistique. Le paramètre d'intérêt est le coefficient  $b$ , qui représente l'augmentation du salaire (en pourcentage) associée à une année de scolarisation supplémentaire, compte tenu de l'expérience professionnelle. Mincer (1974) déduit cette spécification d'un modèle théorique des décisions prises par les individus quant à leur éducation et à leur formation, qui prolonge les travaux de Becker (1964, 1967) et Becker et Chiswick (1966)<sup>31</sup>. Comme le souligne Card (1999), elle correspond par ailleurs aux caractéristiques des revenus observés aux Etats-Unis dans les années 1950 : « *the [human capital earnings function] can be seen as an extraordinary successful marriage of inductive and deductive reasoning* » (p. 1804).

Deux remarques sont à faire quant à la nature du coefficient  $b$ . Premièrement, il ne représente le rendement privé de l'éducation que sous une condition issue du modèle théorique de Mincer, comme le souligne Chiswick (1998) : il faut que la somme du coût direct et du coût d'opportunité d'une année de scolarité soit égale à une année du salaire que l'individu aurait obtenu en travaillant une année à plein temps au lieu d'être scolarisé. Si cette condition n'est pas remplie, le coefficient  $b$  ne représente que le bénéfice de la scolarité, il n'est pas net de ses coûts et devrait être simplement désigné comme l'accroissement du salaire associée à l'éducation. Le rendement dépend des coûts de la scolarité ; par exemple, le coût d'opportunité de l'éducation primaire est généralement faible, que ce soit en l'absence ou en présence de travail des enfants (les salaires des enfants étant généralement très bas), ce qui fait de l'éducation primaire un investissement particulièrement rentable (Bennell, 1996).

Deuxièmement, les nombres d'années d'études et les salaires observés proviennent d'une population hétérogène ; dans le modèle de Becker (1967), les préférences, les coûts de la scolarité et les rendements anticipés de l'éducation selon lesquels sont faits les choix de scolarisation sont différents d'un individu à l'autre. Comme le souligne Card (1999, p. 1803) : « *The return to education is not a single parameter in the population, but rather a random variable that may vary with other characteristics of individuals, such as family background, ability, or level of schooling* ». Le coefficient  $b$  ne donne que la moyenne d'effets de l'éducation éminemment inégaux..

Diverses améliorations ont pu être apportées à l'équation mincerienne, par exemple en introduisant des variables distinctes pour chaque année de scolarité ou d'expérience professionnelle, ou en ajoutant des termes d'ordre plus élevé que le carré pour l'expérience

---

<sup>31</sup> Il est à noter que Mincer (1958) avait déjà déduit d'un modèle théorique différent une équation similaire, dans lequel le coefficient de l'éducation représente le différentiel de salaire qui doit être payé pour compenser le coût d'opportunité des années d'éducation (c'est-à-dire le montant qu'ils auraient pu toucher en travaillant au lieu d'étudier). Cf. Heckman, Lochner et Todd (2003) pour une présentation des deux modèles, et un nouveau modèle fondé sur celui de 1958, permettant de prendre en compte des éléments négligés jusqu'ici, comme le coût direct de l'éducation (frais de scolarité), l'imposition sur le revenu et l'incertitude quant au déroulement de la carrière professionnelle.

professionnelle (Murphy et Welch, 1990). D'autre part, la façon dont l'éducation et les salaires sont mesurés peut avoir un impact sur les résultats. Le nombre d'années d'études ne représente pas forcément la même quantité d'éducation s'il existe plusieurs systèmes d'enseignement parallèles (par exemple l'enseignement dit « général » et l'enseignement professionnel) ou si la qualité des écoles est très hétérogène (cf. la sous-section 2.3). Le capital humain que représente l'éducation peut aussi se déprécier, soit parce que le travailleur vieillit, soit parce que ses connaissances deviennent obsolètes, notamment du fait du progrès technologique. Par exemple, il a été montré qu'en Israël cette obsolescence affecte en particulier les personnes employées dans les industries de haute technologie (Neuman et Weiss, 1995).

### *Applications empiriques*

Pour autant, la fonction de rémunération du capital humain s'avère une bonne approximation des déterminants des revenus individuels du travail, et reste un point de départ utile pour des analyses plus complexes des rendements de l'éducation – dont elle n'épuise pas les déterminants. Elle sert aux tribunaux américains pour déterminer les compensations dues en cas d'accident du travail, ou dans les procès pour discrimination salariale (Chiswick, 1998) ; les rendements estimés sont utilisés pour guider les politiques publiques d'éducation, notamment sous l'influence de la Banque Mondiale (Bennell, 1996).

On peut donner ici quatre exemples d'applications de l'équation mincerienne. Siphambe (2000) montre qu'elle peut être estimée avec précision sur des données collectées au Botswana, où les rendements sont croissants avec le niveau d'éducation et où les femmes sont moins bien payées que les hommes, bien que celles qui travaillent soient en moyenne plus éduquées que les hommes. Alba-Ramirez et San Segundo (1995) estiment à 8,4 % le rendement moyen d'une année d'études supplémentaire en Espagne en 1990 et fournissent des chiffres séparés par sexe, activité et emploi public ou privé. Enfin, Menon (1997) utilise pour Chypre des données inhabituelles, mesurant les rendements de l'éducation supérieure de façon subjective, tels que les perçoivent les élèves de l'enseignement secondaire ; elle montre qu'en moyenne les élèves qui prévoient d'entrer à l'université anticipent des rendements plus élevés que les autres.

Il existe en fait des centaines d'études, dont Psacharopoulos (1973, 1981, 1985, 1994) a régulièrement compilé les résultats. Dans la mise à jour la plus récente, Psacharopoulos et Patrinos (2002) calculent qu'en moyenne pour l'ensemble du monde, l'accroissement des revenus individuels associée à une année de scolarité supplémentaire est proche de 10 %, avec de fortes disparités. D'une façon générale, l'impact de la scolarité est plus fort pour les catégories de populations pauvres et dont le niveau moyen d'éducation est plus faible : il atteint 9,9 % en Asie, 11,7 % en Afrique sub-saharienne, 12,0 % en Amérique Latine, contre 7,5 % pour les pays de l'OCDE ; 10,9 % pour les pays à bas revenus contre 7,4 % pour les pays à revenus élevés ; 9,8 % pour les femmes contre 8,7 % pour les hommes. Le rendement privé de l'ensemble de la scolarité primaire (26,6 %) est plus élevé que celui de la scolarité secondaire (17,0 %) ou des études supérieures (19,0 %), avec les mêmes variations par région du monde, niveau de revenu et genre : 37,6 % pour la scolarité primaire en Afrique sub-saharienne contre 11,3 % pour la scolarité secondaire dans l'OCDE. A ces rendements privés correspondent des rendements sociaux, incluant à la fois les coûts des politiques d'éducation et leurs autres bénéfices que l'augmentation des salaires (cf. les sections 3 à 6). En l'absence d'estimations systématiques de ces derniers, Psacharopoulos et Patrinos proposent des rendements incluant les bénéfices privés et les coûts totaux (publics et privés), plus faibles que les rendements privés, mais ayant pour l'essentiel les mêmes caractéristiques. La principale conclusion de ces compilations est que pour les gouvernements des pays en développement, les politiques d'éducation représentent un investissement particulièrement efficace, en particulier l'éducation primaire. La différence entre

rendements privés et sociaux a aussi permis de justifier l'introduction de droits de scolarité dans certains pays.

L'utilisation de ces juxtapositions d'études disparates pour orienter les politiques publiques a fait l'objet d'un certain nombre de critiques, notamment celles de Bennell (1996), qui porte sur l'article de 1994 (cf. aussi les articles cités par Bennell, p. 184, et la réponse de Psacharopoulos, 1996). D'une part, Bennell souligne le manque de fiabilité des études disponibles pour l'Afrique sub-saharienne : peu de pays ont été étudiés, la qualité des données est généralement mauvaise, les techniques d'estimation ne sont pas adéquates, le calcul des coûts de la scolarité est incorrect, etc. D'autre part, il montre que les études compilées par Psacharopoulos ne sont pas suffisamment comparables pour que le calcul de rendements moyens pour l'ensemble de l'Afrique sub-saharienne ait un sens ; les principales conclusions de Psacharopoulos ne seraient pas vérifiées pour chaque pays considéré séparément. De fait, il apparaît aujourd'hui que la principale priorité de la recherche sur les rendements privés de l'éducation ne doit pas être de produire encore plus d'estimations utilisant les méthodes éprouvées, mais de développer des méthodes plus fiables permettant d'identifier le véritable effet causal de l'éducation sur la rémunération du travail.

## II . L'identification de l'effet causal de l'éducation sur les salaires

L'estimation du coefficient  $b$  de l'équation (1) par la méthode économétrique la plus simple, celle des moindres carrés ordinaires, est sujette au problème dit d'« endogénéité » de l'éducation. S'il existe une variable qui détermine simultanément l'éducation et le revenu et que cette variable n'est pas incluse dans l'analyse (généralement par manque de données), alors le coefficient  $b$  représente à la fois l'effet de cette variable et l'effet causal de l'éducation sur le revenu : il est « biaisé ». Si la variable non observée a un impact positif sur l'éducation comme sur le revenu, alors  $b$  surestime l'effet causal. Identifier ce dernier requiert de disposer d'une variable, dite « instrumentale », qui détermine l'éducation mais pas le revenu, tout en n'étant pas corrélée avec la variable non observée. On mesure alors essentiellement l'impact qu'a cette variable instrumentale sur les salaires, via son impact sur l'éducation. La recherche de variables instrumentales adéquates est au cœur des recherches actuelles sur l'effet causal de l'éducation sur la rémunération du travail.

### *Le « biais de capacité »*

Le « biais » le plus étudié est le « biais de capacité » (« *ability bias* ») : les individus ayant les plus grandes capacités cognitives et productives intrinsèques pourraient choisir d'étudier plus longtemps et recevoir de meilleurs salaires en raison de ces capacités, outre la rémunération du capital humain qu'ils ont acquis. La question est de savoir quelle proportion de l'effet de l'éducation sur les salaires relève du capital humain acquis à l'école, et quelle proportion est due aux capacités intrinsèques. Les travaux des années 1960 et 70 introduisent le quotient intellectuel dans l'équation de Mincer pour tenir compte de celles-ci. D'après Griliches (1977), la surestimation de l'effet causal de l'éducation due au biais de capacité n'est que de l'ordre de 10 %, et compense à peu près la sous-estimation due aux erreurs de mesure des variables : l'essentiel de l'effet de l'éducation sur les revenus individuels est bel et bien causal. Les études récentes confirment ce résultat.

Les caractéristiques institutionnelles du système d'enseignement dépendent généralement de politiques publiques prises de façon plus ou moins centralisée, sans que des individus aient un impact direct sur elles. En revanche elles peuvent affecter la durée de la scolarité, soit directement (lois sur l'âge maximum du début et l'âge minimum de la fin de la scolarité), soit indirectement (création de nouvelles écoles améliorant l'accès au système d'enseignement), et n'ont souvent pas d'autre impact sur les salaires. Des variations de politiques éducatives (par exemple une mise en œuvre étalée dans le temps, région par région) peuvent donc constituer une source indépendante de variation du nombre d'années d'études, et permettre d'en identifier l'effet causal – indépendant des autres déterminants des choix de scolarisation fait par les individus concernés. Ceci suppose évidemment de disposer de données décrivant le système d'enseignement à l'époque où les individus dont on observe les revenus et l'éducation étaient scolarisés, ce qui constitue une difficulté certaine. Card (2001) passe en revue plusieurs études récentes suivant cette approche.

Angrist et Krueger (1991) l'ont inaugurée pour les hommes nés entre 1930 et 1959 aux Etats-Unis. Les enfants nés au cours d'une même année calendaire commencent l'école au même moment, mais ceux nés au début de cette année atteignent plus tôt l'âge au-delà duquel la scolarité n'est plus obligatoire, et tendent à quitter le système scolaire plus tôt (parmi les élèves qui ne poursuivent pas leurs études au-delà de la période obligatoire). Le trimestre de naissance est ainsi utilisable comme indicateur de la durée de la scolarité. La validité de cet instrument a été contestée, notamment par Bound et Jaeger (1996), mais d'autres études portant sur les mêmes données, parmi lesquels Staiger et Stock (1997), l'ont confirmée. De façon comparable, Harmon et Walker (1995) ont utilisé la variation du nombre d'années d'études induites par l'augmentation de l'âge jusqu'auquel la scolarisation est obligatoire au Royaume-Uni en 1947 et 1973.

Card (1995) examine l'impact qu'a aux Etats-Unis le fait de grandir près d'un établissement d'enseignement supérieur sur la durée de l'éducation. De façon comparable, Bedi et Gaston (1999) pour le Honduras, Conneely et Uusitalo (1997) pour la Finlande et Maluccio (1997) pour les Philippines utilisent des mesures de la distance aux écoles ou aux universités comme instruments. Kling (2000) revient sur l'interprétation des résultats ainsi obtenus ; en particulier, il confirme qu'utiliser des données sur l'enseignement supérieur est essentiellement pertinent pour étudier l'impact sur les salaires d'avoir prolongé ses études au-delà du niveau secondaire.

Les politiques d'extension rapide du système scolaire fournissent un instrument particulièrement intéressant, puisqu'elles résultent en de fortes augmentations du niveau de scolarité généralement inégales d'une région à l'autre. Par ailleurs leur évaluation est particulièrement importante, entre autres parce qu'il existe un risque que l'extension du système se fasse au détriment de sa qualité. Plusieurs études comparent des élèves affectés par une réforme avec des contemporains que la réforme n'affecte pas, suivant le paradigme de l'approche expérimentale décrite à la section 1. Duflo (2000, 2002) s'intéresse à la construction de plus de 61 000 écoles primaires en Indonésie entre 1973-78. Elle montre que les enfants nés au début des années 1970, et donc directement concernés par la réforme, ont été scolarisés plus longtemps et touchent en tant qu'adultes des salaires plus élevés de 6,8 à 10,6 % que ceux de leurs prédécesseurs. En revanche, le programme a eu un impact négatif de 3,8 % à 10 % sur les salaires des ces derniers ; une insuffisante adaptation du stock de capital physique à l'augmentation très rapide du capital humain pourrait en être la cause. De façon comparable, Meghir et Palme (1999) étudient une réforme de l'enseignement en Suède, mise en œuvre de façon graduelle entre 1949 et 1962.

Une caractéristique commune à la plupart des études mentionnées jusqu'ici est qu'elles fournissent des rendements privés de l'éducation supérieurs de 30 % en moyenne à ceux obtenus par moindres carrés ordinaires – dont on pensait qu'ils surestimaient déjà l'effet causal de l'éducation en raison du biais de capacité. Card (1999, 2001) explique ce paradoxe par le fait que les politiques éducatives utilisées comme instrument concentrent leurs effets sur des enfants issus de milieux défavorisés, qui auraient eu une scolarité relativement courte en leur absence, et ont des rendements privés de l'éducation supérieurs à la moyenne. L'effet de l'éducation ainsi estimé n'est donc pas nécessairement représentatif de l'ensemble de la population : « *one plausible hypothesis is that the marginal returns to schooling for certain subgroups of the population – particularly those subgroup whose schooling decision are most affected by structural innovations in the schooling system – are somewhat higher than the average marginal returns to education in the population as a whole.* » (Card, 1999, p. 1855). En revanche, ces politiques auraient alors un effet égalisateur sur la société.

### *Le milieu familial*

Le milieu familial contribue également de façon cruciale à déterminer le niveau d'éducation atteint, et il paraît important de le prendre en compte. Ashenfelter et Zimmerman (1997, sur données américaines) montrent que le rendement de l'éducation diminue lorsque l'on introduit ces variables aux côtés de l'éducation et de l'expérience dans l'équation (1), mais qu'il augmente lorsqu'on les utilise comme instruments. Liu, Hammit et Lin (2000), pour Taiwan, et Patrinos (1995), pour la Grèce, trouvent également que l'introduction de variables décrivant le milieu familial modifie les rendements estimés. Cependant, le milieu familial exerce également toutes sortes d'effets directs sur les revenus individuels des enfants devenus adultes, qui sont jusqu'ici mal compris empiriquement (Bowles et Gintis, 2002). L'utilisation de variables décrivant le milieu familial (éducation des parents ou des frères et sœurs) pour identifier l'effet de l'éducation sur les revenus paraît donc passablement hasardeuse, d'autant qu'elle ne réduit pas nécessairement bien le biais de capacité. Card (1999) le souligne : « *The addition of controls for family background may reduce the biases in the measured return to education, but may still lead to an upward biased estimate of the average marginal return to schooling unless all of the unobserved ability components are absorbed by the family background control* » (p. 1825 ; souligné dans le texte), et conclut : « *whatever biases exist in conventional [...] estimates of the return to education are also present in models that control for family background* » (p. 1844), encore que des améliorations techniques soient possibles à condition de disposer de données plus complètes.

### *Comparaisons entre membres d'une même famille*

Une approche différente consiste à estimer non l'impact de l'éducation d'un individu sur son revenu, mais l'impact des différences d'éducation sur les différences de revenu entre membres d'une même famille. En effet, les membres d'une même famille ont beaucoup de caractéristiques non observables en commun (patrimoine génétique, contexte psychologique), dont l'effet est éliminé en ne considérant que les différences entre eux. L'estimateur « au sein des familles » (« *within family* ») ainsi défini ne devrait donc pas être affecté par des biais tels que le biais de capacité, à l'opposé de l'estimateur des moindres carrés ordinaires obtenu sur le même échantillon en considérant l'effet de l'éducation de chaque individu sur son revenu. Une comparaison entre les résultats obtenus par les deux méthodes permet d'ailleurs utilement d'évaluer l'ampleur du biais de capacité affectant les moindres carrés ordinaires.

Cette idée a été appliquée aux différences de revenus entre mère et fille, père et fils, frère(s) et sœur(s) et faux jumeaux, mais elle est particulièrement pertinente dans le cas de vrais jumeaux, qui ont exactement le même patrimoine génétique et généralement des vies très liées l'une à l'autre. Elle a été exploitée dès les années 1970 (cf. la synthèse de Griliches, 1979), et a connu un

renouveau remarquable à la suite de l'article d'Ashenfelter et Krueger (1994). Les travaux récents disposent de plus grands échantillons de meilleure qualité, et accordent une plus grande attention à diverses difficultés techniques, notamment les erreurs de mesures (qui affectent particulièrement l'estimateur « *within* »). Ashenfelter et Rouse (1998), Behrman, Rosenzweig et Taubman (1994) et Rouse (1999) utilisent des données américaines, Miller, Mulvey et Martin (1995) des données australiennes, et Raum et Aabo (2000) des données norvégiennes. L'estimation « au sein des familles » donne des rendements plus faibles que l'estimation par moindres carrés ordinaires, ce qui confirmerait l'existence d'un biais de capacité affectant cette dernière. Selon Card (1999), les travaux existants suggèrent un biais de 10 à 15 %, et Behrman et Rosenzweig (1999) l'estiment à 12 % pour leur échantillon américain ; ces chiffres correspondent à l'ordre de grandeur suggéré par Griliches dès 1977.

Deux difficultés réduisent cependant la portée de cette approche. Premièrement, il n'est pas certain que les vrais jumeaux soient entièrement identiques en termes de « capacités ». Un examen détaillé des travaux réalisés sur cette question dans d'autres disciplines, notamment la psychologie, serait utile pour s'assurer que l'utilisation par les économistes de notions de génétique n'est pas excessivement déterministe et *in fine* simpliste. Les « capacités » intrinsèques des jumeaux ne se résument pas nécessairement à leur patrimoine génétique, or Neumark (1999) souligne que l'estimateur « *within family* » est sensible à l'existence de faibles différences de capacités entre jumeaux. Card (1999, p. 1852) conclut que « *despite [...] the strong intuitive appeal of the 'equal abilities' assumption for identical twins, however, I suspect that observers with a strong a priori belief in the importance of ability bias will remain unconvinced.* » Bound et Solon (1999) soulignent que les différences d'éducation entre vrais jumeaux ne sont pas dues au hasard, mais résultent de choix effectués au sein de la famille, ce qui limite aussi la correction du biais de capacité permise par l'estimateur « *within* ».

Deuxièmement, les travaux portant sur des jumeaux estiment le rendement de l'éducation pour un échantillon bien particulier de la population, qui n'est pas forcément représentatif. En particulier, s'il était avéré que les traits psychologiques très spécifiques que partagent la plupart des vrais jumeaux ont un impact sur leurs décisions de scolarité et d'offre de travail, il serait difficile d'évaluer la portée des travaux les concernant pour le reste de la population.

Pour conclure, et quelles que soient les difficultés méthodologiques évoquées jusqu'ici, l'existence d'un effet causal de l'éducation sur les revenus est fermement établie, et les méthodes d'estimation disponibles permettent désormais de limiter la portée des biais affectant sa mesure. L'effet direct des capacités intrinsèques des individus sur leurs revenus ne représente que 10 % de celui de leur capital humain – tel que le représente leur nombre d'années de scolarité.

### **III. La qualité de l'éducation**

L'équation mincerienne implique que le capital humain d'un individu se résume au temps qu'il a passé dans le système d'enseignement<sup>32</sup>. Or il est probable que des niveaux très différents de compétences cognitives peuvent correspondre au même nombre d'années de scolarité si les caractéristiques des écoles sont variables. Dès 1983, Behrman et Birdsall plaident pour l'introduction de variables décrivant la qualité des écoles dans l'équation mincerienne ; sur des données brésiliennes, ils montrent que la moyenne régionale du nombre d'années d'éducation *des enseignants* exerce un fort impact positif sur les revenus et que son introduction réduit fortement

---

<sup>32</sup> Il s'agit ici plus précisément du capital humain *général* acquis à l'école, par opposition au capital humain *spécifique* que représente l'expérience professionnelle.



l'impact du nombre d'années d'éducation des individus dont ils observent les revenus. Plus récemment, Glewwe (1996) conclut son étude des rendements de l'éducation au Ghana par ces phrases : « *when school quality varies widely across time and space, years of schooling may be a very imperfect indicator of human capital attained, and simple estimates of the private rate of return to schooling may be substantially biased. [...] Rates of return to additional years of schooling may be of little use without information on school quality in countries where the main problem is low school quality and stagnating enrolments. It is imperative to have estimates of rates of returns to improvements in school quality, which cannot be obtained from standard estimates of rates of return to additional years of schooling.* » (pp. 287-8 ; souligné dans le texte). Enfin, selon Hanushek (2002) : « *Most policy and analytical attention has now switched to quality dimensions of schooling* » (p. 2056).

*Qualité des écoles et résultats scolaires : la « fonction de production éducative »*

Il n'existe pourtant pas de consensus sur la façon dont la qualité de l'éducation doit être prise en compte, ni sur son importance réelle. De très nombreux travaux ont été consacrés à l'estimation de « fonctions de production éducatives », c'est-à-dire à l'impact des caractéristiques des écoles sur les compétences cognitives – mesurées généralement par des tests de langue et de mathématique, par exemple les SAT (« *Standardized Achievement Tests* ») systématiquement utilisés aux Etats-Unis, ou les résultats d'enquêtes internationales comme le PISA (« *Programme for International Student Achievement* ») de l'OCDE et le TIMSS (« *Third International Mathematics and Science Study* »). Aux Etats-Unis, ce programme de recherche a fait suite au « rapport Coleman » (Coleman et al., 1966), qui avait fait date en affirmant que les principaux déterminants des résultats scolaires étaient le milieu familial et la composition socio-économique des élèves scolarisés dans une même école, plutôt que les ressources de chaque école. Les travaux économétriques subséquents ont généralement confirmé ce résultat, comme l'indique la synthèse de Hanushek (1986). Fuller et Clark (1994) et Hanushek (1995) estiment que les travaux portant sur les pays en développement aboutissent à un résultat comparable : il n'existerait pas de lien direct entre ressources des écoles et résultats scolaires. Hanushek (2003) conclut à l'échec des politiques éducatives centrées sur la distribution de ressources, qui échouent à faire de l'efficience de la production éducative leur priorité, faute d'un système d'incitations adéquat ; il serait alors possible d'améliorer nettement la qualité du système scolaire en le réorganisant mais sans lui apporter de ressources supplémentaires.

Comme celles de Psacharopoulos, les synthèses de Hanushek ont été critiquées en raison de la mauvaise qualité des études citées et de leur manque de comparabilité. Se livrant à une « méta-analyse », c'est-à-dire à une comparaison statistique formalisée, des mêmes études que Hanushek (1986), Hedges, Laine et Greenwald (1994) trouvent au contraire un effet moyen significatif et positif des ressources des écoles sur les résultats scolaires. Kremer (1995) souligne lui que des expériences menées dans divers pays développés et en développement ont montré un fort impact de certains types de ressources (notamment les manuels scolaires et l'éducation à distance par radio). D'une façon générale, on peut conclure qu'un certain niveau de ressources est nécessaire au bon fonctionnement des écoles, et que ces ressources ne sont pas toujours disponibles dans les pays en développement, alors qu'elles le sont généralement dans les pays développés. Dans tous les pays, cependant, l'utilisation des ressources, et notamment la relation que les enseignants entretiennent à leurs élèves, est cruciale, et encore insuffisamment étudiée en économie parce que difficile à quantifier : « *[...] schools vary significantly in quality, and [...] within schools, teachers vary in their effectiveness. Existing research has clearly established these points. However, researchers are just now beginning to understand the underlying causes of these variations in school quality and teacher effectiveness. For policy purposes, it is important to know that schools vary in quality and that within schools the quality of education provided in different grades can differ. But these findings alone provide no guidance as to how to improve the quality of*

education. To answer this second question we need to examine the impact of different types of school spending on long-term student outcomes » (Betts, 1999, p. 2).

De fait, des travaux beaucoup moins nombreux ont examiné l'impact direct de la qualité de l'éducation sur les revenus individuels, dont Betts (1996 a), Card et Krueger (1996) et Hanushek (2002) présentent des synthèses en bonne partie contradictoires concernant les USA. Betts (1999) mentionne aussi quelques études portant sur les pays en développement, et explique ainsi le principe de ces études : « *Economists tend to focus on earnings of workers rather than test scores for two reasons. First, earnings serve as a proxy for the underlying productivity of the individual, and so provide clues as to the long-term productivity consequences of the types of schooling that workers obtained when they were young. Second, unlike test scores, earnings provide a good indicator of the person's overall economic welfare* » (p. 2).

### *Qualité des écoles et revenus*

Un premier ensemble de travaux portant sur les Etats-Unis et remontant aux années 1970 (cf. Johnson et Stafford, 1973, pour un exemple fréquemment cité) examine l'impact de la qualité des écoles mesurée par des variables de ressources, généralement les dépenses par élèves – ce qui ne permet pas de distinguer les effets de différentes politiques éducatives entraînant les mêmes dépenses. L'article de Card et Krueger (1992) a relancé ce débat. Dans la lignée de Behrman et Birdsall (1983), Card et Krueger combinent des données du recensement de 1980 à des données administratives pour estimer l'impact sur les rendements de l'éducation perçus par les hommes nés entre 1920 et 1949 des ressources (ratio élèves / enseignant, durée de l'année scolaire, salaire relatif des enseignants) disponibles dans l'Etat où ils sont nés. Ils trouvent un impact significatif et positif de la qualité des écoles.

D'une façon générale, un grand nombre de variables décrivant la qualité du système d'enseignement ont été utilisées : dépenses par élève, ratio élèves / enseignants, salaire, éducation, formation professionnelle ou expérience des enseignants, nombre de livres par enseignants, durée de l'année scolaire (Betts, 1999, p. 3). Le niveau d'agrégation a également varié : Etat où l'individu est né, district scolaire où il a été scolarisé, école où il a été inscrit. Betts (1996) souligne que les études considérant l'école où l'individu a été inscrit plutôt que des niveaux d'analyse plus agrégés et des individus âgés de moins de 30 ans, vivant dans la deuxième moitié du XXème siècle, contredisent les résultats de Card et Krueger : l'impact des ressources des écoles y est généralement faible ou non significatif. Il est possible que la qualité de l'éducation ait eu un impact plus important pour les cohortes étudiées par Card et Krueger (1992), scolarisées à une époque où le niveau moyen d'éducation de la population était faible mais en forte croissance, que pour les cohortes plus récentes généralement étudiées par leurs contradicteurs, bien que les résultats de Betts (1996 b) ne confortent pas cette hypothèse.

La méthodologie de Card et Krueger (1992) a fait l'objet d'âpres discussions. Premièrement, Betts (1995) souligne que l'utilisation des données au niveau des Etats, qui ne permet pas de faire des distinctions entre groupes socio-économiques en leur sein, engendre un risque de « biais d'agrégation » amenant à surestimer l'impact de ressources des écoles. Utilisant un panel de travailleurs âgés de 14 à 21 ans en 1979, suivis jusqu'en 1989, il estime l'impact de la qualité de la dernière école qu'ils aient fréquentée (ratio élèves / enseignant, salaire relatif et formation des enseignants) et ne trouve pas d'effets significatifs. Card et Krueger (1996) insistent eux sur les erreurs de mesures présentes dans les données recueillies pour chaque école : en faire la moyenne au niveau d'un district ou d'un Etat permet de limiter le biais généré par ces erreurs. *In fine* la question est de savoir lequel de ces deux effets domine : selon les résultats présentés par Grogger (1996) et Hanushek, Rivkin et Taylor (1996), le biais d'agrégation est le plus important : il conviendrait d'utiliser des données désagrégées au niveau des écoles.

Deuxièmement, Heckman, Layne-Farrar et Todd (1996) démontrent la nécessité de tenir compte de l'hétérogénéité du capital humain des travailleurs et des migrations liées aux avantages comparatifs créés par les différences de qualité de l'éducation entre Etats. Utilisant les mêmes données que Card et Krueger (sur une période plus longue) à l'aide d'un modèle empirique plus complexe, ils trouvent que le seul effet significatif et positif est celui de la qualité du système d'enseignement supérieur, qui est cependant faible : les caractéristiques propres à chaque travailleur et le fonctionnement des marchés du travail régionaux et l'hétérogénéité des travailleurs expliquent mieux les écarts de revenus entre eux que la qualité des écoles qu'ils ont pu fréquenter.

Troisièmement, Dearden, Ferri et Meghir (2002) soulignent l'importance de prendre en compte le milieu familial, à l'instar des travaux récents sur les rendements de la quantité d'éducation. Ils utilisent des données britanniques portant sur des individus nés en 1958 lorsqu'ils sont âgés de 23 puis 33 ans et incluent des variables de milieu familial dans leur analyse. Leurs résultats indiquent que les ratios élèves / enseignant dans le primaire et le secondaire n'ont pas d'impact sur les salaires, sauf le second pour les femmes âgées de 33 ans. Dearden, Ferri et Meghir soulignent cependant que les caractéristiques du système scolaire importent : d'une part, des ratios élèves / enseignants beaucoup plus bas ou élevés que ceux observés dans leur échantillon pourraient avoir un impact sur les salaires, d'autre part, les individus ayant été scolarisés dans des écoles secondaires sélectives (publiques ou privées) ont des salaires significativement plus élevés<sup>33</sup>.

Enfin, certains travaux récents étudient l'impact des ressources scolaires dans leur pays d'origine sur les salaires de personnes ayant émigré aux Etats-Unis (Bratsberg et Terrell, 1997 ; Betts et Lofstrom, 2000). Selon Betts (1999) : « *school spending outside the United States has a measurable positive influence on earnings of immigrants once they enter the United States, although the effect might be limited to immigrants with some postsecondary education* » (p. 5).

Il paraît probable que, comme l'affirme Glewwe (1996), la qualité des écoles ait un impact particulièrement élevé dans les pays en développement, où elle est nettement plus variable que dans les pays développés. Utilisant des données sud-africaines, Case et Deaton (1999) montrent que le ratio élèves / enseignants a un impact sur les résultats scolaires. Case et Yogo (2000), tenant compte des remarques méthodologiques de Heckman, Layne-Farrar et Todd (1996), prolongent cette analyse et trouvent des impacts significatifs, positifs et forts de la qualité des écoles sur les rendements de l'éducation perçus par les hommes noirs. Ces effets sont très variables d'une région à l'autre de l'Afrique du Sud. D'autres éléments du système scolaire peuvent jouer. Par exemple, Angrist et Lavy (1997) montrent que le changement de langue d'enseignement au Maroc (du français à l'arabe) a entraîné une diminution des rendements de l'éducation, qu'ils attribuent à une perte de compétences en français écrit.

#### *L'impact direct des compétences cognitives sur les revenus*

Un deuxième ensemble de travaux s'intéresse non à la qualité des écoles mais à celle de l'éducation reçue : l'équation mincerienne est complétée par l'intégration d'une mesure des compétences cognitives, censée représenter la qualité du capital humain. Card et Krueger (1996)

---

<sup>33</sup> Dans des articles d'inspiration similaire, Altonji et Dunn (1996) et Behrman, Rosenzweig et Taubman (1996) utilisent des données américaines portant respectivement sur des frères et sœurs et des jumeaux qui ne sont pas inscrits dans les mêmes établissements ; les premiers trouvent que la prise en compte des caractéristiques familiales communes ainsi réalisée accroît les effets de la qualité de l'éducation, les seconds le contraire. Les résultats ne sont toutefois pas directement comparables, puisque Altonji et Dunn examinent l'impact des écoles secondaires et Behrman, Rosenzweig et Taubman celui des établissements d'enseignement supérieur.

contestent que les résultats à des tests type SAT mesurent le capital humain sur le long terme, alors que Hanushek (2002) les considère plus fiables que les variables décrivant le système scolaire privilégiées par ces derniers. Les deux approches sont en fait clairement distinctes, puisque la première s'intéresse à l'impact des politiques éducatives sur les salaires ou les rendements de l'éducation, et l'autre à la qualité du capital humain une fois acquis – qui n'est pas directement le résultat de politiques publiques, puisqu'elle dépend aussi des capacités, du comportement et du milieu familial des individus concernés.

Hanushek (2002) cite un certain nombre d'études qui concluent toutes à l'existence d'un effet significatif, positif et large des compétences cognitives sur les salaires ou les rendements de l'éducation. Alors que Bishop (1989) montre qu'une correction des erreurs de mesures inhérentes aux tests de compétences cognitives augmente fortement l'ampleur de l'effet de ces dernières, Heckman et Vytlačil (2001) soulignent qu'une série de difficultés économétrique rend difficile de distinguer précisément l'impact de la qualité de celui de la quantité d'éducation.

#### *Autres aspects de la qualité de l'éducation*

Des travaux plus épars s'intéressent à d'autres aspects de la qualité de l'éducation. Premièrement, celle-ci prend des formes et a une importance variables suivant le niveau considéré, alors que la plupart des travaux existants se concentrent sur l'enseignement secondaire ou, pour certains pays en développement, primaire. En particulier, la diversité de l'enseignement supérieur et la sélection par les universités de leurs futurs étudiants en fonction de caractéristiques qui affectent aussi leurs revenus futurs (comme la quantité et la qualité de l'éducation reçue dans le secondaire ou d'autres cycles du supérieur) posent des problèmes méthodologiques spécifiques. Utilisant un échantillon de femmes jumelles nées au Minnesota, Behrman, Rosenzweig et Taubman (1996) montrent ainsi que les universités privées les plus sélectives, offrant des enseignements de troisième cycle et payant mieux leurs professeurs « produisent » des étudiants qui auront des revenus significativement plus élevés que ceux des autres universités. Dale et Krueger (1999) trouvent également que certaines mesures de la sélectivité à l'entrée des universités et les droits de scolarité ont un impact positif sur les revenus futurs : terminer ses études dans une université sélective offre des rendements élevés, en particulier pour les étudiants issus de milieux défavorisés (cf. aussi Eide, Brewer et Ehrenberg, 1998, et Monks, 2000). À l'autre extrémité du système d'enseignement, Currie (2001) commente les résultats des évaluations de l'éducation pré-primaire (crèches et écoles maternelles) menées aux États-Unis. Alors que des effets importants à court et à moyen terme ont été mis évidence sur les compétences cognitives et la préparation à la scolarité, l'existence d'effets directs de long terme sur les compétences cognitives, le nombre d'années d'études et les salaires n'a pas été établie clairement, essentiellement faute de données suivant des individus jusqu'à l'âge adulte.

Deuxièmement, la qualité de l'éducation dépend également de la régularité des études : plusieurs travaux récents suggèrent que celle-ci a un impact sur les revenus. Crawford, Johnson et Summer (1997) montrent ainsi sur des données américaines que travailler à temps partiel pendant la scolarité secondaire a un impact négatif sur les résultats scolaires de tous les élèves, mais un impact positif sur les salaires reçus par ceux qui ne s'inscrivent pas dans l'enseignement supérieur. Chez ces derniers, l'impact positif de l'expérience professionnelle est supérieur à l'impact négatif dû aux moins bons résultats scolaires : le capital humain spécifique apparaît ici plus important que le capital humain général. Eide et Showalter (2001) d'une part, et Monks (1997) d'autre part, trouvent que les redoublements et la prolongation des études au-delà de 25 ans, respectivement, réduisent les rendements de l'éducation. Ces études posent un certain nombre de problèmes méthodologiques liés à l'endogénéité des choix de scolarisation ; néanmoins il paraît nécessaire de

développer des analyses fines des parcours scolaires et de leurs conséquences de long terme sur les revenus<sup>34</sup>.

Quelles conclusions tirer de la recherche sur les liens entre qualité et rendements de l'éducation ? Les contradictions très fortes entre les différentes études citées plus haut, qu'elles concernent les Etats-Unis ou les pays en développement, semblent trouver leur source, outre certaines positions politiques ou idéologiques implicites, dans des difficultés méthodologiques : étendre l'équation de Mincer à la qualité de l'éducation – quelle qu'en soit la définition retenue – implique de prendre en compte la complexité des systèmes d'enseignement, d'une part, et d'autre part de disposer de données rétrospectives portant sur la période ou les individus dont on observe les revenus étaient scolarisés. Une collecte plus fréquente de telles données pourrait permettre d'importants progrès, encore que certaines questions comme le niveau d'agrégation souhaitable ne soient pas tranchées. Les travaux incluant les caractéristiques des écoles se heurteront cependant toujours à la difficulté de mesurer précisément ce qui en fin de compte définit l'éducation : la relation entre élèves et enseignants.

#### **IV. Les différences de rendements de l'éducation entre groupes sociaux**

Les rendements de l'éducation sont fondamentalement hétérogènes. Les deux sous-sections précédentes ont montré qu'ils varient en fonction de caractéristiques individuelles comme le milieu familial, les compétences cognitives ou la qualité des écoles fréquentées, qu'il est utile de prendre en compte en étendant l'équation de Mincer. Ils varient également d'un groupe social à l'autre, notamment suivant l'origine ethnique et le genre, ce qui pose des problèmes politiques spécifiques, ces groupes sociaux étant déterminés de façon essentiellement exogènes.

##### *Ecart entre Blancs et Noirs et entre hommes et femmes aux Etats-Unis*

Altonji et Blank (1999) présentent une analyse des travaux consacrés aux différences de salaires, de taux d'activité et d'autres caractéristiques de l'emploi qui existent aux Etats-Unis entre hommes et femmes et entre Blancs et Noirs – les autres minorités, Hispaniques, Asiatiques et Amérindiens notamment, restent peu étudiées jusqu'ici (cf. Carnoy, 1996, pour les Hispaniques, et Kimmel, 1997, pour les Amérindiens). Les premiers travaux remontent au moins aux années 1970 (cf. Welch, 1973). L'écart de salaires entre hommes blancs et noirs se réduisait dans les années 1960 et 70, mais est resté stable depuis la fin des années 1970, alors que l'écart de salaires entre femmes blanches et noires a augmenté depuis 15 ans. A l'inverse, l'écart entre hommes et femmes en général est resté stable jusqu'à la fin des années 1970, mais a fortement décru depuis. Dans le même temps, on observe toujours des différences importantes de niveaux d'éducation entre Blancs et Noirs (les Hispaniques ayant un niveau d'éducation moyen nettement plus faible que les Noirs), alors que l'écart entre hommes et femmes a quasiment disparu. Quelle est donc la part de l'éducation dans les différences de revenus entre les groupes ethniques et entre les sexes ?

En utilisant l'équation de Mincer, on peut décomposer l'écart de salaires entre deux groupes en une part dite « expliquée », due à la différence des niveaux d'éducation (ou d'expérience professionnelle) moyens, et une part dite « inexpliquée », due à la différence entre rendements de l'éducation (méthode dite « de Blinder-Oaxaca », cf. Blinder, 1973, et Oaxaca, 1973). Altonji et

---

<sup>34</sup> Dans le même ordre d'idée, on peut citer un ensemble d'articles publiés en 2000 dans la revue *Economics of Education Review* et portant sur l'impact de la sous- et de la sur-qualification (Daly, Buchel et Duncan, 2000 ; Dolton et Vignoles, 2000 ; Groot et Maassen van den Brink, 2000 ; Hartog, 2000, Mendes de Oliveira, Santos et Kiker, 2000 : cf. également Battu, Belfield et Sloane, 2000, et Kiker, Santos et Mendes de Oliveira, 1997) dans divers pays (Etats-Unis, Hong Kong, Portugal, Royaume-Uni). Dans les deux cas, les rendements de l'éducation sont inférieurs à la normale.

Dunn montrent qu'aux Etats-Unis, en 1995, les écarts de salaires et de taux d'activité entre hommes noirs et blancs sont à la fois « expliqués », les Noirs étant en moyenne moins éduqués et moins expérimentés, et « inexpliqués », le rendement de l'éducation étant plus élevé pour les Noirs, mais son effet étant dominé par celui d'un rendement de l'expérience professionnelle nettement moins élevé que pour les Blancs.

A l'opposé, les différences qui subsistent entre hommes et femmes sont essentiellement dus à des différences de rendements, les niveaux d'éducation et d'expérience professionnelle ayant pour l'essentiel convergé au cours des dernières décennies. La conjonction des différences de niveaux et de rendements de l'éducation permet d'expliquer certaines caractéristiques complexes de l'évolution du marché du travail. Par exemple, dans les années 1970, la tendance à l'augmentation des salaires féminins a été freinée par l'augmentation du taux d'activité des femmes et l'arrivée correspondante sur le marché du travail de nombreuses personnes moins qualifiées ou expérimentées que les femmes déjà actives auparavant. D'une façon générale, Altonji et Dunn notent que les effets de l'expérience professionnelle prédominent sur ceux de l'éducation : « *The accumulation of work experience is perhaps the most important factor in the distribution of earnings across workers* » (p. 3207).

On a longtemps considéré que les différences de rendements du capital humain constituant la « part inexpliquée » des écarts de salaires étaient une mesure de la discrimination dont sont victimes les groupes sociaux « minoritaires » : « *We define labor market discrimination as a situation in which persons who provide labor market services and who are equally productive in a physical or material sense are treated unequally in a way that is related to an observable characteristic such as race, ethnicity, or gender* » (p. 3168). Altonji et Dunn montrent cependant qu'une telle mesure peut sous-estimer autant que surestimer l'ampleur réelle de la discrimination. Elle peut la sous-estimer, puisqu'il peut exister des formes de discrimination en amont du marché du travail (par exemple dans l'accès à l'éducation) et que l'existence de rendements différents sur le marché du travail peut contribuer à expliquer pourquoi les individus appartenant à des catégories défavorisées effectuent des scolarités plus courtes, comme le remarque Card (1999) : « *factors [...] that are associated with higher returns to education are also generally associated with higher levels of education* » (p. 1854 ; souligné dans le texte). Elle peut la surestimer, puisque l'introduction d'autres caractéristiques individuelles réduit généralement la « part inexpliquée » très fortement – il reste alors à identifier la source des différences entre groupes sociaux de ces caractéristiques.

Ainsi, plusieurs travaux récents (O'Neill, 1990 ; Maxwell, 1994 ; Neal et Johnson, 1996) ont montré que les différences de compétences cognitives mesurées par les résultats aux tests organisés par l'armée américaine (*Armed Forces Qualifications Tests*, AFQT) contribuent aux différences de salaires non expliquées par la quantité d'éducation et l'expérience professionnelle. Card et Krueger (1992) estiment que 20 % de la réduction de l'écart de salaires entre hommes blancs et noirs observée dans les années 1960 et 70 est due à l'augmentation des rendements de leur éducation permise par l'amélioration de la qualité des écoles (mesurée par le ratio élèves / enseignant, le salaire des enseignants et la durée de l'année scolaire) auxquels les Noirs ont accès. O'Neill (1990) souligne que la discrimination continue de jouer un rôle essentiel : d'une part, le déclin de la discrimination sur le marché du travail a contribué aux évolutions positives des années 1960 et 70 alors que sa persistance contribue à la stagnation de l'écart entre Blancs et Noirs depuis les années 1980 ; d'autre part, la discrimination institutionnalisée existant jusqu'au mouvement des droits civiques et ses conséquences à long terme (par le biais du milieu familial, par exemple) explique pourquoi la qualité des écoles auxquels les Noirs ont accès soit, précisément, inférieure. Ces travaux contrastent avec l'interprétation par Herrnstein et Murray (1994), dans leur livre *The Bell Curve*, des tests AFQT comme une mesure de l'« intelligence » indépendante de la scolarité effectuée – Herrnstein et Murray considèrent que l'« intelligence » est le principal déterminant des revenus individuels aux Etats-Unis et ne peut être influencée par les

politiques publiques, une analyse dont le caractère simpliste et fallacieux a été mis en évidence par de nombreux économistes (cf. Goldberger et Manski, 1995, et Heckman, 1995).

### *Ecarts entre groupes ethniques et entre genres dans les pays en développement*

En dehors des Etats-Unis, ces questions sont pertinentes dans les pays où co-existent des groupes ethniques nettement distincts et où existent des hiérarchies sociales rigides. L'étude des sources des différences de revenus entre ces groupes sociaux, et de la contribution de l'éducation à leur réduction ou à leur persistance, pourrait permettre de définir des politiques publiques plus opérationnelles de lutte contre les inégalités, que ce soit en améliorant la qualité des écoles accessibles aux groupes « minoritaires », ou en luttant contre les discriminations dont ils peuvent être victimes. La conjonction de niveaux et de rendements de l'éducation plus faibles chez les minorités semble être fréquente. Elle a par exemple été observée au Vietnam par van de Walle et Gunewardena (2000). Lanjouw et Zaidi (2000) montrent qu'en Uttar Pradesh (Inde du Nord), la surreprésentation des basses castes parmi les pauvres est due à ce qu'ils possèdent moins de capital productif et à ce que ce capital leur fournit des rendements plus faibles qu'à la majorité de la population. Ce résultat s'applique notamment à l'éducation. D'une façon générale, mieux comprendre comment différents types de discrimination (pour une typologie, voir Altonji et Blank, 1999, section 3) s'articulent avec les caractéristiques familiales et collectives paraît un sujet de recherche important.

Les différences de revenus entre hommes et femmes ont fait l'objet de nombreuses études pour les pays en développement comme pour les pays développés. Ainsi que le souligne Schultz (2001), elles posent d'importants problèmes méthodologiques lorsque les femmes ne participent pas au marché du travail et / ou ne participent pas à des activités dont la productivité est facilement observable. D'une façon générale, une augmentation du niveau relatif d'éducation des femmes tend à réduire l'écart de rémunération avec les hommes, mais divers facteurs peuvent limiter l'impact.

Premièrement, les rendements de l'éducation sur le marché du travail s'avèrent fréquemment plus faibles pour les femmes que pour les hommes, en partie du fait de discriminations, ainsi que le montre par exemple Kingdon (1998), pour l'Inde du Nord urbaine. Chun (1996) souligne qu'à Hong Kong, l'augmentation du niveau d'éducation des femmes a permis de réduire l'écart de salaire entre elles et les hommes mais qu'un élément de discrimination persiste, qui doit être la cible de politiques spécifiques. Colin (1998) indique qu'en France, les femmes accèdent difficilement aux emplois les mieux rémunérés ou aux firmes les plus rémunératrices, et que cette discrimination explique qu'elles restent moins bien payées que les hommes, à éducation égale. De même, Gyimah-Brempong, Fichtenbaum et Willis (1992) trouvent qu'aux Etats-Unis, la quantité et la qualité de l'éducation supérieure n'expliquent qu'une assez faible part du différentiel de salaire : les structures du marché du travail restent primordiales dans la détermination des revenus.

Deuxièmement, des différences de répartition des activités par sexe peuvent limiter les rendements de l'éducation des femmes. Behrman, Foster, Rosenzweig et Vashishtha (1999) montrent ainsi, qu'au début de la Révolution Verte, les femmes indiennes en milieu rural étaient cantonnées à des activités dans lesquelles l'éducation n'avait pas de rendements monétaires directs.

Troisièmement, une augmentation du taux d'activité des femmes liée à celle de leur niveau d'éducation peut se traduire par une baisse du rendement de l'éducation si trop peu d'emplois nouveaux sont créés pour absorber cette main d'oeuvre supplémentaire. King (1996) que les bénéfices des politiques éducatives favorables aux femmes menées au Pérou dans les années 1950 et 1960 ont ainsi été « dilués ».

## V. Les variations dans le temps des rendements de l'éducation

Les rendements de l'éducation sont variables d'un individu ou d'un groupe social à l'autre ; ils sont également variables dans le temps. Ces variations diffèrent d'un pays à l'autre, et peuvent également différer au sein d'un même pays entre régions, entre groupes sociaux et entre cohortes de travailleurs. Parmi de très nombreuses autres, trois études récentes estimant des fonctions de rémunération du capital humain pour le même pays mais à plusieurs dates illustrent cette diversité. Weisberg (1995) rapporte qu'en Israël, les rendements de l'éducation ont augmenté entre 1974 et 1983 pour tous les groupes d'âge, et que cette augmentation a été particulièrement forte parmi les plus éduqués. La cause en serait la hausse de la demande de travail qualifié entraînée par le progrès technique substantiel enregistré dans le pays au cours de cette décennie. Vila et Mora (1998) indiquent que les rendements de l'éducation primaire et secondaire ont baissé en Espagne entre 1981 et 1991, alors que le rendement des études supérieures était stable, et que l'écart de salaires entre hommes et femmes se réduisait considérablement. L'élévation du niveau moyen d'éducation de la population (en particulier féminine), donc de l'offre de capital humain, expliquerait ces évolutions. Stanovnik (1997) montre que les rendements de l'éducation en Slovénie, particulièrement faibles en 1978 et 1983, avaient fortement augmenté en 1993, tout en restant inférieurs à ceux de l'Europe occidentale ou de l'Amérique du Nord. L'explication serait alors institutionnelle : la régulation du marché du travail par l'Etat socialiste yougoslave limitait fortement les écarts de salaires, qui se sont creusés dans les années 1990 suite à la libéralisation de l'économie.

### *Ecarts de salaires entre travailleurs qualifiés et non qualifiés dans les pays développés*

De fait, le cadre théorique utilisé pour analyser les variations des rendements de l'éducation dans les pays développés prend en compte à la fois les évolutions de l'offre et de la demande relatives de travail qualifié et non qualifié – la plupart des travaux existants réduisent l'éducation à cette dichotomie utilement simplificatrice – et les structures institutionnelles des marchés du travail qui influent sur la formation des salaires : on parle de modèles « offre-demande-institutions » (« *supply-demand-institutions* »). Deux types de modèles sont à distinguer, suivant qu'ils considèrent les institutions comme influencées par l'offre et la demande, ou indépendantes de celles-ci : dans le premier cas, l'offre et la demande déterminent l'essentiel des salaires, les institutions ne faisant qu'expliquer certaines « anomalies » résiduelles ; dans le second, les institutions sont au cœur de la formation des salaires.

Katz et Autor (1999) font la synthèse des travaux consacrés aux Etats-Unis et à d'autres pays de l'OCDE, un champ de recherche particulièrement fertile depuis une trentaine d'années<sup>35</sup>. Aux Etats-Unis, l'inégalité des salaires a légèrement augmenté dans les années 1960, puis s'est nettement réduite dans les années 1970 avant de croître très fortement dans les années 1980, puis plus faiblement dans les années 1990. Les écarts liés au niveau d'éducation sont au cœur de ces évolutions : « *The relative earnings of college graduates and those with advanced degrees increased dramatically in the 1980s* » (p. 1468). La très forte hausse des plus hauts salaires s'est ainsi accompagnée d'une baisse des salaires réels des travailleurs les moins éduqués<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Les bouleversements des rendements de l'éducation dans les pays en transition d'Europe centrale et orientale constituent un domaine distinct.

<sup>36</sup> Dans les autres pays de l'OCDE, les disparités de salaires entre travailleurs qualifiés et non qualifiés se sont très fortement réduites dans les années 1970, comme aux Etats-Unis, mais des évolutions très différentes ont été enregistrées dans les années 1980 : forte réduction en Corée du Sud, faible réduction aux Pays-Bas, stabilité en France, en Allemagne et en Italie, faible augmentation en Australie, au Canada, au Japon et en Suède, forte augmentation au Royaume-Uni.



Quatre hypothèses explicatives principales ont été formulées. La première est une augmentation de la demande relative de travail qualifié due à l'existence d'un biais du progrès technique en faveur des travailleurs qualifiés – le progrès technique accroîtrait leur productivité plus vite que celle des non qualifiés (biais « intensif ») ou entraînerait le transfert aux qualifiés de tâches autrefois effectuées par les non qualifiés (biais « extensif »)<sup>37</sup>. La deuxième est une diminution de la demande relative de travail non qualifié dans les secteurs produisant des biens échangeables, due au commerce avec les pays à bas salaires et aux délocalisations d'industries vers ces mêmes pays. La troisième insiste au contraire sur l'offre relative de travail qualifié, qui aurait diminué suite au ralentissement de l'élévation du niveau moyen d'éducation de la population, conjugué à l'arrivée de nouvelles cohortes moins nombreuses que les précédentes sur le marché du travail et à une immigration importante de non qualifiés. Enfin, la quatrième est d'ordre institutionnel : des changements comme la désyndicalisation ou l'érosion des salaires minimum auraient joué en défaveur des non qualifiés.

La conjonction de ces facteurs peut imprimer aux effets de l'éducation sur les revenus individuels des dynamiques particulièrement complexes. Card et Lemieux (2001) notent ainsi que depuis 1975, aux Etats-Unis, au Canada et au Royaume-Uni, l'écart de rémunération entre les diplômés du supérieur et ceux du secondaire s'est accru parmi les salariés les plus jeunes (âgés de 26 à 30 ans) mais pas chez les salariés les plus âgés (âgés de 46 à 60 ans), si bien que ce sont aujourd'hui les hommes âgés de 30 ans qui touchent le rendement le plus élevé des études supérieures<sup>38</sup>. Si l'augmentation de la demande relative de travail qualifié liée au biais technologique peut expliquer un élargissement de l'écart de rémunération pour l'ensemble des cohortes, la concentration de cet élargissement chez les plus jeunes travailleurs requiert une explication supplémentaire. Card et Lemieux montrent que depuis 1975 l'offre relative de diplômés du supérieur a continué de croître parmi les travailleurs âgés de 46 à 60 ans, du fait de l'expansion du système d'enseignement quelques décennies plus tôt, mais qu'elle a stagné parmi les travailleurs âgés de 26 à 30, cette expansion s'étant fortement ralentie depuis le début des années 1970. Il y a donc une insuffisance de l'offre relative de diplômés du supérieur parmi les travailleurs les plus jeunes, alors même que la demande est entretenue par le progrès technologique. Or la substitution entre travailleurs jeunes et âgés est imparfaite, et l'écart de salaires entre diplômés du supérieur et du secondaire est déterminé de façon distincte pour chaque cohorte. Du fait de leur rareté au sein de leur cohorte, les jeunes diplômés du supérieur perçoivent des rendements de l'éducation particulièrement élevés. Les politiques éducatives qui n'ont pas permis de prolonger l'expansion du système d'enseignement supérieur suffisamment rapidement depuis 1970 et des facteurs propres au marché du travail se conjuguent ici pour expliquer les variations des rendements de l'éducation.

D'une façon générale, Katz et Autor soulignent que le progrès technique est la principale cause des variations récentes des rendements de l'éducation : « *The deteriorating labor market outcomes of less-educated workers in most OECD economies over the past two decades despite their increasing relative scarcity strongly implies a steep decline in the relative demand for less-skilled workers. [...] Pervasive skill-biased technological change throughout developed countries and concentrated in similar industries in each country [is] a major source of changes in relative skill demands. The potential impact of skill-biased technological change on the*

---

<sup>37</sup> Ainsi que le notent Katz et Autor, le progrès technologique pourrait n'être pas biaisé, ou biaisé en faveur du travail non qualifié – avec le passage de l'artisanat à l'industrie, la première révolution industrielle a ainsi accru au début du XIX<sup>ème</sup> siècle la demande de travail non qualifié.

<sup>38</sup> A l'inverse, l'utilisation de l'« expérience potentielle » (âge - nombre d'années d'études - âge au début des études) comme mesure de l'expérience professionnelle dans le modèle de Mincer implique que les rendements de l'éducation croissent linéairement avec l'âge.

*wage structure is likely to be greater the more pervasive it is across countries* » (pp. 1530-31 ; souligné dans le texte)<sup>39</sup>.

L'avènement de la micro-informatique est un exemple frappant de progrès technique rapide – 47 % des travailleurs américains utilisaient un ordinateur en 1993, contre 25 % en 1984 – et biaisé. En effet, il a entraîné l'automatisation des processus de production et la simplification de certaines activités de bureau requérant le moins d'initiatives personnelles ou de « créativité » : « *direct substitution of computers for human judgment and labor is likely to have been more important in clerical and production jobs than in managerial and professional jobs* » (p. 1533). L'informatisation a ainsi favorisé les travailleurs les plus éduqués : « *increased computer intensity is associated with increased employment shares of managers, professionals and other highly educated workers, and with decreased employment shares of clericals, production workers, and less educated workers* » (p. 1534). Autor, Katz et Krueger (1998) estiment ainsi que l'informatisation pourrait à elle seule expliquer 30 à 50 % de l'accélération de la croissance de la demande relative de travailleurs qualifiés de 1970 à 1995.

### *Impact du progrès technique dans les pays en développement*

Le lien entre rendements de l'éducation et progrès technique a été mis en lumière dès la constitution de la théorie du capital humain, notamment par Nelson et Phelps (1966) et Schultz (1975). Pour ce dernier, le capital humain est essentiellement la capacité de s'adapter à des « déséquilibres », c'est-à-dire de comprendre de nouvelles informations et d'adapter ses comportements à des contraintes changeantes. Dans un environnement stable, les rendements du capital humain sont limités. Cet angle d'approche est particulièrement pertinent pour les pays en développement, qui connaissent des transformations structurelles profondes et un progrès technique souvent fulgurant, associés au développement de systèmes d'enseignement modernes dont la qualité et l'adéquation au contexte socio-économique sont très diverses.

Foster et Rosenzweig (1995, 1996) et Rosenzweig (1995) appliquent cette idée à l'analyse de la modernisation de l'agriculture entreprise dans certaines régions de l'Inde à partir de la fin des années 1960, connue sous le nom de « Révolution verte ». De nouvelles variétés de céréales ont été introduites, qui offrent des rendements plus élevés à condition qu'elles soient semées suivant un calendrier précis et que soient utilisés de façon adéquate des engrais et pesticides, ainsi que de plus grandes quantités d'eau que pour les variétés traditionnelles. Alors que le système de production précédant comprenait soit des tâches simples, soit des tâches complexes pour lesquelles existaient des modes de transmission du savoir indépendants du système scolaire qui se développait notamment depuis l'Indépendance, la profitabilité des variétés à hauts rendements (*high-yielding varieties*, HYV) dépend ainsi de la capacité des agriculteurs à accéder à des sources d'information extérieures concernant les nouvelles pratiques à mettre en œuvre comme les journaux ou des manuels d'instructions, ainsi que de leur capacité à utiliser efficacement cette information et à ajuster leurs pratiques en fonction de leur propre expérience et de celle d'autres agriculteurs. Le capital humain général acquis à l'école est ainsi devenu éminemment productif par rapport au capital humain spécifique jusque-là transmis par l'apprentissage de l'agriculture traditionnelle, devenu en partie obsolète.

Le fait que les climats et les sols de différentes régions de l'Inde sont diversement propices à l'introduction des variétés à haut rendement se traduit par des variations de l'intensité de la Révolution verte qui permettent à Foster et Rosenzweig d'en identifier l'impact sur les rendements de l'éducation entre 1971 et 1992. Ils montrent que les rendements de l'éducation ont

---

<sup>39</sup> Acemoglu (2002) propose une synthèse des travaux récents sur la nature et les conséquences du biais du progrès technologique aux XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles, en particulier aux Etats-Unis.

crû en Inde en général pendant cette période de progrès technique rapide, et plus rapidement là où la Révolution verte a été la plus complète. Il semble par ailleurs que la capacité à tirer parti de sa propre expérience et de celle d'autrui ait joué un plus grand rôle que l'accès aux sources d'information extérieures ; en revanche les agriculteurs sans éducation scolaires ni expérience préalable des variétés à haut rendement – très sensibles au caractère adéquat des techniques de cultures employées – ont pu avoir des profits plus faibles qu'avec les variétés traditionnelles. Enfin, l'introduction répétée de nouvelles variétés a prolongé la hausse des rendements de l'éducation.

Comme le soulignent Foster et Rosenzweig, les rendements de l'éducation ne sont élevés que dans un contexte favorable : si le capital humain est avant tout la capacité à s'adapter au progrès technique et, plus généralement, à un environnement économique en transformation, alors l'extension du système scolaire risque d'avoir des résultats modestes – en termes de revenus individuels – dans des économies en stagnation. L'Etat du Kerala, où les taux de scolarisation étaient déjà très élevés dans les années 1960 mais où les variétés à haut rendement n'ont pas été introduites, n'a pas jusqu'aux années 1990 connu de croissance comparable à celles des régions où a eu lieu la Révolution verte. En revanche, l'augmentation des rendements de l'éducation s'est traduite dans ces dernières par une augmentation des taux de scolarisation – qui restent faibles cependant encore aujourd'hui – favorisée par la construction de nouvelles écoles. Politiques de scolarisation et changement technique sont donc complémentaires. Enfin, ces travaux abondamment cités illustrent l'importance de préciser les canaux par lesquels le capital humain contribue à déterminer les revenus individuels, en particulier lorsque l'on s'éloigne des mécanismes de formation des salaires habituellement étudiés en économie du travail.

## **Chapitre 6. Les effets des compétences non-cognitives sur les revenus individuels**

La théorie du capital humain conçoit la scolarité comme l'acquisition de compétences cognitives qui accroissent la productivité de leur détenteur et sont par conséquent rémunérées sur le marché du travail. Cette théorie a permis le développement d'un ensemble cohérent de travaux empiriques qui la valident pour l'essentiel, ainsi qu'on l'a vu au cours des sous-sections précédentes. En effet, l'hypothèse alternative la plus anciennement et la plus fréquemment prise en considération, selon laquelle l'éducation et les revenus ne seraient que corrélés positivement, et déterminés simultanément par les capacités cognitives innées de chaque individu, ne paraît expliquer qu'une faible part de l'effet observé : le « biais de capacité » n'amène à surestimer l'impact causal de la quantité d'éducation sur les salaires que d'environ 10 % dans la plupart des cas.

Pourtant, il apparaît aujourd'hui nécessaire de considérer d'autres effets de l'éducation sur les revenus individuels que celui du capital humain, et ce pour deux raisons. Premièrement, d'autres modèles théoriques, reposant non sur l'impact direct de l'école sur la productivité mais sur l'information, indirecte, que les employeurs tirent de la capacité d'un individu à parachever un cursus scolaire sur la productivité de son travail, peuvent expliquer l'effet causal observé par les travaux reposant sur la fonction mincerienne. Deuxièmement, tous ces modèles n'expliquent qu'une part somme toute limitée de la variance des salaires. Des travaux récents laissent entrevoir le développement d'une théorie « comportementale » des déterminants des salaires dans laquelle la productivité est déterminée non seulement par les compétences cognitives innées ou acquises, mais aussi par un ensemble de compétences non cognitives mises en évidence en psychologie : aux effets de l'éducation sur les revenus individuels liés aux compétences cognitives s'ajoutent d'autres effets, quantitativement aussi importants, liés à des compétences non cognitives.

### **I. Le « tri par l'éducation » en fonction de la productivité des individus**

Une alternative à la théorie du capital humain a été formulée dès le début des années 1970, alors que se développait l'économie de l'information – qui étudie le comportement des agents lorsque ceux-ci n'ont accès qu'à une information imparfaite quant à leur environnement économique, en particulier lorsqu'il existe une asymétrie d'information entre des agents engagés dans une même transaction. Le système d'enseignement effectue une distinction entre les individus, ceux ayant les plus grandes capacités cognitives innées effectuant les études les plus longues et obtenant les diplômes les plus recherchés : on parle de « tri par l'éducation » (« *educational sorting* »). Il existe donc une corrélation positive entre le niveau d'éducation d'un individu et sa productivité. Deux types de modèles ont été développés à partir de cette idée. Dans le premier, les entreprises ne connaissent pas la productivité de personnes qu'elles pourraient employer : les tests de recrutement ne sont pas assez complets pour leur donner une information directe, parfaite, et elles doivent se contenter d'utiliser une information indirecte, imparfaite, que l'observation de leurs employés leur permettra ensuite de compléter. Elles ont donc intérêt à employer les personnes les plus éduquées, qui tendront à être également les plus productives : on parle de « filtrage par l'éducation » (« *educational screening* »), un concept dû notamment à Arrow (1973). Dans le second type de modèles, l'accent est mis non sur l'employeur mais sur le futur employé, qui choisit d'acquérir un niveau d'éducation donné en fonction de l'information que celui-ci donnera à d'éventuels employeurs : on parle de « signaux éducatifs » (« *educational signaling* »), suite à l'article de Spence (1973). Riley (2001) présente une synthèse générale de la

recherche sur le filtrage et les signaux, dont une brève sous-section (5.1, pp. 459-63) est consacrée à l'éducation ; cf. Weiss (1995) pour une synthèse moins technique, et de nombreuses références.

Il est à noter que la théorie du « tri par l'éducation » se distingue de l'hypothèse du biais de capacité, elle aussi fondée sur la productivité innée<sup>40</sup> : c'est parce que les individus ont atteint un certain niveau d'éducation qu'ils obtiennent un emploi où leurs capacités productives sont rémunérées. Il existe un impact causal de l'éducation sur les revenus, comme dans la théorie du capital humain : « *sorting models subsume all the features of human capital models. [...] The models differ in that sorting models allow for attributes that are not observed by the firm to be correlated with schooling* » (Weiss, 1995, p. 136). Ceci rend difficile la falsification empirique d'une théorie au profit de l'autre : « *Both the human capital model and the screening model imply that earnings should increase with education. Thus simply estimating an earnings function is not likely to shed much light on the screening role of education* » (Riley, 2001, p. 459). Weiss (1995) montre ainsi que les résultats de plusieurs études utilisant des variables de qualité de l'éducation ou des échantillons de jumeaux ou pour mesurer les rendements du capital humain peuvent s'interpréter en termes de « tri éducatif ».

Pourtant, les deux théories ont des implications très différentes dans certains cas : dans la théorie du capital humain, l'éducation améliore la productivité d'un individu indépendamment de celle des autres, c'est le niveau d'éducation absolu qui importe ; dans la théorie du « tri par l'éducation », l'information sur sa productivité relayée par son éducation dépend de celle des autres, c'est le niveau d'éducation relatif qui importe. Une personne ayant achevé des études secondaires paraîtra beaucoup plus productive dans une population dont le niveau d'éducation moyen est le niveau primaire que dans une population dont le niveau d'éducation moyen est le premier cycle du supérieur.

Lang et Kropp (1986) exploitent cette idée : ils examinent l'impact des lois instaurant la scolarité obligatoire dans les Etats des Etats-Unis au cours du XXème siècle. Selon la théorie du capital humain, celles-ci devraient évidemment avoir un effet sur les individus dont le niveau d'éducation aurait été inférieur à celui rendu obligatoire, mais pas sur les autres, dont les rendements de l'éducation ne sont pas affectés par l'augmentation du niveau moyen d'éducation de la population. A l'inverse, selon la théorie du « tri par l'éducation », ces lois devraient se traduire par une élévation générale du niveau d'éducation, les individus les plus éduqués eux-mêmes devant faire des études plus longues pour signaler leur productivité supérieure. Lang et Kropp trouvent que l'augmentation de l'âge jusqu'auquel la scolarité est obligatoire a un impact positif sur les taux de scolarisation d'adolescents ayant déjà dépassé cet âge, ce qui est compatible avec la théorie du « tri par l'éducation » mais pas celle du capital humain. Dans le même ordre d'idées, Bedard (2001) étudie l'impact de la répartition des universités américaines à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Dans un modèle fondé sur le capital humain, la présence d'une université dans une région accroît la proportion d'élèves du secondaire effectuant des études supérieures, dont elle réduit les coûts. Dans un modèle de « tri éducatif », cet effet se double d'un effet sur la proportion d'élèves du secondaire quittant le système scolaire sans diplôme : le fait que plus d'élèves « doués » vont à l'université réduit la valeur relative des diplômes secondaires, et donc l'incitation pour les élèves les moins « doués » d'obtenir ceux-ci – sachant qu'eux ne peuvent effectuer des études supérieures. Bedard observe ce second effet, et en déduit l'existence du « tri éducatif ».

---

<sup>40</sup> Alors que l'accent est ici mis sur la distinction entre la prise en compte des capacités cognitives innées par la théorie du « tri par l'éducation » et acquises par la théorie du capital humain, il est à noter que l'éducation peut « signaler » ou « filtrer » les travailleurs selon bien d'autres caractéristiques que leurs capacités cognitives innées. D'une façon générale, l'accent mis jusqu'ici par les économistes sur les capacités cognitives est aujourd'hui remis en cause, et l'« approche comportementale » des déterminants des salaires devrait amener à considérer à la fois la production de et le tri selon des compétences non cognitives.

In fine, les théories du capital humain et du « tri par l'éducation » sont complémentaires plutôt que substituables, ainsi que le souligne Weiss (1995) : « *'Sorting models' of education can best be viewed as extensions of human capital models. However, while human capital theory is concerned with the role of learning in determining the return to schooling, sorting models, while allowing for learning, focus on the ways in which schooling serves as either a signal or filter for productivity differences that firms cannot reward directly* » (p. 134).

Pourtant, alors que les modèles de « filtrage » et de « signaux » ont acquis une grande importance dans d'autres domaines, ils restent quelque peu marginaux en économie de l'éducation. Par exemple, dans son long article de synthèse sur l'enseignement public, Hanushek (2002) ne les mentionne que brièvement, et conclut au manque d'éléments de validation empirique : « *A variety of specialized tests under different maintained assumptions about individual motivations and firm behavior have been conducted but have not provided clear support for screening* » (note 7, p. 2054). Selon Weiss (1995), la complexité des implications du « tri éducatif » pour l'analyse des rendements de l'éducation explique la circonspection de nombre d'économistes à son égard : « *If the sorting extensions of human capital theory are important, the marginal benefits from schooling or work experience for an individual could greatly exceed the expected value of the effects of those activities on productivity, even ignoring taxes, subsidies and externalities. An accurate measure of the change in wages for a person who goes to school for 12 years instead of 11 would not measure the effect of that year of education on his productivity, but rather the combined effect of one additional year of learning and the effect of being identified as the type of person who has 12 rather than 11 years of schooling* » (p. 134)<sup>41</sup>.

Les théories du « tri par l'éducation » sont fréquemment confondues avec une explication pourtant distincte de l'effet du nombre d'années de scolarité ou des diplômes selon laquelle ceux-ci sont perçus par les employeurs comme des « références » (« *credentials* »), assimilables par exemple à une lettre de recommandation écrite par un employeur précédent. L'éducation serait ainsi rémunérée non en raison de sa contribution à la productivité (comme dans la théorie du capital humain) ou de l'information qu'elle véhicule quant à celle-ci (comme dans les théories du « tri par l'éducation ») : elle aurait une valeur pour les individus mais ne serait pas productive. Par exemple, les grilles de salaires de la fonction publique de nombreux pays instaurent des différences suivant les diplômes des agents, et les dirigeants d'entreprises privées ont tendance à embaucher des diplômés des écoles qu'ils ont fréquentées, à qualifications égales. Il apparaît évidemment difficile d'imaginer que cet aspect de l'éducation soit le seul présent, et d'ailleurs les autres types de références qu'un demandeur d'emploi présente à un employeur potentiel comportent généralement des éléments d'information quant à sa productivité. D'une façon générale, la conception de l'éducation comme une « référence » a suscité beaucoup moins d'intérêt que le capital humain ou le « tri par l'éducation » ; Boissière, Knight et Sabot (1985, p. 1018) la qualifient de « vague amalgame d'hypothèses » (« *loose amalgam of hypotheses* »).

La coexistence des théories du capital humain, du « tri par l'éducation » et des « références » génère une certaine ambiguïté dans l'interprétation de certaines caractéristiques de l'effet de l'éducation sur les salaires.

---

<sup>41</sup> Le fait que les rendements de l'éducation d'un individu dépendent de ceux de ses concurrents potentiels sur le marché du travail peut susciter des phénomènes collectifs comme une brusque augmentation de la durée moyenne des études sans que celle-ci ait un impact important sur la productivité agrégée : le surcroît d'éducation génère des rendements privés importants, mais des rendements sociaux limités en termes de revenus. L'augmentation très rapide de la proportion de bacheliers entre 1985 et 1995 en France sans que le système d'enseignement supérieur puisse proposer des formations professionnelles adéquates ni adapter ses moyens a ainsi provoqué un allongement spectaculaire de la durée des études, dont on peut se demander s'il n'est pas en partie lié à des effets de « tri éducatif » : l'obtention de diplômes mêmes non professionnels est espérée protéger du chômage alors que font rage des débats sur la valeur du baccalauréat et que certaines filières professionnelles où l'accent est mis sur l'acquisition de compétences directement productives sont délaissées.

Boissière, Knight et Sabot (1985) ont fait date en proposant un modèle mincerien de détermination des salaires étendu, incluant, outre les nombres d'années de scolarité et d'expérience professionnelle, une mesure des capacités cognitives innées (les test dits « matrices de Raven ») et une mesure des compétences cognitives acquises (résultats à des tests de langue et de calcul). Ils estiment un système d'équations simultanées dans lequel le nombre d'années d'éducation dépend des capacités innées (mais aussi du milieu familial) et les compétences cognitives acquises des capacités innées et du nombre d'années de scolarité (ainsi que de la fréquentation d'une école publique ou privée, et de la résidence en milieu rural ou urbain lors de la scolarité). Ils utilisent des données collectées au Kenya et en Tanzanie en 1980, portant sur environ respectivement 205 et 179 employés du secteur urbain formel à Nairobi et à Dar es Salaam. Leurs résultats indiquent que le rôle du capital humain est décisif dans la formation des salaires : à capacités innées et années de scolarité égales, les compétences cognitives ont un impact significatif et fortement positif. Au contraire, les capacités innées n'ont qu'un impact très faible : ne pas inclure leur mesure par les matrices de Raven n'aurait généré qu'un « biais de capacité » limité. Le nombre d'années d'éducation conserve un impact, modéré mais significatif, malgré l'inclusion des compétences cognitives dans l'estimation, et le modèle ne permet pas d'en identifier la source : « *The return to cognitive skills cannot but be a payment for human capital. The direct returns to years of education, on the other hand, could reflect credentialism or screening or human capital acquired at school or at home ; that is, their interpretation is inconclusive* » (p. 1029). Boissière, Knight et Sabot soulignent en conclusion que l'importance relative du capital humain, des capacités innées, du « tri par l'éducation » et des « références » dans la détermination des salaires varie probablement d'un pays à l'autre. En particulier, la rareté du capital humain au Kenya et en Tanzanie au début des années 1980 par rapport à d'autres pays en développement, ceux d'Asie ou d'Amérique latine par exemple, peut expliquer la prédominance de ses effets : les autres explications pourraient jouer un plus grand rôle ailleurs.

La difficulté de distinguer empiriquement les différentes théories des effets du nombre d'années d'éducation sur les revenus individuels peut être illustrée par l'assez grand nombre d'articles consacrés à une caractéristique récurrente des rendements de l'éducation minceriens, leur non-linéarité. Certaines années offrent des rendements plus élevés que les autres, en particulier, celles qui sanctionnent la fin d'un cycle du cursus scolaire ou l'obtention d'un diplôme – un phénomène souvent dénomé « effet peau de mouton » (« *sheepskin effect* »). Par exemple, Jaeger et Page (1996), utilisant des données américaines portant sur environ 19 000 individus âgés de 25 à 64 ans en 1992, montrent que la détention de diplômes de différents niveaux (du secondaire au troisième cycle du supérieur) a un fort effet positif sur les salaires, à nombre d'années d'éducation égal. Les diplômes représentent environ 25 % du rendement d'avoir effectué 16 années de scolarité, et plus de 50 % du rendement d'avoir effectué 16 années plutôt que 12. Jaeger et Page concluent : « *While we are reluctant to interpret our results as purely causal effects of diploma receipt on wages, they suggest that sheepskin effects do matter in the returns to education* » (p. 739). En effet, alors que ces résultats sont très intuitifs – le système d'enseignement étant organisé par cycles, il n'est pas surprenant que l'année validant chaque cycle ait un rendement supérieur aux précédentes – il est difficile de les rattacher à une théorie en particulier.

Puisque la théorie standard du capital humain prévoit un effet linéaire de la quantité d'éducation sur les revenus, l'« effet peau de mouton » a d'abord été perçu comme une validation de la théorie du « tri par l'éducation ». Il est pourtant évident que deux personnes ayant l'une obtenu et l'autre échoué à obtenir un diplôme différent, outre par la détention de ce titre, par la qualité de leur capital humain, puisque l'obtention du diplôme dépend plus ou moins directement des compétences acquises au cours de la scolarité. Ainsi que le souligne Riley (2001) : « *Presumably, those who drop out do so because they find the going tough and their grades are low. Thus, the productivity of the dropouts is lower than that of a representative individual from the class. When income is regressed against years of college education plus a 'sheepskin' dummy, the latter picks up the difference in the rate of capital accumulation*

*among dropouts and the rest of the class*» (p. 460). Par ailleurs, Patrinos (1996), utilisant des données guatémaltèques collectées en 1989, portant sur des hommes âgés de 15 à 64 travaillant dans le secteur privé non agricole, montre que les rendements de l'éducation ne sont effectivement pas linéaires, mais que les années offrant les rendements les plus élevés ne sont pas celles qui marquent la fin des cycles scolaires. Il existerait des seuils de productivité du capital humain indépendants de l'organisation du système d'enseignement. Ceci implique de revoir la théorie standard, pour laquelle le temps passé à l'école suffit à décrire les compétences acquises ; par exemple, la répartition par les programmes scolaires officiels des connaissances à acquérir chaque année peut décisivement affecter la linéarité des rendements minceriens.

## **II. Education, traits psychiques et comportementaux et revenus**

Les théories mentionnées jusqu'ici mettent toutes l'accent sur les compétences cognitives, que l'éducation peut produire (capital humain) ou révéler (« tri par l'éducation »), ou par lesquelles elle peut être déterminée (biais de capacité). Pourtant, affirment Bowles, Gintis et Osborne (2001 b), la primauté ainsi accordée par les économistes à ces seules compétences dans la détermination des revenus est incompatible avec les quatre faits stylisés suivants. Premièrement, le capital humain tel que le représente l'équation mincerienne n'explique qu'une faible part de la variance des salaires entre individus appartenant au même groupe ethnique et au même genre aux Etats-Unis ; même si l'on tient compte des erreurs de mesure et des revenus transitoires, 50 % de cette variance restent inexpliqués – ce résultat vaut probablement pour nombre d'autres pays. Deuxièmement, la corrélation entre revenu des parents et revenu des enfants est beaucoup plus forte que ce que peuvent expliquer la transmission intergénérationnelle du capital humain et de la richesse (cf. Bowles et Gintis, 2002). Troisièmement, des caractéristiques personnelles a priori sans lien avec la productivité se trouvent être fortement corrélées au revenu. Par exemple, Dunifon, Duncan et Brooks-Gunn (2001) montrent qu'aux Etats-Unis la propreté du domicile d'un individu est liée à ses revenus vingt-cinq ans plus tard. Quatrièmement, les ressources des écoles (aux Etats-Unis comme dans d'autres pays, cf. la section 3 du chapitre 5) ont un fort impact sur les revenus, mais pas sur les compétences cognitives. Il semble que les revenus soient déterminés aussi par des compétences non cognitives, sans lien apparent avec la productivité, transmissibles par le milieu familial et influençables par l'éducation.

Bowles, Gintis et Osborne présentent un modèle théorique dans lequel des traits psychologiques et comportementaux peuvent être rémunérés alors même qu'ils ne participent pas directement des capacités productives des individus. La théorie standard du capital humain tend à modéliser l'économie comme un système statique en équilibre, dans lequel le comportement d'un individu n'affecte pas sa productivité. Bowles, Gintis et Osborne dépassent ce modèle « walrasien » pour modéliser l'économie comme un système dynamique fréquemment en déséquilibre, dans lequel les traits psychologiques et comportementaux d'un individu influencent sa participation à la production. Dans un modèle « schumpeterien », des facteurs comme le progrès technique, l'innovation ou des changements de structures de production suscitent des déséquilibres. Certains individus sont mieux à même que d'autres d'exploiter les opportunités économiques qu'ils génèrent. Cette capacité à s'adapter aux déséquilibres peut dépendre du capital humain (au sens de Schultz, 1975) comme de traits psychologiques qui ne sont pas directement productifs. Dans un modèle « coaséen »<sup>42</sup>, la contribution effective d'un employé à la production dépend de son effort de travail, qui ne peut faire l'objet d'un contrat complet avec l'employeur puisque celui-ci ne peut l'observer parfaitement : « *A costlessly enforceable promise of a*

---

<sup>42</sup> Nommé d'après Ronald Coase, prix Nobel d'économie en 1991, dont la théorie de l'entreprise souligne l'importance de l'autorité de l'employeur et de sa capacité à motiver les employés par l'organisation du travail et la structure des salaires.



*wage is exchanged not for costlessly enforceable labor services but rather for the employees' agreement to accept the employer's authority during the hours of work. This authority is then used to secure the flow of labor services that, when combined with other productive inputs, produces outputs.* » (pp. 1144-5). Les employeurs recherchent des employés ayant certains traits psychologiques et comportementaux les incitant à respecter leur autorité et à fournir un effort de travail intense ; Bowles, Gintis et Osborne parlent de « préférences accroissant l'incitation [au travail] » (« *incentive enhancing preferences* » ; cf. Bowles, Gintis et Osborne, 2001 a).

Ayant ainsi montré qu'outre la productivité, la capacité à s'adapter aux déséquilibres et l'intensité de l'effort de travail co-déterminent les revenus individuels, Bowles, Gintis et Osborne s'interrogent sur les effets de l'éducation sur ces variables : « *it has proven remarkably difficult to give an adequate account of the skills that schools produce and to document their reward in labor markets* » (p. 1148). Premièrement, ils évaluent la part de l'impact de l'éducation sur les revenus due aux compétences cognitives, et montrent qu'aux Etats-Unis celle-ci est de 80 % en moyenne, et qu'elle est restée stable depuis une trentaine d'années – 20 % de l'impact est dû à des compétences non cognitives. Deuxièmement, l'éducation peut influencer la capacité à s'adapter aux déséquilibres en agissant sur les préférences – les individus les plus éduqués pourraient avoir une plus faible préférence pour le présent, ce qui leur permettrait de mieux appréhender le changement – et sur des traits psychologiques comme la perception que chacun a de maîtriser son destin – les individus les plus éduqués seraient plus confiants quant aux résultats de leurs actions dans un environnement nouveau. Troisièmement, les traits comportementaux valorisés par les employeurs varient probablement suivant la nature du travail à effectuer et l'organisation de la relation d'emploi ; des études psychologiques citées par Bowles, Gintis et Osborne trouvent des relations très diverses entre le revenu et des variables comme le degré de fatalisme, la sociabilité, l'amour propre, l'agressivité, etc. L'impact de l'éducation sur ces traits comportementaux est cependant mal connu : « *Little is known about how schools alter individual behaviors and personalities so as to 'produce' good workers. A plausible hypothesis is that they do this by subjecting students to types of social interactions and reward systems of the workplace, providing positive reinforcement for some behaviors and sanctions for others* » (p. 1167).

L'approche « comportementale » des revenus permet d'expliquer les faits stylisés sur lesquels s'ouvre l'article : la part jusqu'ici inexplicée de la variance des revenus individuels est au moins en partie due à des traits psychologiques et comportementaux ignorés par les travaux d'économie standard ; la transmission de ces traits au sein des familles contribue à la corrélation entre revenu des parents et revenu des enfants ; les caractéristiques individuelles non productives peuvent être rémunérées si elles contribuent à l'effort de travail fourni par les salariés ; enfin, les ressources des écoles peuvent avoir un fort impact sur les compétences non cognitives et, partant, sur les salaires, même si leur contribution aux compétences cognitives est limitée.

Les implications pour l'analyse des effets de l'éducation sont nombreuses. Premièrement, les effets de l'éducation sur le psychisme et le comportement constituent des biais importants de son impact causal sur les revenus. Deuxièmement, l'existence des déterminants « schumpeteriens » et « coaséens » des revenus – qui reste à mieux appréhender – accroît considérablement la complexité de l'analyse. En effet, les préférences qui tendent à intensifier l'effort de travail sont certainement hétérogènes, et diffèrent d'une activité professionnelle à l'autre ; leur valorisation par les employeurs dépend probablement d'autres caractéristiques des employés comme le genre ou l'origine ethnique. Troisièmement, l'approche « comportementale » des revenus amène à s'interroger sur le contenu des enseignements et l'expérience de socialisation inhérents au système scolaire : alors que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire paraît bénéfique indépendamment de ses effets sur les revenus, la manipulation du psychisme et des comportements des élèves pour les rendre « aptes » au « succès » sur le marché du travail n'est pas nécessairement souhaitable.

Quelques travaux récents confirment l'importance des compétences non cognitives (cf. les articles déjà cités de Bowles, Gintis et Osborne, 2001 a, et Dunifon, Duncan et Brooks-Gunn, 2001). Murnane, Willett, Braatz et Duhaldeborde (2001) évaluent les impacts respectifs des compétences scolaires (lecture et calcul), de la vitesse d'exécution d'opérations mentales simples et de l'estime de soi d'adolescents américains sur les revenus qu'ils percevront aux âges de 27 et 28 ans. Les trois types de compétences se trouvent exercer un impact significatif, et les deux premières expliquent une bonne part des écarts de revenus entre Blancs d'une part, Noirs et Hispaniques de l'autre, alors que la moyenne de l'estime de soi diffère peu d'un groupe à l'autre. Les auteurs soulignent à raison le caractère descriptif de leurs régressions – ils ne modélisent pas les canaux par lesquels les compétences cognitives et non cognitives des adolescents déterminent leurs revenus dix ans plus tard – et la difficulté de comparer les effets des trois variables, exprimées dans des unités qui leur sont propres.

Aux Etats-Unis toujours, la controverse sur l'équivalence pour le marché du travail du diplôme de fins d'études secondaires et d'un titre alternatif, le GED, a été l'occasion de travaux plus substantiels, qui suggèrent que les compétences cognitives jouent également un rôle en matière de « tri par l'éducation ». Le GED (« *General Educational Development* ») est un examen censé donner une « seconde chance » aux personnes ayant quitté le système d'enseignement sans obtenir le diplôme de fin d'études secondaires, puisqu'il est équivalent à ce dernier par ses exigences en termes de savoirs et savoir-faire scolaires. Depuis les années 1960, la proportion de titulaires du GED parmi les personnes ayant été reçues à un examen de niveau secondaire a fortement augmenté, en particulier parmi les Noirs et les Hispaniques ; elle était d'environ 15 % au début des années 1990. Alors qu'il était considéré que le GED jouissait effectivement de la même reconnaissance sur le marché du travail que le diplôme habituel, Cameron et Heckman (1993) ont avancé que les salaires, nombres d'heures travaillées, durées de l'emploi et du chômage des titulaires du GED équivalent au contraire à ceux des personnes n'ayant ni diplôme ni GED. Tyler, Murnane et Willett (2000) considèrent le GED comme un « signal » de la productivité de ses détenteurs, et trouvent que son obtention augmente les revenus des Blancs de 10 à 20 %, sans avoir d'effet sur les revenus des Noirs. Ils soulignent que des différences de méthodes et d'échantillons peuvent expliquer la différence de leurs résultats avec ceux de Cameron et Heckman ; en particulier, ces derniers utilisent un échantillon de personnes ayant des niveaux scolaires pré-GED très variables, alors que Tyler, Murnane et Willett se concentrent sur des personnes ayant un niveau faible, proche du niveau minimal nécessaire pour obtenir le GED – pour qui l'aspect « signal » de ce dernier est donc particulièrement important. Heckman et Rubinstein (2001) reviennent sur la question en élargissant l'analyse aux compétences non cognitives. Ils montrent que le GED agit comme un signal « mitigé », positif en ce qui concerne les compétences cognitives, équivalentes à celles des diplômés du secondaires, mais négatif en ce qui concerne les compétences non cognitives : « *GED's are 'wise guys', who lack the abilities to think ahead, to persist in tasks, or to adapt to their environments* » (p. 146).

### **III. Conclusion commune aux chapitres 5 et 6**

L'analyse de l'impact de l'éducation sur les revenus individuels, et en particulier le modèle mincerien de rémunération du capital humain, reste la principale contribution des économistes à l'étude des effets de l'éducation. Il semble qu'il existe beaucoup moins de travaux sur d'autres aspects des carrières professionnelles, comme la transition du système d'enseignement au marché du travail (cf. toutefois Light, 1995, 1998, 1999), la durée des périodes de chômage (cf. Kettunen, 1994, 1997 ; Park, 1997) ou la mobilité intersectorielle et interrégionale (cf. Börsch-Supan, 1990 ; Krieg, 1993). Pourtant, continuer à explorer le modèle mincerien risque de n'aboutir qu'à des améliorations marginales. Il convient en effet de s'interroger sur la pertinence empirique de la

fonction de rémunération du capital humain, et l'utilisation qui en est faite pour évaluer les rendements privés et sociaux de l'éducation.

Premièrement, dans un article très récent, Heckman, Lochner et Todd (2003) rappellent que Mincer avait dérivé son équation empirique de deux modèles théoriques différents, et s'interrogent sur la validité des hypothèses sur lesquelles reposaient ces dérivations. Celles-ci impliquent trois conditions – les courbes représentant les revenus en fonction de l'expérience sont parallèles les unes aux autres ; au contraire, les courbes représentant les revenus en fonction de l'âge pour des niveaux d'éducation différents divergent ; enfin la variance des revenus en fonction de l'âge décrit une courbe en U – qui étaient approximativement vérifiées pour les hommes blancs dans les données du recensement américain de 1960 utilisées par Mincer (1960), mais ne le sont plus dans les recensements plus récents. Par conséquent, l'interprétation du coefficient du nombre d'années de scolarité comme taux de rendement privé de l'éducation n'est plus possible aux Etats-Unis, et peut très bien ne pas l'être dans d'autres pays. Entre autres, Heckman, Lochner et Todd montrent qu'il est nécessaire de tenir compte du coût des études et de l'impôt sur le revenu : l'équation de Mincer amène à sous-estimer fortement le rendement de l'éducation secondaire et son augmentation depuis 1970, et à surestimer plus légèrement le rendements des études supérieures. Ils concluent : « *the Mincer model no longer produces even roughly valid estimates of rates of return to education and is not a valid guide to the evaluation of educational policy. [...] A more general dynamic analysis of the earnings function that accounts for tuition, taxes, nonlinearity in schooling, non-separability between experience and schooling, and uncertainty is required* » (p. 41). La critique de Heckman, Lochner et Todd s'appuie sur des données américaines, mais a une portée d'autant plus générale qu'elle rejoint des doutes déjà exprimés sur la validité du rendement mincerien de l'éducation comme instrument de politique économique dans les pays en développement.

Deuxièmement, il semble que l'approche « comportementale » des déterminants des salaires proposée par Bowles, Gintis et Osborne (2001 b) soit en mesure d'apporter un complément nécessaire aux théories du capital humain et du « tri par l'éducation ». D'une part, l'importance de la psychologie et du comportement dans le monde du travail paraît tellement évidente qu'il est surprenant qu'elle n'ait pas été analysée plus tôt. D'autre part, elle amène à revoir les méthodes d'évaluation des politiques publiques que promeuvent les économistes : l'amélioration des résultats à des tests de langue et de calcul ne saurait être la seule mesure du succès d'une politique éducative ; le contenu qualitatif des programmes et la façon dont les écoles sont organisés doivent être examinés. Par ailleurs, le fait que certains traits psychologiques soient valorisés sur le marché du travail mais indésirables dans d'autres contextes amène à s'interroger sur la place du système d'enseignement dans la société et ses relations avec des institutions politiques, économiques ou sociales comme l'Etat, les marchés et la famille.

## Chapitre 7. Education et croissance

A l'analyse microéconomique des effets de l'éducation sur les revenus individuels correspond une analyse macroéconomique des effets de l'éducation sur le revenu agrégé, et en particulier sur la croissance du revenu par tête : « [...] *much of the revival of growth economics builds on the theory of human capital. Because human capital is, by definition, embodied skills and knowledge, and because advances in technical knowledge drive economic growth, it follows that human capital accumulation and economic growth are intimately related* » (Topel, 1999, p. 1943). Alors qu'il est possible de dériver une équation de Mincer agrégée où le revenu moyen dépend du niveau moyen d'éducation (Heckman et Klenow, 1997 ; Krueger et Lindahl, 2001), les travaux existants ne relèvent pas, pour l'essentiel, de la microéconomie du travail, mais de la macroéconomie de la croissance, et sont inspirés de modèles distincts. Ces derniers incluent le capital humain parmi les facteurs de productions agrégés, et s'interrogent sur la contribution de son niveau ou de sa croissance au niveau ou à la croissance du produit intérieur brut (PIB) par tête<sup>43</sup>.

La principale question que pose le passage du niveau individuel au niveau agrégé est la correspondance entre les rendements privés et sociaux de l'éducation : il est possible que l'investissement en capital humain soit moins (plus) rentable pour un individu que pour l'ensemble de la société, auquel cas le rendement mincierien, par exemple, ne permet pas d'anticiper correctement l'impact de politiques de scolarisation massives sur la croissance. La principale source de disparité entre rendements privés et sociaux est l'existence d'« externalités » du capital humain : l'éducation d'un individu peut affecter positivement (négativement), outre la sienne, la productivité d'autres individus. Les choix de scolarisation ne tiennent généralement pas compte de ces effets, auquel cas il revient aux politiques publiques de les influencer pour « internaliser les externalités », et ainsi éviter que les décisions individuelles résultent en un sous-(sur-)investissement en capital humain dans l'ensemble de la société.

Alors que la macroéconomie de court terme (centrée sur les cycles d'affaires et l'impact des politiques monétaire et budgétaire) dominait depuis les années 1960 et 70, la recherche sur la croissance a connu un spectaculaire regain d'intérêt depuis la fin des années 1980, dont les courants principaux ont tous deux cherché à élucider le rôle à long terme du capital humain. Premièrement, nombre de modèles participant de la « nouvelle » théorie de la « croissance endogène » voient dans l'existence d'externalités positives du capital humain et les rendements d'échelle constants, voire croissants, de sa production par le système scolaire les sources d'une croissance autoentretenu et influençable par les décisions de scolarisation privées et par les politiques publiques. Deuxièmement, le « renouveau néo-classique » s'est lui attaché à mesurer empiriquement l'impact du capital humain, en se fondant sur une version étendue du modèle néo-classique de « croissance exogène » de Solow (1956). Ces derniers travaux ont donné des résultats contradictoires et remarquablement contre-intuitifs, étant donné les résultats particulièrement robustes de la microéconomie du travail : l'impact du capital humain sur la croissance y est certes parfois significatif et positif, mais parfois aussi non significatif ou négatif. Des problèmes de données et de méthodes d'estimation semble pouvoir expliquer cette disparité de résultats, et il n'y a en fait guère de doute que le capital humain puisse avoir un impact positif sur la croissance. La question est plutôt de savoir si l'environnement économique de certains pays peut suffisamment favoriser l'emploi du capital humain dans des activités individuellement

---

<sup>43</sup> Le « tri par l'éducation » ou les aspects de l'éducation sans lien direct avec la productivité du travail ne sont guère pris en compte dans les modèles de croissance.

rentables mais improductives pour que ses rendements sociaux soient nettement plus faibles que ses rendements privés, et, d'une façon plus générale, d'arriver à en mesurer les externalités.

Le renouveau de la macroéconomie de la croissance a fait l'objet d'un grand nombre d'articles et de livres de synthèse. Barro et Sala-i-Martin (1995) et Aghion et Howitt (1998) passent en revue l'ensemble des développements théoriques récents, tandis que Durlauf et Quah (1998), Klenow et Rodriguez-Clare (1997) et Temple (1999) présentent les méthodes empiriques utilisées dans ce domaine. Le rôle du capital humain est plus particulièrement abordé par Krueger et Lindahl (2001) et Topel (1999), qui offrent des perspectives critiques fondées sur leur pratique de la microéconomie du travail.

Ce chapitre s'appuie largement sur ces deux dernières synthèses, et s'organise comme suit. La section 1 aborde brièvement les modèles théoriques de croissance. La section 2 s'intéresse aux résultats des travaux empiriques récents, et en particulier aux raisons pour lesquelles l'impact du capital humain sur la croissance est si difficile à mesurer. La section 3 est consacrée aux quelques travaux qui ont tenté de mesurer explicitement les externalités du capital humain.

## **I. Le capital humain dans les modèles théoriques de croissance**

Alors que l'éducation jouait déjà un rôle central dans certains modèles de développement à long terme caractéristiques de l'après-guerre de 1939-45<sup>44</sup>, le modèle dont la reprise est à l'origine des développements récents, celui de Solow (1956), n'inclut que le capital physique et le travail parmi les facteurs de production dont l'accumulation détermine la croissance du revenu par tête ; à long terme, cette dernière dépend du progrès technique, réputé « exogène » : « *This model of growth has the unsatisfying feature that technical change is both exogenous (non-behavioral) and ill-defined, literally an unobserved residual that 'explains' growth after the contributions of other, observable factors are taken into account* » (p. 2948). Dès lors que le capital humain est reconnu comme un facteur de production en microéconomie, et que l'on insiste sur ses rendements dans des situations de déséquilibre dues notamment au progrès technique, il paraît pourtant naturel de l'inclure dans l'analyse.

Un premier ensemble de travaux repose sur la conception beckerienne du capital humain comme facteur de production. La théorie de la croissance endogène s'est développée notamment à partir du modèle de Lucas (1988), dans lequel la production est fonction du capital physique et du capital humain. Dans le modèle de Solow, la croissance dépendait du progrès technique, qui, comme l'accroissement de la force de travail, était exogène. A l'opposé, dans le modèle de Lucas la croissance dépend essentiellement de l'accumulation du capital humain par travailleur, qui résulte de décisions endogènes en matière d'éducation, de formation et d'expérience professionnelle. Ceci suffit pour générer une croissance durable du revenu par tête, sans avoir à recourir à un progrès technique exogène. Dans l'une des versions du modèle, Lucas introduit une externalité positive du capital humain : la production d'une entreprise dépend non seulement du capital humain de ses employés, mais aussi du capital humain moyen dans l'ensemble de l'économie. Or, les décisions individuelles d'investissement en capital humain ne tiennent pas compte de cette externalité : les individus agissent en fonction des rendements privés de l'éducation, qui sont inférieurs aux rendements sociaux, et acquièrent moins de capital humain qu'il serait possible de le faire. A moins d'une intervention publique corrigeant ce biais, la croissance est inférieure à son niveau optimal.

---

<sup>44</sup> Cf. les ouvrages classiques de Dennison (1967), Kuznets (1966), Lewis, (1955), et Myrdal (1968), cités par Pritchett (2001), qui ajoute : « Gunnar Myrdal's [...] *Asian Drama*, written mostly in the late 1950s, already treats the importance of human capital along with physical capital in development as the conventional wisdom » (p. 368, note 1).

Un deuxième ensemble de travaux correspond plutôt au concept de capital humain de Schultz. Dans la lignée de Nelson et Phelps (1966), ils considèrent que c'est le stock, et non l'accumulation, du capital humain qui détermine la croissance en favorisant le progrès technique : les travailleurs éduqués sont mieux à même de développer ou d'adopter de nouvelles technologies, et leur nombre importe. On a là aussi parlé de modèle « schumpeterien ».

Quelle est la pertinence de ces modèles pour l'analyse empirique ? Topel (1999) se montre très critique, insistant sur le fait que les voies par lesquelles l'éducation influence la croissance ne sont pas explorées en détail, parallèlement aux modèles de microéconomie du travail : « *the message of growth theory does not go far beyond a statement that 'human capital is important'. The theory provides no guidance about why Singapore has grown faster than, say, India, except perhaps the accounting answer that people in Singapore have accumulated more skills (and other factors that go with them)* » (p. 2949 ; souligné dans le texte).

## II. L'analyse empirique de la relation entre capital humain et croissance

### *Comptabilité de la croissance*

En fait, les méthodes empiriques aujourd'hui utilisées pour mesurer l'impact du capital humain sur la croissance, loin de se fonder sur les développements théoriques les plus récents (comme c'est évidemment le cas dans d'autres champs de l'économie), découlent pour l'essentiel des modèles des années 1950 et 1960.

La première est la « comptabilité de la croissance », qui, comme son nom l'indique, est une approche comptable plutôt qu'économétrique. La croissance du PIB par travailleur est décomposée en croissance de chacun des facteurs de production et un résidu appelé « productivité totale des facteurs » – qui correspond au progrès technique exogène dans le modèle de Solow. Ceci suppose de disposer de données d'aussi bonne qualité que possible sur le PIB et les stocks de facteurs, ainsi que de la part du capital physique dans la répartition du PIB : la part du capital humain et du travail réuni en est le complément. On calcule ensuite simplement l'augmentation de la productivité totale des facteurs d'une année sur l'autre comme la différence entre la croissance du PIB par travailleur et la somme des croissances des stocks de capital par travailleurs, pondérées par leur part dans la répartition du PIB. Les travaux récents considèrent comme facteurs de production le capital physique et le capital humain par tête, et incluent divers ajustements en fonction de leur qualité.

Young (1992, 1994, 1995) a fait date en appliquant cette méthode quelque peu archaïque aux « quatre dragons » d'Asie orientale (Corée du Sud, Hong Kong, Singapour, Taiwan), où la croissance de la productivité totale des facteurs ne représente qu'une faible part de celle du PIB par travailleur, en particulier dans le cas de Singapour : l'accumulation spectaculairement rapide du capital physique et la forte croissance de la population active occupée dans les secteurs non agricoles (combinaison d'une forte croissance de la population dans les années 1950 et 60 avec une industrialisation et un exode brutaux) auraient joué un plus grand rôle que le progrès technique lui-même. Le rôle du capital humain semble modeste en comparaison, alors même que ces pays ont connu des progrès remarquables de la quantité comme de la qualité de l'éducation au cours des décennies de forte croissance.

Topel (1999) commente ainsi ces résultats : « *Does this mean that human capital is not so important after all? [...] The obvious answer is 'no'. Growth accounting is mainly descriptive, treating human and physical capital in virtually identical ways. It has nothing to say about how or why factor accumulation took place, or*

*whether human capital accumulation is essential for growth* » (p. 2957). En effet, la comptabilité de la croissance, outre qu'elle est particulièrement sensible aux problèmes de mesure, notoirement difficiles à résoudre, des stocks de capital physique et humain (pour lequel la quantité d'éducation est généralement utilisée plutôt que sa qualité), ne donne d'information que quant à la contribution de chaque facteur étant donné les évolutions des autres telles qu'elles se sont produites ; l'accumulation du capital humain a ainsi pu rendre possible celle du capital physique sans que cela se reflète dans les résultats.

### *Régressions de convergence conditionnelle*

La deuxième approche est l'estimation économétrique de régressions dites de « convergence conditionnelle », elles aussi fondées sur le modèle de Solow. Ce dernier implique en effet que les pays dont le PIB par tête initial est inférieur (supérieur) à son niveau d'équilibre (lequel dépend du taux d'épargne, de la croissance de la population et du progrès technique, tous trois exogènes) croissent plus vite (moins vite) et « convergent » vers ce niveau. Cette convergence est conditionnelle à l'environnement initial, et les régressions en question incluent ainsi parmi les déterminants de la croissance du PIB par tête durant une période donnée le niveau initial du PIB par tête, la croissance des stocks de facteurs, et des variables conditionnant le processus de croissance – l'inclusion desquelles devrait se faire sur la base d'une modélisation théorique étendant le modèle de Solow<sup>45</sup>.

Mankiw, Romer et Weil (1992) ont inauguré ce «renouveau néoclassique » en incluant le capital humain aux côtés du capital physique et du travail dans la fonction de production agrégée du modèle de Solow. Leurs estimations principales portent sur 98 pays, pour lesquels ils disposent de données sur la période 1960-85. Ils mesurent l'accumulation du capital humain par la moyenne pour cette période du produit du taux de scolarisation dans le secondaire des personnes âgées de 12 à 17 ans par la proportion âgée de 15 à 19 ans de la population âgée de plus de 15 ans. Ils considèrent ce produit comme une approximation de la proportion de la population active en cours de scolarité secondaire. Ils estiment d'abord les déterminants du PIB par tête en 1985, qui incluent, outre l'accumulation du capital humain, les moyennes sur 1960-85 du taux d'investissement en capital physique et de la croissance de la population. Ces trois variables expliquent plus de 80 % de la variance entre pays du PIB par tête, et le capital humain a un impact significatif et fortement positif, qui correspond à une part d'environ 30 % dans le partage de la valeur ajoutée, proche de celles du capital physique et du travail. Mankiw, Romer et Weil estiment ensuite une équation de convergence, dans laquelle la croissance du PIB par tête de 1960 à 1985, dépend, outre des trois mêmes variables, du niveau du PIB par tête en 1960. Le capital humain exerce un impact significatif et positif, sa part dans le partage de la valeur ajoutée étant légèrement plus faible, environ 25 %.

Barro et Sala-i-Martin (1995) présentent d'autres estimations de la contribution du capital humain à la croissance, utilisant les mêmes données sur la même période. La croissance du PIB par tête est fonction entre autres du nombre moyen d'années d'études primaires, secondaires et supérieures dans la population et des dépenses d'éducation en proportion du PIB au début de la période. Alors que le coefficient de l'éducation primaire n'est pas significatif, ceux de l'éducation secondaire et supérieure des hommes sont significatifs et positifs : un accroissement d'un écart-type du nombre moyen d'années d'études secondaires, soit 0,9 an est associé à une augmentation de la croissance de 1,5 point de pourcentage, les chiffres correspondants pour les études supérieures étant 0.2 an et 1,0 point. En revanche, l'éducation des femmes est négativement

---

<sup>45</sup> D'autres études, dont Benhabib et Spiegel (1994), sont plutôt fondées des modèles plus récents de croissance endogène. L'important ici n'est pas tant cette différence d'inspiration théorique que l'incohérence des résultats empiriques obtenus.

corrélée à la croissance : un accroissement d'un écart-type du nombre moyen d'années d'études secondaires (0,9 an) est associé à une diminution de 0.8 point par an<sup>46</sup>.

En fait, les résultats des nombreuses études réalisées dans les années 1990 sont remarquablement contradictoires. Durlauf et Quah (1998, tableau 2) citent neuf articles utilisant des variables d'éducation dans des régressions de croissance. L'éducation primaire, l'éducation secondaire des hommes comme celle des femmes et l'éducation supérieure au début de la période considérée, ainsi que l'augmentation de l'éducation secondaire des femmes au cours de la période, ont des effets négatifs (mais pas toujours significatifs) dans certains articles. Six seulement des seize effets mentionnés par Durlauf et Quah sont positifs et significatifs. Comme le remarquent Arcand et D'Hombres (2002), il semble que la corrélation entre éducation et croissance soit positive lorsque l'on utilise des données « en coupe », où l'on ne dispose que d'une seule observation par pays (cf. Barro, 1991 ; Barro ; 1997, McMahon, 1998 ; Temple, 1999), et non significative ou négative lorsque l'on utilise des données « de panel », où chaque pays est observé sur plusieurs années ou intervalles de quelques années (cf. Benhabib et Spiegel, 1994 ; Bond, Hoeffler et Temple, 2001 ; Bräuning et Pannenberg, 2002 ; Caselli, Esquivel et Lefort, 1996 ; Hamilton et Monteagudo, 1998 ; Islam, 1995 ; McDonald et Roberts, 2002).

Que penser de ces résultats contradictoires ? Une première réponse est que la qualité des données et la façon dont le capital humain est mesurée doivent faire l'objet d'une attention particulière. La plupart des travaux empiriques sur la croissance reposent sur la même base de données, les « Penn World Tables » (actualisée périodiquement ; par exemple, Summers et Heston, 1991), qui couvrent une centaine de pays depuis 1960, avec des observations tous les cinq ans, et contiennent les séries de PIB par tête. Les problèmes de qualité que peuvent poser ces données affectent donc l'ensemble des travaux publiés, et les innovations possibles à partir de cette base de données constituent un ensemble fini – et déjà largement épuisé : « *Barring a specification no one has thought of, there is not much more to be learned from these data* » (Topel, 1999, p. 2981). Les données de capital humain proviennent de plusieurs bases (cf. Barro et Lee, 1993 ; Kyriacou, 1991 ; Lee et Barro, 1998 ; Mulligan et Sala-i-Martin, 2000 ; Nehru, Swanson et Dubey, 1995), dont la qualité est variable. Kyriacou (1991) utilise ainsi des enquêtes ménages réalisées dans 42 pays dans les années 1970 et les combine avec les taux de scolarisation en 1965 et 1985 pour estimer les nombres moyens d'années d'éducation à ces dates. Cette méthode génère d'importantes erreurs de mesures : Krueger et Lindahl (2001) montrent que l'accumulation du capital humain mesurée à partir de cette base est polluée par un fort « bruit » statistique, ce qui expliquerait son absence d'effet sur la croissance par exemple dans l'article de Benhabib et Spiegel (1994). Barro et Lee (1993) combinent des données de l'UNESCO, des données de recensement et des enquêtes ménages, dont Behrman et Rosenzweig (1994) ont montré qu'elles posaient d'autres problèmes, les définitions n'étant ni toujours comparables d'un pays à l'autre ni toujours adéquates (par exemple, les taux de scolarisation de l'UNESCO incluent les enfants qui ne sont inscrits que nominalement ou quittent l'école peu après le début de l'année scolaire).

Les données disponibles ne portant ni sur un grand nombre de pays, ni sur un grand nombre d'années, et comportent beaucoup d'erreurs de mesure, il est essentiel d'utiliser des méthodes empiriques tenant compte de ces caractéristiques. Ce faisant, Krueger et Lindahl (2001) trouvent que les variations des variables d'éducation qu'ils tirent des bases de données de Kyriacou et Barro et Lee exercent des impacts significatifs et positifs sur la croissance : « *the cross-country regressions indicate that the change in education is positively associated with economic growth once measurement*

---

<sup>46</sup> Barro et Lee (1994) avaient déjà obtenu un résultat similaire, suscitant un débat sur les effets comparés de l'éducation des hommes et des femmes ; d'après Stokey (1994), ce résultat est dû à l'inclusion des « quatre dragons », qui ont connu des taux de croissance exceptionnellement élevés associés à des niveaux initiaux de scolarisation des femmes très bas. Lorgelly et Owen (1999) confirment la sensibilité des coefficients de l'éducation des hommes comme des femmes à l'exclusion de certains pays.



*error in education is accounted for* » (p. 1130). D'autres travaux récents accordant une grande attention à la qualité des données trouvent des résultats convergents (Arcand et D'Hombres, 2002 ; Cohen et Soto, 2001 ; Dessus, 1998). Temple (2001) passe en revue des études consacrées aux pays de l'OCDE, dont il ressort que l'impact de l'éducation sur la croissance est d'une ampleur comparable à celle de ses effets sur les revenus individuels.

Il est cependant possible d'affirmer que ces travaux n'apportent pas plus d'information que les modèles théoriques évoqués à la sous-section 3.1 quant aux voies par lesquelles l'éducation agit sur la croissance. Topel (1999) et Krueger et Lindahl (2001) montrent ainsi que le coefficient du niveau initial du capital humain dans les régressions de croissance habituelles peut avoir plusieurs interprétations théoriques alternatives, et qu'un impact causal positif de l'éducation sur la croissance peut se traduire par un coefficient négatif dans une régression de convergence conditionnelle. Entre autres, le stock initial de capital humain peut représenter le niveau d'équilibre du revenu par tête; il peut affecter positivement le taux de croissance d'équilibre en accélérant le progrès technique ; il peut accélérer la croissance d'une économie dont le revenu initial est inférieur à son niveau d'équilibre en favorisant l'adoption de technologies existantes. Dans ce dernier cas, il est possible que le coefficient du capital humain soit négatif : un pays dont le stock initial de capital humain est bas peut l'accroître très vite, et dispose d'une marge de rattrapage importante par rapport aux pays qui se trouvent déjà à leur niveau d'équilibre. Enfin, Bils et Klenow (2000) suggèrent que la causalité pourrait être inverse, de la croissance à l'éducation : l'anticipation d'une forte croissance peut inciter les individus à investir plus en capital humain. Comme le souligne Topel (1999) : « *These results are suggestive of important effects of human capital on growth – education seems to do something – but it is hard to take them seriously for any sort of calibration or policy purposes, even ignoring the negative effects of female schooling* » (p. 2963).

#### *Environnement institutionnel, éducation et croissance*

Dans un article très remarqué, Pritchett (2001) présente des résultats d'estimation utilisant les données sur l'éducation de Barro et Lee (1993) et Nehru, Swanson et Dubey (1995), dans lesquels l'effet de la croissance du nombre moyen d'années d'éducation par travailleur sur la croissance du PIB par tête est négatif et significatif. Au contraire des auteurs précédemment cités, il considère que ce résultat n'est pas dû à la mauvaise qualité des données disponibles ou à des méthodes empiriques défaillantes. Il existerait bel et bien un « paradoxe micro / macro », c'est-à-dire que les effets microéconomiques avérés de l'éducation sur les revenus individuels n'auraient pas d'équivalent macroéconomique en termes de croissance. Pritchett insiste sur l'hétérogénéité des pays : l'effet négatif obtenu dans une régression utilisant des données internationales n'est qu'une moyenne d'effets positifs dans certains pays, négatifs dans d'autres, et ce sont ces derniers qu'il convient d'expliquer.

Pritchett avance trois hypothèses. Premièrement, l'environnement institutionnel des pays en question pourrait être tel que des activités rentables individuellement mais contre-productives socialement, notamment la « recherche de rentes » constituent le principal débouché des diplômés. Les rendements minceriens sont habituellement sur des données portant sur le secteur privé. Or, le secteur public absorbe – ou, du moins, a longtemps absorbé, jusqu'aux programmes d'ajustement structurel des années 1980 et 90 – une part importante des diplômés dans les pays en développement, alors que sa productivité est souvent faible. Si les salaires de la fonction publique sont fixés en fonction de l'éducation, les rendements privés de celle-ci peuvent être élevés sans que les rendements sociaux le soient : « *The question is not whether educated labor flows into the government, but why the government hires educated workers (actual need versus employment guarantee) and what they do once they are in the government (productive versus unproductive or rent-seeking activities)* » (p. 183). Il est même possible que l'augmentation du nombre de jeunes éduqués accroisse la pression sur

un gouvernement pour qu'il crée ou maintienne des emplois publics indépendamment de leur contribution productive.

Deuxièmement, faute de transformations structurelles de l'économie suffisamment rapides, la demande de travail qualifié peut stagner alors même que les progrès de la scolarisation en accroissent fortement l'offre : l'augmentation du niveau d'éducation de la population peut déclencher une baisse de son rendement, d'où une corrélation négative entre éducation et croissance des revenus. Cette hypothèse pourrait s'appliquer en particulier à ceux des pays en développement dont la croissance a été faible depuis les années 1970 ou 80. Par exemple, Foster et Rosenzweig (1996) mettent en évidence un net contraste entre les régions d'Inde touchées par la Révolution verte et les autres, où l'absence de progrès technique dans l'agriculture s'est traduite par une stagnation des rendements de l'éducation. Teulings et van Rens (2003) développent un modèle où, du fait du caractère imparfait de la substitution entre travailleurs qualifiés et non qualifiés, l'accumulation du capital humain entraîne une baisse du rendement de l'éducation. A partir des données internationales comparables à celles utilisées dans les autres travaux sur la croissance, ils trouvent qu'en moyenne, une élévation d'une année du niveau moyen d'éducation de la population en réduit le rendement privé de 1,5 points de pourcentage, et le rendement social de 4 points<sup>47</sup>.

Troisièmement, Pritchett évoque aussi la mauvaise qualité des écoles dans nombre de pays en développement (l'augmentation du nombre moyen d'années d'études pourrait n'avoir guère créé de capital humain) et la possibilité que le « tri par l'éducation » explique une part importante de l'effet microéconomique de l'éducation – tout en reconnaissant que la littérature microéconomique correspondante ne valide guère ces deux hypothèses.

L'argumentation de Pritchett est contestable si l'on considère que ce n'est pas l'existence d'un impact positif de l'éducation sur la croissance qui est en cause, mais sa mesure. Ainsi, Topel (1999), se référant à une version de l'article antérieure à sa publication, montre que le coefficient significatif et négatif de l'éducation est dû à la façon dont Pritchett mesure le capital humain, qu'il considère erronée. D'une façon générale, il commente : « *The key empirical issue is not whether schooling raises aggregate output – evidence to the contrary should be regarded with great suspicion, especially given the quality of data that are used in aggregate growth studies.* » (p. 2972).

Pourtant, l'article de Pritchett a le mérite de mettre l'accent sur la nécessité pour les pays en développement d'accompagner leurs politiques éducatives de politiques économiques favorisant la création d'emplois productifs offrant au capital humain une rémunération suffisante. Comme l'écrit Easterly (2001), « *Creating people with high skills in countries where the only profitable activity is lobbying the government for favors is not a formula for success. Creating skills where there is no technology to use them is not going to foster economic growth* » (p. 73).

Pritchett ne mentionne pas une quatrième hypothèse expliquant la faiblesse de l'impact de la croissance dans les pays en développement : la « fuite des cerveaux » (« *brain drain* »). Les diplômés des pays pauvres émigreraient en masse vers les pays riches, ce qui aurait un effet négatif sur les salaires et la croissance dans leurs pays d'origine. Alors qu'il existe un certain nombre de travaux déjà anciens sur la question (cf. Bhagwati et Wilson, 1989), une hypothèse inverse a récemment été avancée (cf. par exemple Stark, 2002). L'éducation a des rendements sont faibles dans les pays en développement dont les économies croissent lentement, émigrer

---

<sup>47</sup> Les résultats de Teulings et van Rens pour l'ensemble du monde contrastent ainsi nettement avec ceux concernant les Etats-Unis, mentionnés à la sous-section 2.5. Dans les deux cas, progrès technique biaisé et substitution imparfaite entre qualifiés et non qualifiés expliquent l'évolution des rendements de l'éducation, mais dans le second, le ralentissement de la croissance du niveau d'éducation des jeunes travailleurs depuis 1980 a entraîné une augmentation des rendements de l'éducation.

permet d'accéder à des marchés du travail lui offrant une meilleure rémunération. La possibilité d'émigrer augmente ainsi le rendement de l'éducation anticipé par une partie de la population, et se traduit par une plus grande acquisition de capital humain ; comme une partie seulement des diplômés émigrent finalement, le stock de capital humain peut être plus élevé en présence qu'en absence d'émigration.

Il semble qu'il existe peu d'études empiriques de cette question très médiatique, à laquelle les organisations internationales ont par ailleurs consacré une grande attention depuis une dizaine d'années. Adams (2003) souligne le manque de données fiables : il n'existe pas de base de données internationales sur le nombre de personnes migrant d'un pays à un autre, ni sur leurs qualifications ; les pays d'émigration ne collectent généralement pas de données, et les données disponibles dans les pays d'accueil sont peu comparables. Selon Adams : « *As a result of these data problems, a host of key policy questions remain unanswered. Exactly how pervasive is the brain drain? Which countries or regions of the developing world are most affected? Does international migration deprive labor-exporting of a sizeable fraction of their 'best and brightest', or are their numbers too small to worry about?* » (p. 3). Adams utilise des données collectées par le Fonds Monétaire International sur les transferts de fonds à destination de leur pays d'origine de travailleurs issus de 24 pays en développement de 1981 à 2000, qu'il combine avec des données du recensement américain de 2000, et des données sur les migrations publiées par l'OCDE en 2001, ainsi qu'une nouvelle base de Barro et Lee (2000) sur les niveaux d'éducation. Il obtient les résultats suivants : de 1981 à 2000, les transferts de fonds ont augmenté plus de deux fois plus vite que le PIB des pays à revenus bas et intermédiaires (3,86 % par an, contre 1,61 %), ce qui suggère que l'émigration a été importante tout au long de la période, alors que 67 % des immigrants légaux aux Etats-Unis, et 88 % dans l'OCDE ont un niveau d'éducation secondaire ou plus élevé<sup>48</sup>. Pour autant, le « *brain drain* » ne représente pas un exode massif – dans la plupart des pays étudiés, moins de 10 % des diplômés du supérieur ont émigré – sauf dans certains pays petits et / ou particulièrement proches des Etats-Unis ou d'autres pays de l'OCDE (République Dominicaine, Salvador, Guatemala, Jamaïque, Mexique, Maroc, Tunisie, Turquie). Reste que les transferts de fonds sont une source importante de revenus pour ces pays, et que l'effet net du « *brain drain* » sur la croissance reste ambigu.

En conclusion, alors qu'il existe un consensus sur l'importance potentielle de l'éducation dans le processus de croissance, l'apport des travaux tentant de la jauger paraît très limité, essentiellement par manque de données fiables portant sur suffisamment de pays et d'années. Pour citer encore Topel (1999) : « *Statistical analyses of the empirical determinants of economic growth have been largely constrained to a single (valuable) dataset, covering roughly 100 countries and a few standard measures of inputs and output. These data seem to confirm a connection between human capital (mainly measured by schooling) and economic growth, though the channels through which these effects operate is open to debate* » (p. 2981). Par ailleurs, les méthodes d'estimation utilisées ont fait l'objet par Brock et Durlauf (2001) d'une critique d'ensemble d'une ampleur comparable à celle de Heckman, Lochner et Todd (2003) sur la fonction de Mincer : « *much of the modern empirical growth literature is based on assumptions about regressors, residuals, and parameters that are implausible from the perspective of both economic theory and the historical experiences of the countries* » (résumé).

L'avenir de la recherche sur la croissance semble passer par un changement d'échelle, de deux façons. D'une part, étudier les variations de la croissance entre villes ou régions d'un même pays ou ensemble de pays (par exemple les Etats-Unis ou l'Union Européenne) peut permettre de disposer de données de meilleure qualité, portant sur plus d'années et plus comparables que les données internationales, et d'éliminer les difficultés dues à la grande hétérogénéité des contextes économiques à l'échelle mondiale. D'autre part, mieux comprendre les voies par lesquelles

---

<sup>48</sup> Le niveau d'éducation moyen des migrants illégaux est probablement plus faible.

l'éducation affecte la croissance nécessite de développer des modèles essentiellement microéconomiques, spécifiques à certains secteurs. Ces travaux relèvent pour une bonne part de la microéconomie des ménages, et sont mentionnés dans les sections 4 et 5.

### **III. Les externalités du capital humain**

Nombre de modèles théoriques récents accordent un rôle central aux externalités du capital humain dans le processus de croissance. Empiriquement, comme le font remarquer Heckman et Klenow (1997) et Acemoglu et Angrist (2000), la corrélation entre PIB par travailleur et le nombre moyen d'années d'éducation d'un pays à l'autre, estimée à l'aide des Penn World Tables et des données de Barro et Lee (1993), est très élevée. Si elle est interprétée comme une relation de causalité, le rendement social de l'éducation serait de l'ordre de 25 à 30 %, et donc très supérieur au rendement privé mincerien, qui est lui de l'ordre de 10 % en moyenne (mais plus élevé pour les pays en développement) : les externalités seraient massives, puisqu'elles représenteraient jusqu'à deux tiers de l'effet de l'éducation sur la croissance. Une comparaison des rendements minceriens avec le véritable effet causal de l'éducation sur la croissance pourrait permettre d'évaluer l'ampleur des externalités de façon plus rigoureuse, mais les travaux empiriques mentionnés à la sous-section précédente donnent des résultats incohérents et, partant, inutilisables.

Quelques auteurs se sont récemment proposé de mesurer explicitement les externalités du capital humain. Heckman et Klenow (1997) estiment l'équivalent macroéconomique d'une fonction de Mincer – ils régressent le PIB par tête sur le nombre moyen d'années d'éducation et des variables représentant l'expérience professionnelle moyenne, toujours à l'aide des Penn World Tables et des données de Barro et Lee (1993). Ils trouvent que le rendement « mincerien macroéconomique » de l'éducation était de 7,0 % en 1960 et de 10,6 % en 1985, des valeurs tout à fait compatibles avec le rendement mincerien microéconomique habituel, mais pas entièrement fiables étant donné la qualité des données. Ils concluent que ce résultat n'apporte pas d'élément décisif en faveur ou contre l'existence d'externalités du capital humain. Heckman et Klenow mentionnent plusieurs études antérieures, portant sur les agglomérations urbaines ou les Etats des Etats-Unis. Par exemple, Rauch (1993) trouve qu'outre l'éducation et l'expérience professionnelle de chaque travailleur, le niveau moyen d'éducation de chaque travailleur a aussi un impact positif sur le salaire – de 3,1 % par année d'éducation, soit un tiers de l'effet de l'éducation du travailleur lui-même. Heckman et Klenow montrent cependant qu'un tel effet ne résulte pas nécessairement de la présence d'externalités, et résument ainsi leur position : « *Does the view among theorists of important human capital externalities have a solid empirical basis? The answer is 'No'. But one must be cautious about reaching a firm conclusion because the evidence is disappointingly limited* » (p. 3).

Acemoglu et Angrist (2000) reprennent l'analyse de Rauch et examinent l'impact de l'augmentation de la scolarisation dû aux lois de scolarisation obligatoire (et aux lois contre le travail des enfants) promulguées aux Etats-Unis au XX<sup>ème</sup> siècle. Ils estiment l'impact sur les salaires de l'éducation de chaque travailleur et du niveau moyen d'éducation dans son Etat de résidence – il s'agit ici essentiellement de l'éducation secondaire. Ce dernier est proche de 1 % mais non significatif et en utilisant les données des recensements de 1960 à 1980, et significatif et d'environ 4 % en utilisant les données de 1990, ce qui est compatible avec la hausse de rendements privés de l'éducation observée aux Etats-Unis depuis 1980. Dans l'ensemble, les externalités apparaissent faibles aux Etats-Unis par rapport au rendement privé de l'éducation, et des externalités de même ampleur au niveau international ne seraient pas de nature à expliquer la corrélation entre éducation et croissance mentionnée plus haut. Ces résultats contrastent

cependant avec ceux de Moretti (1999), qui fait état d'externalités significatives de l'éducation supérieure dans les villes américaines.

Dans l'ensemble, les travaux sur les effets macroéconomiques de l'éducation s'avèrent nettement moins satisfaisants que les travaux microéconomiques correspondants : ils sont fondés sur des données rares et de qualité douteuse, les analyses empiriques ne précisent guère les canaux par lesquels l'éducation affecte la croissance, et les résultats forment un ensemble remarquablement incohérent. S'il est certain que l'éducation a un lien très étroit avec la croissance, celui-ci reste à évaluer avec précision.

### **III. HIERARCHIES**

## **Chapitre 8. L'éducation produit de nouvelles hiérarchies sociales**

### **I. L'éducation produit des groupes sociaux spécifiques : prêtres, clercs, intellectuels**

Max Weber (1971, 2003) a montré les rôles importants et divers qu'ils pouvaient jouer dans des fonctions bureaucratiques ou religieuses différentes, et dans des contextes historiques et sociaux divers. De nombreuses études ont en particulier été réalisées en France sur les « intellectuels », groupes sociaux ouvertement constitués sur la base d'un niveau d'instruction supérieur à celui des autres (Charle, 1990 ; Julliard, Winock, Balmand et Prochasson, 1996 ; Ory, 1990 ; Ory et Sirinelli, 1991 ; Sirinelli, 1990 ; Winock, 1997). Il en va de même de toutes les associations d'anciens élèves de telle ou telle instance scolaire qui s'organisent pour défendre les intérêts de leurs membres et fonctionnent comme des groupes de pression. Les pouvoirs et les rôles de tous ces groupes d'intellectuels – prêtres, bureaucrates, intellectuels... – sont très variables dans le temps et l'espace et dépendent fortement de la structure économique, sociale et politique dans laquelle ils s'inscrivent. La « matière grise » n'assure pas un statut, ni ne confère un pouvoir en soi. Elle n'agit et ne se déploie que dans le cadre d'une structure sociale préétablie qui lui assigne sa place et son rôle – quitte à en bousculer les frontières. C'est ainsi qu'en France, la visibilité et le pouvoir des « intellectuels » sont plus grands qu'aux Etats Unis où l'argent demeure une valeur plus fondamentale que la culture (Lamont, 1997). C'est ainsi qu'en France, la formation des élites intellectuelles et politiques s'effectue dans un cadre scolaire qui n'a pas d'équivalent à l'étranger : le système des grandes écoles. Importance déterminante du diplôme initial qui donne accès aux Grands Corps de l'Etat, solidarité des anciens élèves qui constituent des réservoirs et des groupes de pression influents. Cette hégémonie du diplôme des grandes écoles contribue à fermer le recrutement des élites en le confinant à des milieux sociaux dirigeants qui n'ont guère évolué depuis plus de cinquante ans. La base sociale de recrutement des grandes écoles semble même se resserrer dans les années 80 après avoir connu une relative démocratisation vers les années 70 ( Albouy, Valérie, Wanecq Thomas, Vallet, Louis André, 2003).

### **II. L'éducation affecte les individus aux places de la hiérarchie sociale et légitime la hiérarchie des rangs**

En France et dans la plupart des pays riches – bien qu'à des degrés divers –, c'est à l'aune de la formation et du titre scolaire que se mesure aujourd'hui l'essentiel de la valeur d'un homme au moment décisif où il cherche à trouver sa place dans la société. La part croissante occupée par l'institution scolaire dans le placement des individus sur le marché du travail, et, plus largement encore, dans la vie des familles et des individus par l'attribution à chacun d'une valeur scolaire propre, constitue l'une des transformations majeures de la vie sociale depuis la fin de la deuxième guerre mondiale (Baudelot et Establet, 2000).

Diverses raisons expliquent ce fait social de vaste ampleur dont les origines précèdent largement le défi – « 80 % de bacheliers en l'an 2000 » – que lancent à l'école les autorités politiques au début des années 80. Vivement accéléré par la montée du chômage, ce mouvement plonge ses racines dans les premières années de croissance. Il s'agissait alors, pour les responsables de la politique économique, de doter le pays d'une force de travail hautement qualifiée, capable de moderniser l'économie française et de rivaliser avec les puissances les plus compétitives. Les modèles japonais et allemands ont persuadé tous les acteurs économiques de la

pertinence pratique de la théorie américaine du capital humain. La formation des hommes est à la fois un facteur économique global de croissance et un placement rentable au niveau individuel. Il s'agit dans les deux cas d'un investissement.

Avec les chocs pétroliers, s'ajoute la volonté de lutte contre le chômage. C'est à coup sûr la mesure « anti-crise » qui a le plus vite convaincu et mobilisé les familles, y compris les plus défavorisées. L'idée juste selon laquelle le niveau du chômage est inversement proportionnel au diplôme s'est rapidement popularisée. Face à la dégradation des conditions d'insertion des jeunes, chacun a compris, dans tous les milieux sociaux, que l'école représentait une planche de salut puisque les risques de chômage étaient inversement proportionnels au niveau de diplôme atteint.

A ces deux objectifs de nature économique correspondant à deux états différents de la conjoncture s'en ajoute un troisième d'inspiration démocratique. La généralisation de la scolarisation à tous jusqu'à des niveaux élevés cherchait, dans le prolongement de l'idéologie scolaire des fondateurs de la Troisième République, à promouvoir l'égalité des chances en comblant le fossé entre l'idéal égalitaire proclamé sur les frontons des écoles et la ségrégation sociale qui s'effectue au cœur du sanctuaire.

Plus profondément encore, la prolongation des scolarités a accompagné et soutenu les mouvements d'autonomisation des individus vers la promotion sociale des enfants et l'activité professionnelle des femmes. La force croissante de la médiation scolaire dans les rapports parents-enfants fait partie de ces transformations de fond qui se sont exercées continûment depuis un siècle et demi sur la société française. La réussite scolaire des jeunes est devenue la grande affaire familiale. Elle fait corps avec une éthique de la promotion et de l'autonomie : le rôle de la génération aînée est de permettre à la génération montante de connaître de meilleures conditions de vie. Il ne s'agit nullement de la transmission directe d'un patrimoine : les parents doivent aider à la réussite professionnelle de leurs enfants, et en aucun cas les y installer. En retour les plus jeunes ne se sentent aucun droit, fût-ce de regard, sur le patrimoine de leurs parents, et espèrent que le couple parental jouira toute sa vie d'une réelle autonomie économique. A bien y réfléchir cette nouvelle éthique familiale est une éthique d'investisseur moderne. Si l'on dote ses enfants d'une éducation solide et si on leur fournit une aide appropriée mais mesurée au moment où ils en ont besoin, on leur assurera une existence meilleure que la sienne. La valorisation des individualités, rendue possible par la croissance, prête en retour main forte à une logique éducative d'investissement.

En définitive, la théorie qui décrit le mieux la période d'après guerre est la théorie du capital humain – inventée, précisément, à cette époque. L'investissement croissant à des fins pratiques dans la formation des enfants est à la fois conforme aux intérêts des entreprises, à l'idéologie démocratique de l'Etat et aux stratégies familiales de promotion sociale à travers les enfants. Cette généralisation de l'effort ne va pas sans contestation. Mais la dénonciation des inégalités scolaires s'opère au nom des principes mêmes de cette théorie qui font de l'investissement dans la formation un enjeu universellement valorisé. Les travaux de sociologie de l'éducation sont portés par la tension entre une critique et une valorisation de l'école. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1966) montrent que l'institution scolaire produit de l'inégalité culturelle par ses contenus et sa pédagogie. Mais ils dénoncent aussi les illusions de l'école parallèle et établissent le rôle croissant du capital culturel et symbolique dans la société moderne. Le « partage des bénéfices » s'ouvre par un article de l'économiste Paul Dubois qui met en évidence parmi les facteurs de la croissance de 1945 à 1963 les progrès liés à ceux de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1963 ; Darras, 1966). Les théories marxistes de la reproduction montrent aussi le caractère vital de l'appareil scolaire dans la construction de l'appareil de production. Reproduction ne signifie ni vanité, ni simple répétition. Ainsi, la croissance aidant, cet



investissement dans l'école devient le point de convergence de plusieurs éthiques aux dimensions à la fois individuelles et collectives, économiques et sociales :

- l'éthique familiale de la reconnaissance individuelle ;
- l'éthique productiviste qui valorise l'innovation et l'investissement donc les générations à venir ;
- l'éthique républicaine méritocratique qui attribue un rôle croissant à la compétition scolaire<sup>49</sup>.

### **III. L'éducation contribue à élever les niveaux d'aspiration**

Au cours des trente dernières années, les aspirations scolaires des familles, surtout des familles populaires, se sont non seulement élevées mais aussi profondément transformées. La crise de l'emploi a en effet porté un coup mortel au modèle ouvrier de passage à l'âge adulte où il importait d'abord que, le plus tôt possible, le jeune ait un bon métier, puisse gagner sa vie et fonder une famille (Baudelot, et Establet, 2000 ; Beaud et Pialoux, 1999 ; Beaud, 2002).

Dans le régime ancien, l'institution scolaire demeurait largement étrangère à l'univers familial et professionnel des ouvriers. Seule une minorité d'enfants d'ouvriers accédait au cycle long des lycées. Véritables « miraculés » scolaires, ils obtenaient, quand ils réussissaient, des diplômes rares qui consacraient leur droit d'entrer dans des professions relevant de la sphère des classes moyennes ou supérieures. Il s'agissait pour eux et pour leurs parents d'une promotion sociale objective. Quels que soient les déchirements et les ruptures endurés au cours de cette métamorphose parfois vécue sur le mode de la trahison, le résultat était là : l'investissement scolaire avait payé ce qu'on en attendait en termes de profits économiques et sociaux. Encore ne s'agissait-il que d'une infime minorité d'enfants d'origine populaire (Beaud et Pialoux, 1999).

Pour l'immense majorité des autres, une voie traditionnelle était tracée : un enseignement professionnel court et une mise au travail précoce. L'essentiel des fils d'ouvriers devenaient ouvriers à leur tour. Ce n'est pas nécessairement le meilleur avenir que les pères auraient souhaité pour leur fils, mais on se résignait tant bien que mal à cette situation qui ne présentait pas que des inconvénients. On demeurait en pays connu. Les pères étaient à même de contrôler la formation dispensée aux fils. Même si elle avait technologiquement évolué depuis celle qu'ils avaient reçue, ils ne s'y sentaient pas dépaysés. Le père et le fils évoluaient au sein du même univers et le premier pouvait discrètement rappeler son autorité au premier par des conseils, des coups de main ou des recommandations auprès de collègues ou de chefs d'entreprise. Le père était encore, à ses yeux comme à ceux de ses enfants, le détenteur d'une autorité traditionnelle, faite d'expérience et d'ancienneté qu'il pouvait positivement transmettre à sa descendance. Il existait d'autre part un relatif ajustement entre les aspirations scolaires et professionnelles des parents pour leurs enfants et l'offre de travail au niveau local.

Cette transmission du statut entre les générations sous la forme de reproduction est aujourd'hui en partie interdite par la montée du chômage mais surtout l'objet d'un refus déterminé par les pères comme par les fils. La dévalorisation de la condition ouvrière, l'intensification des conditions de travail, la précarisation des statuts et la montée du chômage font de l'usine un pôle répulsif, pour les pères qui y travaillent comme pour leurs enfants qui feront tout pour ne pas y travailler. Le refus de l'usine n'est pas nouveau. Les parents ouvriers ont toujours souhaité que leurs enfants fassent mieux qu'eux. Mais ce refus n'a jamais connu l'ampleur et la dramatisation qu'il revêt aujourd'hui.

---

<sup>49</sup> Comme le rappelle Marie Duru-Bellat, Michael Young, le sociologue britannique qui a le premier mis en évidence le rôle croissant de la réussite scolaire sur la réussite sociale en nommant « méritocratie » ce phénomène définissait le mérite par l'addition « QI + effort ». Cf Young (1958).

La propulsion des enfants sur les rails du cycle long s'effectue alors sur le fond d'un sentiment profond de dévalorisation et de démoralisation collective du groupe ouvrier. La première vertu assignée à l'école est d'ordre négatif : il s'agit d'un échappatoire, le seul moyen d'éviter à leurs enfants le destin d'ouvrier d'usine. Les voies traditionnelles de l'enseignement professionnel qui risqueraient de les y faire retomber sont elles aussi refusées. « La dernière solution, on n'est pas que ça ! ». Lycée professionnel et diplômes associés sont l'objet d'un vif rejet y compris par ceux qui n'ont pu y échapper. L'élévation générale du niveau a contribué à affaiblir l'enseignement professionnel. La dégradation de la condition ouvrière empêche ses élèves de se définir positivement par l'affiliation à un collectif uni par des pratiques, des valeurs et des croyances communes. Le modèle du lycéen général est omniprésent et sert de référence aux élèves de lycée professionnel pour mieux mesurer le degré de leur relégation et de leur enfermement dans une condition qu'ils refusent. D'autant qu'inaccessible ou lointain, il y a encore dix ans, ce modèle du lycéen général devient aujourd'hui très concret : dans une même famille, les scolarités des enfants sont loin d'être homogènes et l'élève relégué dans un LP a aujourd'hui un frère, une soeur, un proche qui poursuit une scolarité longue. D'où cette prise de distance ostensible avec tous les signes associés au statut d'ouvrier : honte du bleu porté sur un mode débraillé de manière à laisser voir le vêtement civil, dévalorisation verbale des diplômes. La nouvelle donne du système scolaire et l'abaissement des barrières à l'entrée du lycée favorisent largement dans un premier temps la réalisation de ces désirs.

L'univers scolaire, désormais omniprésent dans la famille, dans les têtes aussi bien que dans l'espace et dans le temps domestique, engendre de la tension et de l'inquiétude. Il faut réussir à tout prix dans une compétition scolaire de plus en plus acharnée, mais au fur et à mesure que s'élève le niveau de scolarité, les parents se trouvent progressivement dépossédés de leur pouvoir de contrôle qu'ils ne peuvent exercer que sur les aspects les plus formels et qui se réduit le plus souvent au registre de l'injonction, de la surveillance et de la menace. Paul Clerc (1970) avait déjà montré il y a trente ans à propos de la scolarité primaire la faible efficacité de ce volontarisme externe comparé à l'action osmotique des milieux bourgeois : « Ce n'est pas, semble-t-il, le fait d'intervenir dans la vie scolaire de l'enfant qui est cause de réussite scolaire, mais plutôt *la manière et la richesse de l'intervention*, qui peut aller d'un simple contrôle à un véritable préceptorat ». « En pénétrant dans la vie quotidienne des familles l'école réaménage les hiérarchies entre les sexes et les âges et modifie de ce fait le rapport de force entre parents et enfants » (Beaud et Pialoux, 1999). La sphère d'échanges et de préoccupations commune se rétrécit entre parents et enfants, la méfiance peut s'installer des deux côtés et le caractère traditionnellement fusionnel de la famille populaire se trouve ainsi fortement déstabilisé. Le petit capital scolaire qu'ont pu acquérir leurs parents au cours de leurs études – CAP ou brevet dans le meilleur des cas – est désormais jaugé par leurs enfants à l'aune de la valeur que ces diplômes se voient reconnaître aujourd'hui. Or de tous les diplômes scolaires, ce sont précisément les plus faibles qui se sont le plus dégradés. L'illusion rétrospective tend à écraser la hiérarchie des diplômes, telle qu'elle existait dans l'état antérieur du système scolaire. La valeur réelle du CAP de l'époque, sa difficulté sont entièrement déniées. C'est un nouveau regard que portent alors sur leurs parents ceux de leurs enfants qui ont suffisamment fréquenté le cycle long pour intérioriser la force des classements et des jugements imposés par l'école et mesurer l'ampleur des écarts qui séparent les plus diplômés de ceux qui n'ont rien. La prolongation de la scolarité des enfants accroît la distance entre les parents et les enfants en accélérant le vieillissement des premiers : ils sont vieux de leur profession dépassée, vieux de leur inculture et vieux de leur impuissance à rien transmettre.

L'institution scolaire, dans les formes lycéennes de scolarité que connaissent aujourd'hui une grande partie des enfants d'origine populaire est ainsi assez forte pour instaurer en matière de modes de vie, de valeurs et d'aspirations une grande distance avec la culture du milieu d'origine. Cette distance se renforce d'une prise de distance subjective à l'égard de la condition des parents qui vient modifier le régime des rapports entre parents et enfants. Mais l'école ne réussit pas à

opérer pleinement la conversion en dotant ces nouveaux élèves du capital scolaire suffisant pour s'arracher définitivement de ce milieu. Bref, l'école se révèle assez forte pour déculturer, mais trop faible pour acculturer durablement tous ceux qu'elle accueille en les intégrant à un univers culturel et professionnel qui assure le passage d'une classe sociale à l'autre. Le monde des cités et des quartiers, les affres du chômage et du sous-emploi, nombre de ces « nouveaux lycéens » ne le quittent que symboliquement, le temps d'une scolarité lycéenne et le cas échéant pour un tour de piste dans le premier cycle de l'université. Plus de 20 % y retournent en bout de parcours, riches seulement d'une acculturation inachevée sans être complètement certains de pouvoir échapper au destin du père.

Quittons le regard ethnographique et cherchons à accéder à un point de vue d'ensemble sur des bases statistiques. L'école a-t-elle réussi sinon à résoudre du moins à soulager les difficultés nouvelles que rencontrent aujourd'hui les jeunes dans leur ensemble à conquérir leur place dans la société ? Les enfants de tous les milieux sociaux ont-ils été logés à la même enseigne dans cette bataille pour la promotion ? Les filles et les garçons ont-ils profité à parts égales de cette hausse spectaculaire des niveaux de formation ? Au cours des trente dernières années, l'école a-t-elle réellement fait office de planche de salut pour toutes celles et tous ceux qui y ont si ardemment cru ? Le retour sur investissement est-il à la hauteur des coûts psychologiques et économiques consentis, tant au niveau des familles que de l'Etat ? Les niveaux d'aspiration s'élèvent fortement depuis trente ans dans tous les milieux sociaux, tant en matière de scolarité (« continuer... », « pousser le plus haut possible... ») que de professions et de statuts sociaux (« sortir à tout prix de la condition ouvrière », « faire mieux que son père », « accéder aux professions valorisées dans l'opinion par la presse et les médias »). En un mot, était-il rentable et rationnel d'investir, depuis trente ans, autant d'énergies familiales et de crédits publics dans cette entreprise de formation des jeunes générations ?

Cette question contemporaine (Baudelot et Establet, 2000) permet de poser concrètement le problème beaucoup plus vaste et plus ancien du rôle de l'école dans la promotion de l'égalité et de la justice sociale. On connaît les espoirs immenses qu'y avaient mis les premiers républicains. Les fortes attentes dont l'école est aujourd'hui l'objet de la part de toutes les catégories sociales manifestent clairement que la croyance dans les bienfaits de l'institution scolaire, loin de s'affaiblir, s'est au contraire généralisée. Quel bilan peut-on tirer plus d'un siècle après ?

## Chapitre 9. L'éducation produit égalité et inégalités.

### I. Inégalités

La question est longtemps demeurée sans réponse parce qu'elle n'a été posée que dans le courant des années 1960. Depuis, de très nombreuses enquêtes ont été menées en France et à l'étranger pour chercher à prendre la (et les) mesure(s) des inégalités en cours et identifier la part et le rôle de l'école dans la production ou la perpétuation de ces inégalités, leur diminution ou leur accroissement. Au cours des dernières années des réflexions de fond ont été menées permettant de réfléchir à la fois sur l'évolution de ces inégalités, leur genèse, mais surtout sur les dimensions à prendre pour les apprécier. Marie Duru-Bellat (2002), Pierre Merle (2000, 2002), Jean Pierre Terrail (2002) ont publié sur la question des synthèses fondamentales qui font le point tout en renouvelant les problématiques.

De fait, on ne peut répondre à la question (l'école produit-elle de l'égalité ou de l'inégalité ?) qu'à la condition de définir avec précision le concept d'égalité et surtout d'accepter que la notion puisse faire l'objet de plusieurs définitions possibles. Cherchant à mettre à jour, les conceptions implicites que se font les sociologues de l'égalité, Marie Duru Bellat identifie un premier niveau qui consiste à supposer que l'école fonctionne de manière juste si ses classements finaux bouleversent les classements initiaux ; si elle donne leurs chances à tous ceux qui ne sont pas des héritiers. Elle fabriquerait alors une nouvelle inégalité, sur une base méritocratique, créant du même coup une certaine mobilité. En assurant une certaine égalité des chances, elle participe alors d'une remise en cause des inégalités dans la vie. Une conception plus exigeante rejette l'idée que l'école puisse se contenter d'enregistrer fidèlement des inégalités produites en dehors d'elle et de régenter une sélection pure et parfaite; elle devrait être à même de compenser les inégalités d'aptitudes elles-mêmes (quelle que soit leur origine, génétique ou familiale). On glisse ainsi du concept d'égalité des chances ou de l'égalité d'accès à l'égalité de résultat, faisant le pari que l'école peut et doit avoir ce rôle actif, radical, pour créer l'égalité de réussite entre enfants. (Coleman et al., 1966). Les sociologues, notamment en France, ont une perspective plus limitée. Ils s'attachent à mettre en évidence les inégalités de carrières scolaires, en postulant qu'elles jouent un rôle capital dans la reproduction des inégalités sociales d'une génération à l'autre, inégalités que révèle la représentation non proportionnelle des différentes origines sociales dans les diverses filières et les niveaux d'études. La justice, ce serait au contraire l'indépendance entre l'accès aux biens éducatifs et l'appartenance à tel ou tel groupe social. Cette perspective induit pour Marie Duru Bellat plusieurs limitations dans les analyses. Tout d'abord, les sociologues se polarisent sur les inégalités dans l'accès aux meilleures places et aux filières qui y conduisent, puisque c'est la reproduction de rapports de domination qui les intéresse. A l'inverse, Jencks (1972) ou Connell (1994) par exemple, posent explicitement la question de savoir si l'éducation (telle qu'elle est, actuellement) est un bien également désirable dans tous les groupes sociaux, et s'il n'est pas trop rapide de postuler, comme le font nombre de sociologues, que l'absence d'appétence pour l'éducation proposée ne saurait être que le résultat d'une aliénation, ou, pour employer l'expression de Bourdieu et Passeron (1970) de l'intériorisation des chances objectives. Les enquêtes réalisées en France manifestent au contraire un accroissement de la valeur du « bien scolaire » dans toutes les catégories de la population, y compris, celles, populaires et ouvrières, qui se sont longtemps situées en marge.

Tous ces thèmes ont été déclinés de manière différente selon les contextes socio-historiques, non sans lien avec l'évolution des systèmes éducatifs eux-mêmes et bien entendu le contexte

politique global. Forquin (1997) en livre un tableau détaillé pour les Etats Unis et la Grande Bretagne. Dans ce dernier pays, « *la Nouvelle Sociologie de l'Education* », transforme la perspective initiale fondée sur les inégalités sociales face à l'école : l'école n'est plus considérée comme une force de progrès, mais comme une « partie du problème », puisqu'elle impose une culture dominante pour reproduire une société de classe. C'est donc la notion même de réussite et d'intelligence qui est contestée. C'est à présent l'école, son idéologie et son fonctionnement, qui sont au cœur des analyses, et non plus la diversité des milieux sociaux et les handicaps des enfants de milieu populaire.

Aux Etats-Unis, les travaux des sociologues sont également en phase avec des climats politiques, mais c'est le thème de l'intégration raciale et plus largement sociale qui domine longtemps les problématiques. Le rapport Coleman insistait fortement sur les limites des politiques financières et limitées au cadre scolaire, dans un contexte d'inégalités sociales. Ce scepticisme, quant à la portée démocratisante des réformes scolaires trouva un écho chez des sociologues comme Bell (1972) ou Jencks (1972) : tant que les familles sont inégales, l'école ne peut pas rétablir une véritable égalité ; ce sont avant tout des politiques de réduction des inégalités dans la vie qu'il faut défendre, et tenter de promouvoir une société qui ne serait pas méritocratique mais véritablement égalitaire.

La dernière moitié du vingtième siècle a vu s'allonger les scolarités et se libéraliser l'accès à toutes les filières longues, le lycée et même l'université. Il est donc important de ne pas confondre une « démocratisation quantitative » qui se mesure par l'extension du nombre d'années d'études avec « une démocratisation qualitative » ( Antoine Prost) qui se mesure, elle, par des écarts, à un niveau donné, entre les groupes sociaux. Approfondissant cette distinction, Pierre Merle (2000) distingue quant à lui trois formes de « démocratisation qualitative » : une démocratisation égalisatrice où les écarts sociaux de recrutement entre les filières se réduisent ; une démocratisation uniforme où les écarts sociaux de recrutement entre les filières sont stables ; une démocratie ségrégative de type absolu, enfin, où les écarts sociaux de recrutement entre les filières augmentent. La mesure des différents niveaux de démocratisation sollicite des indicateurs tels que le niveau de compétences scolaires des élèves, le taux de redoublement ou la diversité du recrutement social selon les séries du baccalauréat. Il conclut alors pour les dix dernières années du vingtième siècle en France à une démocratisation à la fois uniforme et ségrégative au niveau du collège et à une démocratisation franchement ségrégative au lycée.

En France, la question de la réalité et des limites d'une démocratisation de l'enseignement a toujours fait l'objet de débats passionnés. Un débat, à la fois technique et politique, oppose aujourd'hui ceux qui estiment que les inégalités scolaires se réduisent entre les groupes sociaux (Thélot et Vallet, 2000) et ceux qui pensent qu'elles se maintiennent, voire se renforcent (Merle, 2002 ; Goux et Maurin, 1997, 2000). Une grande partie des divergences, souvent minimes, résultent en fait de différences dans le choix des indicateurs retenus et des méthodes de calcul.

Quels que soient les méthodes statistiques utilisées, les *a priori* théoriques, les définitions retenues du processus de démocratisation, un consensus se dégage pourtant de toutes ces études réalisées en France. Lorsqu'on regarde de près les chiffres et l'évolution des écarts, lorsqu'on neutralise les seuls effets bruts de l'allongement généralisé des scolarités, et qu'on limite l'investigation à l'évolution du lien entre le milieu social d'origine et tel ou tel niveau scolaire atteint, c'est-à-dire au sens et à l'ampleur des écarts entre groupes sociaux, (démocratisation qualitative), plusieurs tendances se dégagent avec clarté. Marie Duru (2002) formule avec une grande clarté l'essentiel de ces évolutions :

« Les recherches montrent la fois une réelle démocratisation de l'accès à l'instruction découlant de l'extension générale des scolarités, et dans le même temps, sur les générations

antérieures à la fin des années 1960 du moins, la relative constance du lien intrinsèque entre origine sociale et chances scolaires (Goux et Maurin, 1997a et b), voire, si l'on mobilise une méthodologie plus puissante (mais qui ne fait pas l'unanimité chez les économistes), sa légère atténuation (Thélot et Vallet, 2000). Cette double évolution se traduit, on l'a vu, par des phénomènes de translation et de recomposition qualitative des inégalités, du fait des stratégies des familles notamment.

Faut-il s'étonner de cette relative stabilité des écarts sociaux ? A certains égards oui, pour qui valorise les explications de type « héritage culturel », puisqu'en moyenne le capital culturel (du moins le capital scolaire) des familles s'est beaucoup élevé : ce sont de moins en moins des élèves de première génération qui arrivent dans le secondaire, et leur distance culturelle par rapport aux contenus de formation est vraisemblablement moins importante. De plus, il n'est pas certain que, dès lors que s'affaibliraient les relations entre positions sociales et styles de vie, avec un brouillage des critères de classement entre groupes sociaux (Dubet et Martucelli, 1998), la culture scolaire reste davantage en phase avec la culture des enfants des classes favorisées. Il faut en fait dissocier deux évolutions, d'une part l'amélioration du niveau d'instruction absolu des jeunes de milieu populaire, et le maintien d'un handicap relatif par rapport aux jeunes de milieu plus aisé.

Si la première bouscule la thèse d'un handicap culturel absolu, la seconde est davantage en phase avec la thèse de la reproduction des statuts sociaux par l'école, qui amenait Bourdieu à prévoir une recomposition infinie des stratégies de distinction. Dans cette perspective, qui met l'accent sur les inégalités de classement, au niveau individuel, on s'attend effectivement à ce que les inégalités « changent pour se maintenir », se déplaçant au fur et à mesure que les structures évoluent. Boudon sur ce point débouche sur des conclusions très proches, puisque tant qu'il y aura de la concurrence entre des individus inégalement situés, les inégalités perdureront. C'est d'autant plus vrai qu'avec la forte hausse de la scolarisation, qui accroît la concurrence entre diplômés, il y a nécessité pour les familles de prolonger les études de leurs enfants pour obtenir un bénéfice social constant. Mais Boudon double cette perspective, de fait « micro », d'une perspective « macro » tenant compte d'une part de l'évolution des distributions (des niveaux éducatifs, des emplois) elles-mêmes, et d'autre part des effets agrégés des comportements individuels. Il souligne qu'on ne saurait comprendre la reproduction des inégalités sociales en se fondant uniquement sur les phénomènes individuels, car les caractéristiques structurelles de la société (qu'il s'agisse des caractéristiques des emplois ou des caractéristiques des formations) affectent nécessairement les relations entre titres scolaires et positions sociales. Celles-ci supportent également des effets pervers, non voulus mais engendrés par l'agrégation des comportements d'individus en situation d'interdépendance.

C'est ainsi que l'évolution des structures et des flux peut modifier les inégalités : même si les inégalités qui régissent les processus d'accès à un niveau sont stables, le développement de l'accès à ce niveau les réduit mécaniquement. Ou encore, même si chaque individu est rationnel en poursuivant de plus en plus loin ses études, on assiste au niveau agrégé à un effet pervers, en l'occurrence à un déséquilibre croissant entre flux scolaires et emplois disponibles, et à une dévaluation corollaire des diplômes, même si celle-ci reste encore discrète, et ne concerne que la position sociale atteinte et non les chances d'obtenir un emploi. Au niveau individuel, la théorie de Boudon (reprise par Goldthorpe, 1996 a) rend compte de la persistance des inégalités sociales en soulignant que même si les équilibres coûts/bénéfices attachés aux différentes alternatives se sont déplacés avec l'expansion du système, le positionnement relatif de ces arbitrages, entre les divers groupes sociaux, a peu évolué.»

Bref, en matière d'égalité au cours des cinquante dernières années, le bilan est contradictoire : d'un côté, une nette élévation du niveau général par l'ouverture des accès et un allongement des

durées de scolarisation mais un maintien – oscillant selon les mesures entre légère amélioration et légère aggravation – des inégalités sociales.

Autre façon de formuler l'évolution en cours depuis un siècle. L'école a considérablement élevé le niveau intellectuel de la nation. Elle a engendré une élite de mieux en mieux formée et de plus en plus étoffée, mais elle a laissé se maintenir ou se creuser des écarts importants entre ce peloton de tête et une quantité non négligeable d'élèves désorientés et mal formés. Et cela dans tous les pays, bien que dans des proportions variables.

## **II. Egalités : la promotion des femmes**

Il existe par contre des domaines où l'école a contribué de façon tout à fait efficace à promouvoir l'égalité. Entre les femmes et les hommes en particulier (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990) ; Lelièvre et Lelièvre, 199).

De toutes les institutions majeures de nos sociétés – entreprise, famille, école -, aucune n'a, sans doute, autant contribué à la marche vers l'égalité des hommes et des femmes que l'école en général et l'université en particulier. Le fait est là : les filles l'emportent aujourd'hui aux quatre étages de l'édifice scolaire. A l'école primaire, qu'elles sont plus nombreuses à traverser dans les temps ; au collège, dont elles se font moins souvent expulser pour l'apprentissage et le professionnel court ; au lycée, où déjà plus nombreuses, elles obtiennent des résultats meilleurs que les garçons au baccalauréat ; dans l'enseignement supérieur enfin, par un taux d'accès plus élevé. L'école a donné aux filles la possibilité de vivre une expérience tangible d'une plus grande égalité entre les sexes et même d'affirmer leur supériorité dans certains domaines. La mixité scolaire ne se limite pas à une simple reconnaissance formelle des capacités : elle offre bel et bien aux filles l'occasion d'éprouver à l'école une citoyenneté pleine et entière. Elle les a par là même incitées, tout en leur fournissant les moyens, à se construire une identité personnelle à partir de nouveaux modèles de comportement. Quant à l'université, elle a permis la reconnaissance des femmes diplômées dans les fractions supérieures du marché du travail.

Ce constat n'est pas propre à la France. On l'observe dans tous les pays. Il existe une très grande corrélation entre la richesse des nations et le taux d'accès aux études supérieures. Plus le pays est riche, plus il compte d'étudiants ; plus il compte d'étudiants plus il y a d'étudiantes. La diminution de l'écart entre les scolarités masculines et les scolarités féminines à l'université est un très bon indice de développement économique La progression scolaire des filles trouve ses assises dans les facteurs les plus fondamentaux du développement mondial. L'enrichissement permet aux familles d'abaisser la charge immédiate de l'entretien qui pèse sur les femmes. Moins sollicitées pour les tâches urgentes, les filles peuvent aller à l'école. On est bien dans le cadre d'une diminution des coûts d'opportunité, selon la terminologie des économistes.

Et pourtant, en dépit de cette suprématie à l'école, les filles et les femmes n'ont pas dans la société la place qui devrait être la leur sur la base des seuls critères scolaires. A réussite scolaire égale, les filles sont loin d'obtenir de la société ce qui leur revient en matière de salaires, d'emplois, et de positions. On les retrouve dans les facultés de lettres et au chômage, mais rarement dans les filières scientifiques, parmi les dirigeants politiques, les chefs d'entreprises, ou les grands cadres. En France ; comme dans la plupart des pays riches où a fortement progressé l'égalité des sexes devant l'instruction supérieure, s'est imposée une formule assez banale d'égalité scolaire dans la différence : aux garçons, les filières prométhéennes qui conduisent au pouvoir, à la maîtrise de la nature et aux affaires ; aux filles, les filières relationnelles de la loi non écrite qui débouchent sur l'éducation, les carrières sociales et la santé : soigner, éduquer, assister. Ainsi se

trouvent maintenues, malgré les progrès scolaires des filles, la hiérarchie entre les sexes et les idées traditionnelles dominantes qui prétendent définir leurs vocations respectives.

Comment expliquer que, sur le fond morose de tous ces faits de reproduction, s'esquisse, depuis 1900, une ligne de changement fondamental : la progression spectaculaire des scolarités féminines ? Marie Duru-Bellat s'interroge sur les raisons de cette « exception ». Pour elle, l'anticipation de bénéfices sociaux importants vite perçus par les filles aurait entraîné une mobilisation et une réussite plus élevées que chez les garçons. Ces *pull factors* provenant de l'offre de travail et d'activité auraient davantage tiré les filles vers la réussite et l'emploi qualifié que les *push factors* ne les y auraient poussées, les *push factors* étant les effets, classiques et reproductifs, de la socialisation scolaire et familiale. L'école, dans ce scénario explicatif, ne serait pas à proprement parler une cause mais davantage un outil, un instrument aux mains d'actrices stratégiques évoluant dans un contexte donné.

De quelque façon qu'on l'explique, le cas des filles représente un concentré particulièrement significatif des modalités d'action de l'institution scolaire. Elle contribue activement à l'égalisation des chances entre garçons et filles, mais ce progrès immense est immédiatement contrecarré par deux forces sociales extérieures à l'école, la famille et l'entreprise. La famille entretient une division traditionnelle entre les sexes et réclame des mères et des épouses disponibles pour un travail domestique à plein temps. Les entreprises privilégient des cadres intellectuels motivés et disposés à transformer leur existence en 100 % professionnel. De là que les filles meilleures à l'école, intériorisant la contrainte se détournent des filières scientifiques et renoncent aux voies compétitives menant aux sommets. A elle seule, l'école se révèle impuissante à engendrer des effets de nature à transformer radicalement la situation.

Il reste que les effets de la scolarisation contribuent largement à l'égalisation des comportements. Les écarts d'opinion entre les sexes tendent généralement à s'atténuer à mesure que s'élève le niveau économique, social ou culturel des travailleurs. C'est en bas de la hiérarchie sociale que sont le plus exploitées les différences associées au sexe, les hommes étant voués aux travaux de force, à l'industrie et aux contacts avec les choses matérielles, tandis que les femmes sont davantage employées dans les services et spécialisées dans les fonctions de relations et de contact avec le public : employées, caissières, etc... A mesure qu'on s'élève, en particulier par le diplôme, dans la pyramide des emplois, la part de travail intellectuel et qualifié s'accroît et le contenu des postes de travail devient de plus en plus indifférent au sexe de leurs titulaires. Les critères d'appréciation aussi.

Soit par exemple une opinion censée mesurer le sentiment de constituer un rouage interchangeable et peu qualifié, remplaçable d'un jour à l'autre. « J'ai l'impression que mon travail, n'importe qui pourrait le faire ». Relativement faibles entre les hommes et les femmes lorsqu'on les considère globalement, les écarts se creusent fortement, pour les hommes comme pour les femmes dès lors que le niveau d'instruction diminue. Certes, à tous les niveaux, les femmes ressentent ou expriment plus vivement que les hommes ce sentiment d'interchangeabilité. Mais d'une part, ce sentiment diminue, pour les hommes comme pour les femmes, à mesure que le diplôme s'élève et, d'autre part, les écarts entre les hommes et les femmes tendent à s'estomper, à disparaître voire à s'inverser à mesure que s'élève le niveau d'instruction (Baudelot et al., 2003).

Il en va des opinions sur le travail comme de beaucoup d'autres opinions et de comportements sociaux (loisirs, pratiques culturelles, emplois du temps, lectures, et même vêtements...) : l'élévation du niveau d'éducation tend à rapprocher, voire à neutraliser les écarts entre hommes et femmes. Ce n'est pas un mince effet lorsqu'on songe à la domination multi-séculaire qu'ont exercé et qu'exercent encore les hommes sur les femmes.



## **Chapitre 10. Déclassements et décroissance de l'effet du diplôme en cours de carrière**

### **I. Déclassements en cascade**

Pour des raisons convergentes, mais sur un rythme qui s'est accéléré depuis le premier choc pétrolier, les aspirations scolaires se sont élevées plus nettement que ne se sont améliorées les scolarités. Et les scolarités se sont développées beaucoup plus fortement que les emplois de cadres supérieurs ou moyens. Malgré la progression indiscutable des scolarités, le système scolaire français n'est pas devenu une vaste université. Malgré l'accroissement des catégories de cadres supérieurs et moyens, la société française n'est pas devenue une société de cadres. Les mécanismes qui régissent à la base la réussite scolaire ont pu se desserrer sans changer de nature. Aux sommets des pyramides scolaire et sociale, la crise a été sinon conjurée du moins considérablement amortie. Ce sont les jeunes qui se sont engagés dans la compétition scolaire sans disposer des atouts pour s'y tailler une place conforme à leurs aspirations qui se trouvent frappés de plein fouet par la dégradation de l'emploi sans bénéficier des protections traditionnelles que leur assurait le milieu ouvrier (Baudelot et Establet, 2000).

La crise a frappé en raison directe de la faiblesse des protections antérieures. Les filles d'origine ouvrière et sorties de l'école avec un maigre bagage paient le plus lourd tribut : fermeture des accès aux professions de responsabilité, chômage et, dans une société tertiarisée, orientation croissante vers des emplois ouvriers. Les filles de cadres peu diplômées ne connaissent que la montée du chômage et, avec un bagage scolaire moyen, une fermeture des emplois de cadres, et la résignation aux emplois tertiaires peu prestigieux. Les garçons peu diplômés échappent plus que les filles à l'épreuve du chômage, mais évitent plus difficilement la condition ouvrière. Au sommet, l'élite scolaire sursélectionnée des fils d'ouvriers diplômés de l'enseignement supérieur s'en tire mieux que les fils de cadres.

Ces déséquilibres ont profondément déstabilisé l'institution scolaire et les stratégies familiales. Après avoir correctement anticipé les transformations de l'appareil productif, l'école n'est plus en mesure de devancer la création d'emplois d'encadrement proportionnés au volume des diplômes. Mais les parents et les élèves n'ont pas pour autant les moyens de renoncer à l'investissement scolaire : car, si les diplômés sont parfois déçus, déclassés, précarisés ou au chômage, les non diplômés sont plus mal lotis encore. La crise de l'emploi a rendu plus indispensable encore la possession de titres scolaires même dévalués.

Ce décalage croissant entre les niveaux d'aspiration et la réalité des emplois obtenus se traduit, à l'échelle des individus, par des processus de déclassements en chaîne qui résultent de la concurrence féroce entre les titres scolaires. A l'échelle collective, par une baisse sensible de l'efficacité sociale et de la rentabilité économique du système scolaire. Dans les deux cas, une même logique est à l'oeuvre : celle d'un rendement décroissant des efforts individuels et collectifs dépensés en matière d'éducation. Aujourd'hui, il en faut plus pour en avoir moins.

Envisageons, diplôme par diplôme, l'évolution de ces deux grandeurs qui varient l'une et l'autre en sens contraire : la mesure de la destinée diminue alors que s'élève celle du recrutement. Nous commencerons par le haut en distinguant, à chaque fois, le sort des femmes de celui des hommes.

En haut :

Pour les hommes

- En 1969, 81 % des licenciés masculins sont cadres supérieurs et 57 % des emplois de cadres supérieurs sont occupés par des licenciés.

- En 1998, 67 % des licenciés masculins sont cadres supérieurs et 75 % des emplois de cadres supérieurs sont occupés par des licenciés.

Pour les femmes

- En 1969, 71 % des licenciées féminines sont cadres supérieurs et 62 % des emplois de cadres supérieurs sont occupés par des licenciées.

- En 1998, 49 % des licenciées féminines sont cadres supérieurs et 80 % des emplois de cadres supérieurs sont occupés par des licenciées.

### **Bac + 2 :**

Pour les hommes

- En 1969, 83 % des bac + 2 masculins sont cadres (53 % cadres moyens et 30 % cadres supérieurs) et seuls 13 % des emplois de cadres moyens sont occupés par des titulaires égaux ou supérieurs à Bac +2.

- En 1998, 76 % des bac + 2 masculins sont cadres (63 % cadres moyens et 13 % cadres supérieurs) et seuls 54 % des emplois de cadres moyens sont occupés par des titulaires égaux ou supérieurs à Bac +2.

Pour les femmes

- En 1969, 81 % des bac + 2 féminins sont cadres (69 % cadres moyens et 12 % cadres supérieurs) et seuls 24 % des emplois de cadres moyens sont occupés par des titulaires égaux ou supérieurs à Bac +2.

- En 1998, 64 % des bac + 2 féminins sont cadres (56 % cadres moyens et 8 % cadres supérieurs) et seuls 71 % des emplois de cadres moyens sont occupés par des titulaires égaux ou supérieurs à Bac +2.

Ces données jettent une lumière crue sur la nature des profondes transformations intervenues au cours des trente dernières années. A la fin des années soixante, tout le monde y trouvait son compte : les diplômés parce que leurs titres de l'enseignement supérieur leur assuraient à trente ans un statut de cadre près (ou plus) de huit fois sur dix. Les non-diplômés parce que loin d'être saturées par les diplômés frais émoulus de leurs écoles, les catégories de cadres, moyens et supérieurs, leur étaient encore largement ouvertes et accessibles : près (ou plus) d'un tiers des postes leur étaient offerts. Passé ce petit moment de bonheur partagé qui faisait la part belle à la méritocratie scolaire tout en favorisant la promotion interne acquise sur fond d'expérience, les relations entre diplômés et emplois se sont beaucoup tendues. Les tendances contradictoires qui animent à la baisse la mesure des destinées et à la hausse celle du recrutement expriment l'extrême tension entre les deux forces en présence. Sans diplôme correspondant au niveau du poste, les chances d'accès tendent vers zéro. Mais avec le diplôme correspondant, les chances s'amenuisent de l'obtenir, tant la concurrence est vive entre les titulaires de ce diplôme.

## **En bas**

On aurait tort de penser que cette tension ne s'observe qu'en haut de la hiérarchie. A cette différence près que si l'indicateur de destinée est lui aussi orienté à la baisse, celui des recrutements, contrairement à ce qui se passe en haut, s'inscrit également à la baisse. Signe évident de la concurrence féroce qui résulte des déclassements en cascade engendrés par le processus précédent. Si les emplois non qualifiés sont de moins en moins occupés par des tertiaires qualifiés, c'est qu'une grande partie des emplois non qualifiés sont occupés par des individus qualifiés qui n'ont pas trouvé de poste à la hauteur de leur certification. Même sur les emplois non qualifiés, la concurrence fait rage, condamnant au chômage les hommes et les femmes sans diplôme.

Soit, pour les hommes

En 1969, 44 % des hommes sans diplôme occupent un emploi non qualifié et 83 % des emplois non qualifiés sont occupés par des sans diplôme.

En 1998, 29 % des hommes sans diplôme occupent un emploi non qualifié mais seulement 48 % des emplois non qualifiés sont effectués par des sans diplôme.

Et pour les femmes

En 1969, 26 % des femmes sans diplôme occupent un emploi non qualifié et 91 % des emplois non qualifiés sont effectués par des sans diplômes.

En 1998, 22 % des femmes sans diplôme occupent un emploi non qualifié et 39 % des emplois non qualifiés est effectué par des sans diplômes.

Personne n'est épargné, mais le recul a frappé les plus défavorisés. La crise n'a pas engendré une société duale où les mieux lotis auraient été totalement épargnés alors que le poids du malheur et de l'exclusion reposerait en totalité sur les épaules des plus démunis. Mais les barrières tracées par l'origine sociale, le capital culturel et le sexe n'ont pas été effacées pour autant. Si les jeunes qui sortent de l'école avec la certification la plus basse sont confrontés aux plus grandes difficultés d'insertion, c'est qu'ils ne cessent de se trouver en concurrence avec des jeunes plus diplômés qui se présentent sur le même marché. Le Cereq a repéré dans de nombreuses études les mécanismes de cascade qui dévaluent les Cap au profit des Bep, les Bep au profit des Bacs Pro, les Bacs pro au profit des Bts. La concurrence est particulièrement vive sur le marché des emplois tertiaires où la frontière entre les formations professionnelles et les formations générales est ténue. Dans le secteur industriel, c'est de plus en plus les diplômes comme le Bep ou le Bac Pro qui organisent les emplois ouvriers industriels, alors que le Cap devient de plus en plus un titre artisanal, là où l'apprentissage existe. Dans la réparation automobile, caractérisé par une forte présence des jeunes (apprentissage et insertion), des tendances se dessinent vers une évolution diminuant la part du travail d'atelier au profit des tâches de diagnostic. Les employeurs regrettent le faible niveau et la faible motivation de leurs apprentis de niveau V. Dans le tertiaire administratif, l'informatisation diminue les postes affectés au travail administratif de base au profit des postes beaucoup plus qualifiés de secrétariat ou de comptabilité. Il existe sur ces postes une concurrence en cascade entre Bts, Bac Pro et Bep. Les sortants de Bep sont d'ailleurs plus nombreux à recourir aux mesures d'aide à l'insertion, emplois aidés et précaires

## II. Révolte et déclassement ?

La problématique des liens entre école et crise politique a été particulièrement développée à partir du milieu des années 1960, dans un double contexte d'accroissement sans précédent des effectifs dans le secondaire et dans le supérieur et de politisation étudiante. Ces travaux font le lien entre l'accroissement rapide des effectifs ayant accès à un haut niveau de scolarisation et l'émergence d'utopies et d'idéologies contestataires. Bourdieu et Passeron (1963) sont les premiers à avoir pointer comment l'inflation des diplômés, en réduisant leur rareté et donc leur rendement réel sur le marché du travail, était facteur de prédispositions collectives à la révolte au sein de la «génération» des étudiants des années 1960. Sous diverses formes, et à partir de présupposés théoriques souvent antagonistes, le schème de la crise des débouchés ou de la déqualification structurale des diplômés a été massivement avancé pour expliquer la révolte étudiante de mai 1968 en France. On le retrouve chez Bourdieu (1984), chez Morin (1968), chez Aron (1968), chez Boudon (1969). Les politistes ont relayé ce schème d'analyse des mobilisations de la jeunesse scolarisée (Favre, 1990), notamment pour expliquer l'émergence d'utopies communautaires dans les années 1970, comme moyen de gérer dans l'*exit* (Hirschman) les perspectives de déclassements sociaux liés à la moindre rentabilité de diplômés (Lacroix, 1981). Il faut souligner que ce schème qui lie surproduction de diplômés et troubles politiques reste contestable : Roger Chartier montre que l'Europe occidentale a connu plusieurs périodes de « surproduction de gradués » à l'époque Moderne, sans que pour autant cela ait systématiquement débouché sur une révolte lettrée. Le lien n'est donc ni direct ni systématique, et ne fonctionne que si se trouvent réunis d'autres facteurs comme l'existence d'entrepreneurs et d'organisations politiques capables de conférer un sens politique au mécontentement et de mobiliser des ressources pour traduire la frustration dans l'espace public. Au reste, le schème des dispositions à la révolte des « intellectuels frustrés » renvoie, plutôt qu'à une réalité établie, à un imaginaire social lié autant à une représentation fixiste du monde social selon laquelle l'ascension sociale par l'instruction trouble l'ordre séculaire ou « naturel » de la reproduction des places, qu'à une représentation élitiste du savoir comme ne devant pas être mis dans toutes les mains (Chartier, 1982) : les « intellectuels frustrés » seraient politiquement dangereux parce qu'ils disposeraient désormais d'un savoir leur permettant de penser politiquement leur échec à obtenir la place convoitée et de ne pas s'y résigner comme on se résignerait d'un sort intériorisé comme faute personnelle ou comme fatalité (divine ou sociale). Le schème des « intellectuels frustrés », si prégnant dans les explications de Mai 68, a donc un domaine de validité à circonscrire et à nuancer. Il faut souligner qu'il entretient une grande parenté avec les théories de la frustration relative (Ted Gurr, 1970) en vogue dans le paradigme du *collective behavior* en sociologie de l'action collective : ces théories lient l'apparition de mobilisations collectives à l'existence d'une frustration au sein d'un groupe ou d'une classe, frustration due à un écart entre l'espérance sociale d'un groupe et ses chances objectives de la satisfaire. Or ces théories ont été très critiquées par les théories de la mobilisation des ressources, au motif qu'il y a loin du mécontentement à la mobilisation collective. La frustration peut très bien se traduire par la défection silencieuse ou par le loyalisme fidéiste, et non par la *voice*, c'est-à-dire la prise de parole collective (Hirschman, 1970, 1995). De plus, ce schéma de la crise des débouchés et des intellectuels frustrés sert aux libéraux à dénoncer l'inadaptation de la formation scolaire aux besoins du marché du travail, l'école formant des intellos sans emplois sous couvert de former à l'aptitude à l'exercice de la citoyenneté, au lieu de former de bons techniciens ajustés aux besoins des entreprises et ne perdant pas leur temps dans l'apprentissage de savoirs oiseux parce que généralistes.

En résumé, il apparaît prouvé que l'existence d'une déqualification structurale des diplômés, c'est-à-dire d'une élévation du niveau général d'instruction sans élévation correspondante des rétributions et des chances sur le marché du travail, est génératrice de mécontentement et de prédispositions à la révolte, d'autant plus que, comme la science politique le montre par ailleurs,

plus le niveau d'instruction s'élève plus l'intérêt pour la politique et la participation politique s'élèvent à leur tour. Mais ces montées en généralité politique ont toute chance de rester individuelles et atomisées, comme dans le vote. Elles ne débouchent donc sur une révolte collective et organisée qu'à condition que des entrepreneurs politiques offrent les ressources cognitives et organisationnelles nécessaires à la mobilisation collective, c'est-à-dire un travail de mise en forme et de traduction politiques. C'est précisément ce qui existait à la veille de mai 1968, avec la myriade de groupes étudiants travaillant depuis des années à politiser les entrants dans l'enseignement supérieur. »

### **III. L'effet décroissant du diplôme en cours de carrière**

Des études récentes (Forsé, 2001, Goux et Maurin, 1997) ont mis en évidence, ce qu'ils appellent un « effet de dominance ». Le phénomène est ancien, Raymond Boudon (1973) l'avait déjà signalé, mais il tendrait aujourd'hui à s'accroître. A diplôme égal, on s'insère plus ou moins rapidement et plus ou moins bien sur le marché du travail selon son milieu d'origine. Surtout, sur l'ensemble de la vie active, les relations entre origine sociale et diplôme d'une part, et origine sociale et position sociale, d'autre part, qu'on mesure cette dernière par le niveau de salaire ou le poste occupé dans la hiérarchie, sont d'intensité comparable. Mais la seconde se révèle un peu plus forte que la première, car elle pèse tout au long de la carrière alors que la première pèse plus au moment de l'insertion. « En d'autres termes, souligne Marie Duru, l'effet spécifique du diplôme (et donc des inégalités sociales qui lui sont associées) diminue au cours de la vie active, alors que les effets directs de l'origine sociale (qui tendent à maintenir les individus dans leur milieu d'origine) voient leur poids relatif augmenter ».

Et Marie Duru (2002) de conclure : « Au total, la baisse de l'inégalité des chances scolaires peine à atténuer les inégalités de « chances sociales » (d'atteinte d'une position sociale), du fait de deux phénomènes, de dévaluation des diplômes, d'une part, et du maintien d'un « effet de dominance » de l'autre. Néanmoins, on peut mettre en évidence sur le siècle, grâce à des modèles statistiques puissants, une érosion lente, mais significative de l'inégalité des chances sociales (Vallet, L2001) : il y a bien une fluidité sociale un peu plus marquée, c'est-à-dire un peu plus de mouvements entre les groupes sociaux (au-delà de ce qu'exigent les transformations de la structure sociale), et cette évolution semble bien imputable avant tout à l'affaiblissement de l'inégalité des chances scolaires. Sur le long terme, cette dernière ne serait donc pas complètement sans portée sur la réduction des inégalités dans la vie ».

Cette conclusion est fondamentale. Elle rejoint dans son esprit et presque dans sa formulation celle que tirait Paul Lapie du suivi de sa petite cohorte d'élèves sortis de l'école primaire d'Ay à la fin du dix-neuvième siècle. « Ainsi, écrivait-il, l'école réussit parfois à rompre les mailles du réseau dans lequel des causes d'ordre économique enferment nos destinées. Son action n'est pas considérable, mais elle n'est pas nulle »

Il est en effet capital de relativiser l'impression relativement négative qui peut se dégager de tous les constats précédents. Certes, le développement de l'éducation n'a pas réussi à promouvoir la cité idéale et utopique qu'aurait constitué la « *société des égaux* ». Mais une chose est de recourir au microscope pour mesurer des évolutions à l'échelle d'un demi-siècle, voire d'un siècle. Une autre, d'utiliser le télescope pour rapporter le régime des inégalités contemporaines à celui qu'il était (ou serait) dans des sociétés où l'école ne jou(er)ait pas le rôle fondamental qu'elle occupe aujourd'hui dans nos sociétés. Sociétés féodales, sociétés de castes, de clans, religieuses ou ploutocratiques où le destin social est scellé dès la naissance et même avant. Dans cet esprit, les grands espoirs mis par les Républicains dans l'institution scolaire en tant qu'institution chargée de réaliser l'égalité des chances n'ont pas été déçus. Loin de là ! L'avènement de la méritocratie

scolaire a entièrement changé la donne. Le statut social est plus acquis qu'hérité. *L'achievement* l'emporte sur *l'ascription*. La mobilité sociale intergénérationnelle, bien que très inférieure à ce qu'on la souhaiterait, existe et elle a été fortement stimulée par le rôle joué par l'école. Les critères de compétence l'ont définitivement emporté sur les critères de la naissance ou de la fortune. Il s'agit là de valeurs et de pratiques entièrement nouvelles, profondément intériorisées dans les esprits, qui ont radicalement transformé le régime des transmissions, même si au bout du compte certains se sont trouvés plus égaux que d'autres.

## **IV. FAMILLES**

## Chapitre 11. Les effets de l'éducation sur la formation et le fonctionnement des ménages

Outre ses effets « économiques » sur les revenus individuels ou agrégés, qui sont déterminés notamment par le marché du travail, l'éducation exerce, souvent en dehors des marchés (ou sur des marchés « implicites ») un grand nombre d'effets « sociaux », qui devraient être pris en compte dans l'analyse de ses rendements (Haveman et Wolfe, 1984). Wolfe et Haveman (2001, 2002) dressent une typologie des effets de l'éducation, dont ils recensent 18 types, que l'on peut regrouper en cinq catégories plus larges, les deux premières correspondant aux effets « économiques » et les trois dernières aux effets « sociaux »<sup>50</sup> :

- effets sur les revenus individuels : productivité individuelle du travail, rémunération extra salariale, efficacité de la recherche d'emploi ;
- effets sur la croissance : progrès technique ;
- effets sur la formation et le fonctionnement des ménages : mariage, fécondité, contrôle des naissances, lien entre la productivité de conjoints, efficacité des choix de consommation, comportements d'épargne ;
- effets sur les investissements en capital humain des ménages : santé, santé du conjoint, santé des enfants, éducation des enfants ;
- effets sur la société : cohésion sociale, dépendance vis-à-vis des transferts monétaires et non monétaires, publics ou privé, criminalité, dons à des organisations caritatives et participation à des activités bénévoles.

Quelle est l'ampleur des effets sociaux de l'éducation ? Wolfe et Haveman citent un grand nombre de travaux empiriques et commentent brièvement les résultats concernant chaque type d'effet. Il semble que les résultats les plus robustes concernent les investissements en capital humain des ménages, dont l'analyse est l'un des apports essentiels de la théorie du capital humain : « *consistent evidence that own schooling positively affects one's health status [...] increases life expectancy [...] lowers prevalence of severe mental illness* » ; « *substantial evidence that child education level and cognitive development are positively related to mother's and father's education* » ; « *substantial evidence that child health is positively related to parents' education* » ; « *evidence that contraceptive efficiency is related to schooling [...] In developing countries, fertility declines* » (2001, tableau 2, p. 224-5).

Les autres types d'effets sociaux relèvent de domaines moins étudiés par les économistes, et Wolfe et Haveman reconnaissent que les résultats sont à la fois moins abondants et moins fiables. Acemoglu (2002 b) insiste sur ce point : les travaux cités par Wolfe et Haveman sont essentiellement descriptifs, étant donné qu'ils ne mettent pas en œuvre des méthodes d'identification satisfaisantes permettant de distinguer l'effet causal de l'éducation d'une simple corrélation avec les variables étudiées. Le même problème se pose pour la mesure du rendement privé de l'éducation : les capacités innées, le milieu familial ou le contexte social pourraient déterminer à la fois l'éducation et la variable dont elle est supposée causer les variations. Behrman et Stacey (1997) insistent également sur cette question, dont Gibson (2001) montre la pertinence : utilisant des données américaines portant sur des jumeaux pour éliminer l'impact du milieu familial, il trouve que l'éducation réduit la participation à des activités bénévoles et le nombre

---

<sup>50</sup> Cf. McMahon (2000) pour une démarche similaire.



d'heures qui leur est consacré, alors que Wolfe et Haveman citent des résultats opposés. D'une façon générale, il paraît important de pouvoir évaluer l'importance relative des effets sociaux directs de l'éducation et de ses effets indirects par le biais des revenus individuels.

Une deuxième question est l'importance des effets sociaux de l'éducation pour les politiques publiques. Alors que Wolfe et Haveman insistent sur la nécessité de les prendre en compte explicitement, et proposent une méthode pour les exprimer en termes de rendements, Schultz (2002) souligne que celle-ci se heurte à des difficultés conceptuelles importantes dans l'analyse de la « production » dans les activités domestiques. Par ailleurs, comme on l'a vu à la sous-section 3.3, les rares travaux existants indiquent que les véritables externalités du capital humain sont assez faibles. Acemoglu (2002 b) souligne ainsi que beaucoup d'effets sociaux de l'éducation ne sont pas des externalités : de même que les effets économiques, ils sont pris en compte par les individus et les ménages lorsqu'ils prennent leurs décisions de scolarisation, et il n'y a pas donc forcément lieu pour l'État d'intervenir pour qu'ils le soient, quelle que soit leur ampleur.

Le reste de cette section est consacré aux effets de l'éducation sur la formation et le fonctionnement des ménages ; les sections suivantes aborderont respectivement les investissements en capital humain des ménages et les effets de l'éducation sur la société. La sous-section 4.1 présente brièvement l'approche économique de la famille. La sous-section 4.2 s'intéresse aux effets de l'éducation sur le « marché du mariage ». La sous-section 4.3 présente les débats portant sur le rôle de l'éducation, en particulier celle des femmes, dans la baisse de la fécondité enregistrée depuis une quarantaine d'années.

## **I. L'économie de la famille et les effets de l'éducation**

L'économie de la famille est une branche relativement récente de l'économie, puisqu'elle est issue des travaux de Gary Becker dans les années 1960 et 1970, contemporains de la montée en puissance de la théorie du capital humain (cf. Becker, 1960, 1965, 1976 et 1981). Comme le souligne Pollak (2002) dans sa présentation critique de l'apport de Becker : « *Becker put the family on the economics profession's research agenda [...] In its contemporary form, the economics of the family is Gary Becker's creation* » (p. 5). L'approche économique de la famille définie par Becker repose sur trois hypothèses essentielles – l'optimisation rationnelle, l'existence de marchés en équilibre<sup>51</sup>, et la stabilité des préférences<sup>52</sup> – ainsi que sur diverses hypothèses auxiliaires – portant sur la nature des préférences, la production du ménage, les choix collectifs de la famille ou du ménage, ou le marché du mariage – nécessaires à la solution de différents types de modèles théoriques.

Alors que les hypothèses auxiliaires sont la source des résultats de Becker les plus controversés, Pollak souligne qu'elles ne sont ni indispensables à une modélisation d'inspiration néoclassique de la famille, ni toutes valides empiriquement. Les autres économistes de la famille critiquent donc ces hypothèses et peuvent en proposer d'autres, tout en s'inscrivant dans la perspective qu'il a ouverte, puisqu'ils reconnaissent la pertinence de l'approche économique. Certains chercheurs dans d'autres sciences sociales ont eux aussi été influencés par l'idée selon laquelle les comportements des membres d'une famille sont rationnels, alors que d'autres rejettent

---

<sup>51</sup> Il est à noter que les marchés en question peuvent être implicites autant qu'explicites ; l'apport de Becker est en effet d'avoir accordé autant d'attention aux premiers qu'aux seconds.

<sup>52</sup> L'idée selon laquelle les préférences sont stables a longtemps prévalu en économie. Cependant, vingt ans après avoir coécrit un article affirmant que les préférences sont fixes, exogènes et identiques d'un individu à l'autre (Stigler et Becker, 1977), Becker l'a lui-même abandonnée : Becker et Mulligan (1997) présentent un modèle de formation endogène de la préférence pour le présent. Ils notent que l'éducation contribue à la formation des préférences et, dans le cas qu'ils étudient, peut réduire la préférence pour le présent, c'est-à-dire rendre plus patient. Ainsi qu'on le verra à la section 6, les travaux récents sur les effets sociaux de l'éducation mentionnent généralement les préférences comme l'un des biais par lesquels ces effets se produisent.

les trois hypothèses essentielles elles-mêmes : « *Those of us who study the family under the assumptions that individuals maximize and that opportunities are constrained by the requirements of equilibrium are followers of Becker, regardless of whether we were trained as economists, demographers or sociologists. Of course there are dissenters – a few in economics, more in demography and sociology – who reject maximizing behavior or equilibrium. But for most of us, the economic approach is the only game in town* » (Pollak, 2002, p. 8)<sup>53</sup>. Quoiqu'il en soit, l'économie de la famille (et de la population) est aujourd'hui une branche importante de la microéconomie, ce dont témoignent les deux volumes du *Handbook* qui lui est consacré (Rosenzweig et Stark, 1997 ; cf. le chapitre de Bergstrom, 1997, consacré à l'ensemble des théories de la famille) et s'avère particulièrement pertinente pour l'analyse des effets de l'éducation.

En économie du développement, l'apport de l'économie de la famille a été intégré à une problématique comparable mais distincte, celle de l'analyse des ménages agricoles (cf. Singh, Squire et Strauss, 1986), dont Bardhan et Udry (1999, p. 7) présentent ainsi la problématique : « *Most people in developing countries earn at least part of their livelihood through work in their own enterprises. Moreover, they often consume at least a portion of the output of their productive activities, and household labour is often an important input into the production process of the enterprise. Consequently, individuals make simultaneous decisions about production (the level of output, the demand for factors, and the choice of technology) and consumption labour supply and commodity demand. This mixture of the economics of the firm and of the household is characteristic of the situation of most families in developing countries [...]* ». D'une façon générale, les échanges économiques au sein et entre les ménages des pays en développement assurent des fonctions qui sont généralement prises en charge par des marchés explicites dans les pays développés (demande de travail, assurance, crédit, etc.), ce qui justifie le développement de modèles spécifiques – et renforce encore l'importance du capital humain pour l'analyse.

Au début de son chapitre du *Handbook of Population and Family Economics* consacré à la fécondité dans les pays en développement, Schultz (1997) donne une description synthétique très claire de l'économie de la famille et des ménages<sup>54</sup> : « [...] *the family functions as coordinator of many demographic and economic production and consumption activities. Economic and time constraints on families are therefore thought to influence not only births, but also to affect many other forms of interdependent family behavior, including inter- and intrahousehold transfers, migration, savings and consumption behavior, and investments in human and nonhuman capital. Separating individual and family decision-making into compartments is a common practice designed to facilitate modeling a particular behavioral relationship. But it is a shortcut that can compromise the realism of analysis of family behavior and distort its implications.* » (p. 350).

Par comparaison avec les modèles microéconomiques purement individuels de consommation et d'offre de travail, les modèles de la famille présentent trois spécificités principales. Premièrement, la contrainte budgétaire  $y$  est remplacée par une contrainte de temps<sup>55</sup> : c'est l'allocation du temps de chaque membre de la famille aux activités marchandes et domestiques, respectivement, qui est au cœur de l'analyse – les femmes ayant été longtemps ou étant encore largement exclues des activités explicitement marchandes dans nombre de sociétés. Deuxièmement, les comportements démographiques et économiques dépendent des stocks de capital physique et de capital humain du ménage, qui sont en partie collectifs et en partie individuels. Il peut donc être nécessaire de modéliser séparément les comportements de chaque

---

<sup>53</sup> Il existe par ailleurs une critique philosophique et politique des travaux de Becker, menée notamment par les féministes américain(e)s, qui porte la fois sur la pertinence de l'approche économique et sur certains des résultats fondés sur les hypothèses auxiliaires – par exemple, sa vision d'un avantage comparatif des femmes par rapport aux hommes dans la production domestique par rapport à la production marchande.

<sup>54</sup> Ces deux termes sont utilisés de façon interchangeable par la suite, bien qu'ils ne soient pas exactement synonymes : l'économie des ménages s'intéresse aux décisions prises par des personnes vivant sous le même toit ou partageant un même foyer, l'économie de la famille prend plus directement en compte des membres de la famille qui auraient quitté le ménage.

<sup>55</sup> Le premier à avoir fait proposé ce concept n'est en fait pas Becker mais Mincer (1963).

membre ou de chaque type de membre du ménage – par exemple les offres de travail marchand et domestique des hommes et des femmes – et la façon dont ils sont coordonnés. Alors que les modèles dits « unitaires », où l'ensemble du ménage était représenté comme un ensemble commun et unique de préférences, ou comme obéissant aux décisions d'un seul de ses membres, le développement récents de modèles dits « collectifs » permet désormais de prendre en compte les inégalités et les conflits à l'intérieur des ménages (cf. Alderman, Chiappori, Haddad, Hoddinott et Kanbur, 1995). Enfin, les décisions étudiées concernent l'ensemble du cycle de vie (mariage, fécondité, formation de capital humain, migrations, épargne-retraite), et l'on peut penser qu'elles sont déterminées les unes en fonctions des autres et dépendent plus de caractéristiques permanentes des ménages (dotations en facteurs de production, capital humain initial) et de leur environnement (prix locaux des intrants et des produits, salaires, services publics, climat, maladies endémiques par exemple) que de conditions transitoires.

## II. Education et « marché du mariage »

L'analyse économique du mariage a été initiée par Becker (1981, 1985). Weiss (1997) présente une synthèse des modèles théoriques existants, qui n'est malheureusement pas accompagnée d'une présentation des principaux résultats empiriques ; il situe ainsi l'apport des économistes : « *It is fair to say that most of the work on these issues has been done outside economics. The new perspective of economists is that marriage, when viewed as a voluntary union of rational individuals, is subject to the same tools of analysis as other economic phenomena. In particular, economists rely heavily on the similarity between the job market [...] and the labour market where husbands and wives combine to produce non-marketable household goods. In both cases the forces of competition determine the assignment and the associated division of the proceeds between the partners* » (p. 82). Par conséquent, il existe des « marchés du mariage » sur lesquels hommes et femmes tentent de s'apparier en fonction de celles de leurs caractéristiques qui vont influencer sur la production et la consommation commune du ménage : on parle d'« appariement sélectif » (« *assortative mating* »).

L'éducation est l'une de ces caractéristiques. Pour Becker, les hommes ont un « avantage comparatif » par rapport aux femmes, dans la production marchande par rapport à la production domestique, ne serait-ce que parce qu'ils ont plus d'opportunités d'emploi et qu'ainsi le coût d'opportunité du temps qu'ils consacrent aux tâches domestiques est plus élevé que le coût correspondant pour les femmes. Cette vision des choses peut choquer si on y voit l'affirmation qu'il s'agit d'une vérité universelle, ou comme une justification de l'exclusion des femmes du marché du travail ; elle est valide à titre descriptif, s'agissant par exemple des Etats-Unis au début du XXème siècle. Le fonctionnement du système éducatif américain renforçait l'avantage comparatif des hommes dans la production marchande, puisque le niveau moyen d'éducation des femmes était très inférieur à celui des hommes, et que l'accès aux activités les plus intensives en capital humain leur était quasiment interdit. Par ailleurs, Becker dans ses modèles les plus anciens faisait l'hypothèse que l'éducation n'agissait que sur la productivité marchande, pas sur la productivité domestique – une hypothèse que l'on sait maintenant être fautive. Le modèle beckerien standard prévoit donc un « appariement sélectif négatif » (« *negative assortative mating* ») associé à une forte spécialisation des tâches entre hommes et femmes à l'intérieur des ménages.

A l'inverse, d'autres modèles appartenant soit à l'économie, soit à la sociologie, comme ceux de Lam (1988) ou d'Oppenheimer (1988) prévoient un « appariement sélectif positif » (« *positive assortative mating* »), résultant de complémentarité entre l'éducation des hommes et celles des femmes dans la production et la consommation domestique. Les résultats empiriques de Mare (1991) infirment le modèle beckerien pour les Etats-Unis : l'appariement sélectif et positif, et l'intensité de la sélection a fortement augmenté des années 1930 aux années 1970, avant de rester

stable dans les années 1980. Les hommes les plus éduqués épousent de plus en plus souvent des femmes parmi les plus éduqués, notamment parce que beaucoup de couples se forment au cours des études, au sein même des établissements d'enseignement supérieur. Par ailleurs, les transformations de la société américaine (et des autres sociétés occidentales) depuis les années 1950, marquées par une forte augmentation de la participation des femmes au marché du travail, ont certainement contribué à renforcer la complémentarité de l'éducation des maris et de leurs femmes par rapport à la situation qui prévalait au début du XX<sup>ème</sup> siècle.

L'un des effets de l'éducation est donc d'augmenter le niveau d'éducation du conjoint : les femmes qui se retirent du marché du travail après leur mariage touchent des rendements de leur éducation par ce biais. Dans la mesure où la participation moyenne des femmes au marché du travail reste inférieure à celle des hommes, une part non négligeable des rendements de l'éducation pour les femmes passe par ce biais. Selon Goldin (1992, 1997), cette proportion se serait élevée pour les femmes américaines ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur entre 1945 et 1960 à 50 %. La réduction des écarts de taux d'activité et de rémunération entre sexes a probablement fait baisser cette proportion depuis.

Ces évolutions ont aussi fortement accru le coût d'opportunité du temps consacré par les femmes aux activités domestiques, et auraient dû entraîner un rééquilibrage du partage de ces tâches entre hommes et femmes. Or, comme le notent Akerlof et Kranton (2000), il n'en a rien été dans la plupart des sociétés occidentales : aux Etats-Unis par exemple, la participation des hommes à la production domestique a légèrement augmenté, mais sans rapport aucun avec le bouleversement de la participation des femmes à la production marchande. Akerlof et Kranton proposent un modèle d'inspiration psychologique et sociologique où il existe des normes sociales assignant telle ou telle tâche à des catégories sociales « homme » ou « femme », et où les individus reçoivent directement de l'utilité à se conformer aux comportements prescrits par les normes pour la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent. En particulier, tant que ces normes sociales prévalent, les hommes sentent leur identité sociale en tant qu'« hommes » menacée par la participation aux tâches domestiques. Il faut que la norme sociale change pour que leur comportement évolue, ce à quoi l'augmentation du niveau relatif d'éducation des femmes observée depuis les années 1960 n'a pour l'instant pas suffi.

### **III. Education des femmes, éducation des hommes et fécondité**

L'analyse des liens entre fécondité et éducation relève aujourd'hui pour l'essentiel de l'économie du développement, pour plusieurs raisons. Premièrement, les variations dans le temps et l'espace de la fécondité comme de l'éducation sont nettement plus marquées dans les pays en développement que dans les pays développés. Deuxièmement, selon un raisonnement purement beckerien, les effets de l'éducation sur la fécondité sont dus à son impact sur les salaires et donc le coût d'opportunité du temps consacré (essentiellement par les femmes) aux enfants. Dans les pays développés, les comportements d'offre de travail marchand et les salaires sont directement observables, alors que dans les pays en développement, l'information les concernant est insuffisante et ils sont souvent représentés par le niveau d'éducation<sup>56</sup>. Troisièmement, les femmes des pays développés, du fait de leur haut niveau moyen d'éducation, de leur forte participation au marché du travail, et de leur accès relativement aisé à la contraception ou à l'avortement, ont désormais acquis une meilleure maîtrise de leur fécondité, et les effets de

---

<sup>56</sup> Par exemple, le chapitre du *Handbook of Population and Family Economics* consacré à la fécondité dans les pays développés, par Hotz, Klerman et Willis (1997), est entièrement rédigé en termes d'effets des revenus et des prix relatifs, et mentionne à peine l'éducation – hormis ses liens avec l'augmentation de la participation des femmes au marché du travail. Il ne donne aucun résultat empirique quant aux effets de l'éducation sur la fécondité.

l'éducation portent plutôt sur la qualité de l'usage des contraceptifs, l'âge à la première naissance ou l'espacement des naissances, des questions probablement moins importantes que l'évolution du nombre d'enfants par femmes dans les pays en développement. Par conséquent, cette sous-section est essentiellement consacrée aux pays en développement<sup>57</sup>.

*L'approche beckerienne : éducation, coût d'opportunité des enfants et fécondité*

Schultz (1997; cf. aussi 2001) donne une présentation très accessible de l'approche économique de la fécondité appliquée aux pays en développement : « *The decline in average fertility in low-income countries that has occurred since 1960 can be partly understood in terms of models of household demand behavior, as can the variation across individuals in fertility at one point of time. But the origins and ramifications of these differences in fertility are far from fully understood.* » (p. 350). Ainsi, l'existence d'une forte corrélation négative entre l'éducation, notamment celle des femmes, et la fécondité est un fait stylisé quasiment universel. En revanche, la mesure dans laquelle cet effet est causal reste à préciser, et alors que le modèle beckerien peut très bien l'expliquer, bien d'autres explications théoriques sont possibles, sans qu'il soit aisé de les distinguer empiriquement. D'une façon générale, les travaux cités par Schultz relèvent d'une approche microéconomique standard qu'il convient de compléter en présentant les résultats d'autres travaux plus proches de ceux menés dans les autres sciences sociales.

Dans un modèle beckerien de la famille, la fécondité fait l'objet d'une décision économique rationnelle de la part des parents. Ceux-ci répartissent leur temps entre la production marchande, la production domestique et le loisir. L'ensemble des salaires reçus sur le marché du travail et de la valeur des biens produits par le ménage constitue son « revenu total » (« *full income* »), qui est réparti entre les différents types de consommation qui entrent dans la fonction d'utilité des parents : le nombre d'enfants (leur quantité), la façon dont ils sont élevés (leur qualité), un bien de consommation composite, et le loisir. Les enfants sont ici considérés comme des biens de consommation durables, caractérisés à la fois par leur quantité et leur qualité : « *Children are assumed to be a source of satisfaction for parents, or they may also produce future services that parents value, and their children consume resources that have alternative uses. In addition, parents must have some, albeit imperfect, control over how many children they have* » (Schultz, 1997, p. 361). La qualité des enfants inclut notamment leur capital humain, par exemple leur éducation et leur santé, et s'avère coûteuse, puisque les parents y consacrent un temps qui pourrait être employé dans la production marchande ou d'autres types de production domestique.

Le coût d'opportunité pour les parents du temps consacré aux enfants est ainsi au cœur de l'analyse<sup>58</sup>. Une hausse des rendements des activités marchandes ou des autres activités domestiques augmente ce coût, et par effet de substitution, devrait réduire la fécondité ; l'effet total est cependant ambigu, puisqu'il faut tenir compte de l'effet de revenu (le revenu total du ménage augmente lui aussi). Ces effets sont plus marqués pour les femmes que pour les hommes.

---

<sup>57</sup> Cf. Hanushek (1990) pour une analyse des déterminants de la fécondité aux Etats-Unis, et Bloemen et Kalwij (2001) pour les Pays-Bas. Bloemen et Kalwij montrent que les femmes les plus éduquées entrent plus tard sur le marché du travail, d'où des naissances plus tardives. Selon eux, ce sont les préférences des femmes qui déterminent à la fois leur éducation et leur fécondité, par le biais du marché du travail : « *Women with a higher preference of work over children have significantly higher employment rates at all ages, delay births and have a significantly lower level of completed fertility* » (résumé). Le degré de contrôle de leur fécondité dont jouissent les femmes dans les pays développés est relativement élevé, et leur participation au marché du travail un facteur prépondérant, deux caractéristiques très différentes de celles des pays en développement.

<sup>58</sup> On peut aussi en inclure les coûts directs, par exemple les frais de scolarité ou de soins en l'absence de service public gratuit. Les dépenses qui ne sont pas directement liées à l'acquisition de capital humain par les enfants (habillement par exemple) font quant à elles partie du bien de consommation composite. Le cas de l'alimentation est plus complexe, puisque la nutrition fait aussi partie du capital humain, dont elle peut être par ses effets à long terme une composante décisive dans les pays en développement et parmi les populations pauvres des pays développés.

En effet, dans la plupart des sociétés, les femmes ont un accès restreint au marché du travail et les hommes ne consacrent qu'un temps limité à leurs enfants, et les femmes se trouvent avoir un « avantage comparatif » par rapport aux hommes dans l'éducation des enfants par rapport au reste de la production domestique et à la production marchande<sup>59</sup>. De fait, l'effet de substitution domine généralement l'effet de revenu : une hausse de la valeur du temps consacré à la production marchande ou domestique réduit la « demande d'enfants » : « *As an empirical observation, virtually all cross-sectional studies of fertility have found fertility to be inversely related to women's wages, or to the most common proxy for wages, education* » (Schultz, 1997, p. 362)<sup>60</sup>. Il est à noter que le seul effet de l'éducation considéré ici passe par son impact sur la productivité du travail marchand ou domestique – à l'origine Becker (1964) avait même fait l'hypothèse que l'éducation n'agissait que sur la productivité marchande, mais ses effets sur la productivité domestique sont désormais établis (cf. la section 5).

La qualité de chaque enfant ayant un coût pour les parents, il existe un « arbitrage entre la quantité et la qualité » des enfants qu'ils peuvent avoir pour un revenu total donné (« *quantity-quality tradeoff* »), modélisé notamment par Becker et Lewis (1974), Becker et Tomes (1976) et Willis (1974). Comme le résume Schultz (1997) : « *The price of children could rise, Becker suggested, for two possible reasons: first, the demand of parents to invest in higher quality children could increase; and second, the price of inputs to produce a constant-quality child could increase. The inverse empirical relationship between fertility and the resources a parent invests per child is known as the 'quantity-quality' tradeoff* » (p. 363). Cet arbitrage constitue le résultat central de l'analyse économique de la fécondité.

L'estimation empirique de modèles économiques de la fécondité n'est cependant pas aisée. Premièrement, il est difficile d'identifier l'impact de la quantité et de la qualité des enfants l'une sur l'autre, puisque ces deux variables sont déterminées simultanément par les parents. Certains auteurs ont utilisé dans ce domaine aussi des données portant sur des jumeaux, dont la naissance constitue une variation exogène de la quantité ; diverses sources de variation exogène de la qualité ont aussi été proposées. Deuxièmement, la qualité des enfants est déterminée par un assez grand nombre de décisions (scolarisation, travail des enfants, nutrition et soins médicaux qui leur sont apportés, etc.), qui peuvent être représentées en tant que telles dans des modèles théoriques plus complexes, mais ne sont pas facilement identifiables empiriquement, puisqu'elles tendent à avoir les mêmes déterminants.

Deux approches empiriques coexistent donc. La première est l'estimation de modèles structurels, où certains aspects de la production de la qualité des enfants (ainsi que les comportements d'offres de travail) sont modélisés explicitement, et où l'on tente de distinguer les déterminants de la fécondité de ceux de la qualité. Dans cette perspective, on estime séparément les effets de l'éducation de la mère et de celle du père sur la fécondité et sur divers éléments de la qualité des enfants ; l'analyse de la fécondité, de l'éducation et du travail des enfants en Inde rurale par Rosenzweig et Evenson (1977) en est un exemple précoce. La deuxième approche est l'estimation de « formes réduites », où l'on exclut les déterminants endogènes de la fécondité, qui dépendent eux aussi de décisions prises par les ménages (comme la qualité des enfants ou les

---

<sup>59</sup> La notion d'« avantage comparatif » au sein du couple a suscité bien des polémiques, Becker ayant été soupçonné de l'utiliser dans un sens normatif. On peut toutefois la reprendre dans un sens purement descriptif, en reconnaissant que les origines (biologiques, anthropologiques, psychologiques, sociologiques, politiques, etc.) de cet avantage comparatif et son acceptabilité éthique sont des problématiques distinctes. A titre descriptif, il serait difficile de ne pas tenir compte de ce que les mères consacrent généralement plus de temps à leurs enfants que ne le font les pères.

<sup>60</sup> Blake (1968) a critiqué la conception de Becker (1960) des enfants comme biens de consommation durables, arguant de ce que le lien entre revenu et fécondité est négatif – alors que Becker utilisait des données plus anciennes où il était positif. L'introduction de la qualité des enfants dans l'analyse, et le fait que l'effet de substitution domine l'effet de revenu, répondent à cette critique.

offres de travail) et l'on ne retient que des variables proprement exogènes décrivant les ressources du ménage et son environnement économique. Les « formes réduites » ne permettent pas de distinguer les différents biais par lesquels une variable donnée, par exemple l'éducation d'un des parents, affecte la fécondité, mais présentent moins de difficultés conceptuelles et techniques, et requièrent des données moins complexes : elles sont donc encore très fréquemment utilisées.

### *Exemples d'applications empiriques*

Le principal fait empirique à expliquer est la baisse très rapide de la fécondité dans l'ensemble du monde depuis quelques décennies : depuis 1960, l'indicateur synthétique de fécondité (ISF) a baissé de 50 % dans la plupart des pays en développement, une évolution comparable à celle constatée plus tôt dans les pays développés, mais avec des disparités très importantes d'un pays et d'une région à l'autre. Selon Schultz, il existe en fait assez peu de travaux empiriques utilisant l'approche beckerienne, beaucoup de chercheurs en sciences sociales mettant l'accent sur les facteurs « d'offre » (accès à la contraception, planning familial) plutôt que sur la « demande d'enfants ».

Quoi qu'il en soit, une régularité empirique émerge indiscutablement : l'éducation des femmes – qui n'est certes conçue ici que comme une approximation des salaires ou de la valeur de la production domestique – a un effet négatif et significatif. Si l'on estime séparément l'impact de différents niveaux d'éducation, on observe que cet effet n'apparaît qu'à partir de quatre années d'études, c'est-à-dire la fin de la scolarité primaire, qui permet l'acquisition durable de la lecture et de l'écriture, notamment. Schultz cite les « *World Fertility Surveys* » collectés dans 38 pays au cours des années 1970 : les femmes âgées de 40 à 49 ans ayant reçu au moins sept années d'éducation y avaient de 1,6 à 2,9 enfants de moins que les femmes du même âge jamais scolarisées. Par ailleurs, le nombre d'enfants nés était alors supérieur au nombre d'enfants désirés en Asie et en Amérique du Sud, particulièrement parmi les femmes les moins éduquées : il existait (et existe toujours) une demande non satisfaite de contrôle de la fécondité (notamment de contraception), que l'éducation semble contribuer à réduire<sup>61</sup>. À l'inverse, l'éducation des hommes n'a pas d'impact comparable sur la fécondité, ce qui est compatible avec le modèle beckerien ; en Afrique subsaharienne, l'effet de revenu domine l'effet de substitution, et l'effet total est généralement positif, dans les zones rurales en particulier. Il est donc crucial de d'introduire des variables distinctes pour les femmes et les hommes, ce que beaucoup de travaux, notamment les plus anciens, ne font pas.

Schultz complète sa synthèse par une estimation des déterminants de la fécondité au niveau agrégé, à partir de données publiées par l'ONU, la Banque Mondiale et d'autres organisations internationales, portant sur 80 pays en 1972, 1982 et 1988, soit 217 observations au total, compte tenu de certaines lacunes dans les données. Il régresse l'ISF sur le nombre d'années d'éducation moyen des femmes et des hommes adultes, la mortalité infantile, le PIB par tête, l'urbanisation, la part de certaines religions dans la population du pays, les nombres de calories disponibles par habitant et par jour, des variables d'intensité du planning familial et des prix de contraceptifs. L'augmentation d'une année du niveau d'éducation des femmes réduit l'ISF de 0,161 à 0,551 enfant suivant les estimations – un impact que l'on peut considérer comme élevé. Le coefficient est plus faible si la mortalité infantile est incluse dans l'analyse (en tenant compte de ce qu'elle est une variable endogène), ce qui suggère que l'effet direct de l'éducation sur les coûts d'opportunité des femmes n'est qu'un biais parmi d'autres : « *more than half of the total effect of the women's education on fertility [...] now operates through its indirect child mortality reducing effect* » (p. 401). La baisse de la

---

<sup>61</sup> Cet écart ne s'observe guère en Afrique subsaharienne, où la mortalité infantile particulièrement élevée se traduit par des nombres d'enfants désirés plus élevés eux aussi, de façon à ce que suffisamment d'enfants survivent jusqu'à l'âge adulte.

mortalité infantile est depuis les années 1970 compensée par celle de la fécondité : elle tend à réduire la croissance de la population. A l'inverse, l'augmentation d'une année du niveau d'éducation des hommes accroît l'ISF de 0,145 à 0,179 enfant. Schultz conclut donc à l'importance spécifique de l'éducation des femmes (cf. aussi Schultz, 2001 b) : « *The education of women is the dominant empirical factor associated with the decline in fertility in the cross section and over time. But since male education has a weaker but countervailing effect on fertility, a critical dimension of development is likely to be the investment in schooling of females relative to males* » (p. 416 ; souligné dans le texte).

L'impact des autres variables incluses dans l'analyse est nettement moins marqué. Le niveau du PIB par tête exerce un impact positif, et sa croissance n'a pas d'effet significatif : sans politique d'accumulation du capital humain, la croissance économique n'a pas d'effet automatique sur la fécondité (Schultz mentionne le cas des pays pétroliers du Moyen-Orient). Les variables concernant le planning familial et la contraception ont des effets négatifs limités sur la fécondité, mais Schultz admet que des études spécifiques à chaque programme sont nécessaires pour en évaluer correctement l'efficacité – les comparaisons internationales trouvent ici leur limite. Tout en soulignant le rôle de l'éducation, il conclut à la diversité des déterminants de la fécondité : « *Unless one gets beyond the search for a single 'index of development' and focuses on measuring the dimensions of modern economic growth that have theoretically distinct effects on fertility, the search for empirical regularities between development and fertility is unlikely to be informative. [...] Procedures that collapse the diversity of development into a single index seem archaic and counterproductive but are still common to this field of study* » (p. 414).

Ainsworth, Beegle et Nyamete (1996) analysent le régime démographique de l'Afrique subsaharienne. Ils utilisent les données des « *Demographic and Health Surveys* » (DHS) collectées du milieu des années 1980 au début des années 1990 dans 14 pays (Botswana, Burundi, Cameroun, Ghana, Kenya, Mali, Niger, Nigeria, Sénégal, Tanzanie, Togo, Uganda, Zambie, Zimbabwe). Ces pays se caractérisent par une fécondité très élevée, de 5,0 (Botswana) à 7,4 (Niger) enfants par femme, un niveau moyen d'éducation des femmes très faible (de 2 à 6 ans ; le niveau médian étant 0 dans 6 pays), et un très faible accès aux moyens de contraception modernes (moins de 10 % des femmes les utilisent, sauf au Botswana, au Kenya et au Zimbabwe.).

Le nombre d'années de scolarité des femmes exerce un fort effet négatif sur la fécondité dans tous les pays (sauf le Burundi, où le coefficient n'est pas significatif), mais cet effet n'est pas linéaire : il croît avec le niveau d'éducation. C'est à partir de la fin de la scolarité primaire que l'effet devient significatif dans la plupart des pays : le coefficient associé à 4 à 6 années de scolarité est significatif dans 8 pays (Botswana, Kenya, Niger, Nigeria, Sénégal, Tanzanie, Zimbabwe), ceux associés à 7 à 10 années et 11 et plus sont significatifs dans tous les pays (sauf le Niger pour ce dernier). A l'inverse, les femmes n'ayant effectué que 1 à 3 années de scolarité ne se distinguent pas des femmes jamais scolarisées, sauf au Nigeria et en Zambie, où leur fécondité est en fait plus élevée. L'existence d'un régime démographique spécifique à l'Afrique subsaharienne, où l'effet de revenu de l'éducation des femmes dominerait l'effet de substitution, générant un effet total positif sur la fécondité, fait débat. Les femmes les plus pauvres auraient accès à très peu de biens de consommation alternatifs, et ne pourraient donc guère en substituer à leurs enfants. Ainsworth, Beegle et Nyamete récusent cette interprétation en ce qui concerne leurs données. L'arbitrage entre quantité et qualité des enfants s'observe bel et bien en Afrique subsaharienne (Montgomery, Kouamé et Oliver, 1995) ; par ailleurs, l'éducation des femmes favorise l'utilisation de contraceptifs et réduit la mortalité infantile. L'effet positif des premières années de scolarité observé au Nigeria et en Zambie serait le produit d'une « causalité inverse », de très jeunes femmes quittant l'école avant d'achever leurs études primaires en raison d'une première grossesse. L'éducation des maris exerce elle aussi un impact négatif sur la fécondité, et positif sur l'emploi de contraceptifs moderne, mais cet effet est nettement plus faible que celui de l'éducation des femmes. Enfin, l'ampleur des effets est très variable d'un pays à l'autre, et



Ainsworth, Beegle et Nyamete soulignent les différences de qualité des écoles, d'accès à la contraception et aux programmes de planning familial et de fonctionnement du marché du travail au sein de l'Afrique subsaharienne.

Glewwe (2002) souligne qu'il est ici, comme dans d'autres domaines, nécessaire de compléter l'analyse en utilisant, outre la quantité d'éducation, des mesures directes des compétences cognitives. Très peu de travaux sont disponibles pour les pays développés, et encore moins pour les pays en développement. Thomas (1999) trouve que l'introduction de résultats à des tests de langue et de mathématiques correspondant au niveau de la troisième ou de la quatrième année de scolarité en Afrique du Sud dans une régression de la fécondité sur la quantité d'éducation réduit d'un tiers le coefficient associé à cette dernière, qui reste toutefois significatif. La quantité et la qualité de l'éducation des femmes ont toutes deux un impact négatif sur la fécondité. Oliver (1999) obtient des résultats similaires concernant le Ghana. Glewwe insiste cependant sur la difficulté d'interpréter ces résultats en termes de causalité, essentiellement à cause de la possibilité de la causalité inverse évoquée ci-dessus.

Deux autres applications de l'approche économique de la fécondité illustrent la diversité des situations propres à chaque pays. Lam et Duryea (1999) montrent qu'au Brésil les huit premières années de scolarité des femmes ont un effet négatif sur leur fécondité, mais pas sur leur offre de travail marchand, en dépit de rendements élevés de l'éducation sur le marché du travail. L'éducation se traduirait avant tout par un changement d'arbitrage entre quantité et qualité des enfants : les femmes plus éduquées consacraient plus de temps à la formation du capital humain de leurs enfants, plutôt qu'à leur propre participation au marché du travail. Handa (2000) trouve que l'éducation des femmes jamaïcaines réduit leur fécondité, avec une élasticité de  $-0,45$  en milieu rural. L'effet serait ici dû à l'augmentation du coût d'opportunité des enfants pour la mère.

#### *Implications macroéconomique de l'arbitrage entre quantité et qualité des enfants*

Becker, Murphy et Tamura (1990) proposent une application de l'« arbitrage entre quantité et qualité » à l'analyse macroéconomique de la croissance. Parmi les économistes classiques du début du XIX<sup>ème</sup> siècle, Malthus se distingue par l'attention qu'il apporte à la croissance de la population, qu'il conçoit comme endogène, en fonction de l'écart entre le revenu courant et le revenu d'équilibre, mais il ne prend en compte que la quantité des enfants, par leur qualité : le modèle malthusien néglige le capital humain. A l'opposé, les modèles néoclassiques issus de celui de Solow tendent à inclure le capital humain parmi les facteurs de leur fonction de production agrégée, mais considèrent la croissance de la population, et donc la fécondité, comme exogène.

Becker, Murphy et Tamura proposent de dépasser ces approches en modélisant explicitement les liens entre la croissance de la population et celle du revenu tout en attribuant un rôle central au capital humain dans le processus de développement. Chaque pays connaît un équilibre initial marqué par une forte fécondité et un bas niveau de capital humain. Or, la « loi des rendements décroissants » qui s'applique au capital physique n'a pas d'équivalent pour le capital humain, dont les rendements et le stock du capital humain croissent de concert. La fonction de production du capital humain (dont la « fonction de production éducative » mentionnée à la sous-section 2.3 est l'un des éléments) est en effet plus intensive en éducation et en travail qualifié que les fonctions de production des biens de consommation et d'investissement en capital physique – ce sont des travailleurs qualifiés comme les instituteurs, les professeurs, les infirmières ou les médecins qui « produisent » le capital humain. Suivant les politiques d'accumulation du capital humain mises en œuvre et la technologie initiale disponible, deux équilibres de long terme sont possibles : soit le pays est prisonnier de l'état « malthusien » initial, soit il accumule d'importants stocks de capital

physique et humain, associés à une fécondité plus faible<sup>62</sup>. Le modèle est suivi d'une brève discussion historique, qui souligne la difficulté pour un pays de sortir de l'état « malthusien » et le caractère décisif de chocs aléatoires, notamment technologiques : « *Considerable luck is needed in the timing and magnitude of shocks to give a sufficiently big push to investments in human and physical capital. But very unlikely configurations of events do occur in the course of thousands of years of history. We believe that the West's primacy, which began in the seventeenth century, was partly due to a 'lucky' timing of technological and political changes in the West* » (p. 33).

Becker, Murphy et Tamura ajoute que la faiblesse relative des rendements du capital humain dans les pays pauvres a de nombreuses implications, de la « fuite des cerveaux » à la concentration des activités de recherche et développement dans les pays riches. Ils auraient pu mentionner une implication essentielle pour les politiques publiques visant à favoriser l'accumulation de capital humain, que développent Drèze et Sen (2002, ch. 4 et 6) : les salaires relatifs des enseignants et des personnels de santé sont plus faibles dans des pays à bas niveau de revenu que dans des pays à revenus intermédiaires ou élevés, et il est donc moins coûteux de mettre en place des politiques publiques d'éducation et de santé efficaces avant d'industrialiser un pays que d'essayer d'en améliorer l'efficacité dans un pays ayant connu un processus d'industrialisation lourde et de progrès technologique concentré, associé à une répartition très inégalitaire du capital humain. Drèze et Sen concluent ainsi qu'il serait aujourd'hui plus coûteux pour l'Inde de tenter de généraliser l'éducation primaire et secondaire et de se doter d'un système de soins digne de ce nom que cela ne l'a été pour la Chine Populaire d'avant 1979. La démocratie nehruvienne a manqué une chance historique que le totalitarisme maoïste a saisie – les raisons pour lesquelles le nationalisme indien s'est moins intéressé à l'éducation élémentaire et à la santé publique que le communisme chinois sont cependant probablement explicables par des raisons anthropologiques, sociologiques et / ou d'économie politiques, plutôt que par la « bonne fortune » (« *good luck* ») invoquée par Becker Murphy et Tamura<sup>63</sup>.

### *Education, autonomie des femmes et fécondité*

Les travaux de Becker ont été critiqués pour leur simplisme par les praticiens des autres sciences sociales. De fait, les besoins de l'analyse quantitative amènent à ne considérer qu'un très petit nombre de déterminants de la fécondité, et n'interpréter l'effet de l'éducation qu'en termes de coûts d'opportunité peut paraître réducteur. D'autres hypothèses ont été émises, qui peuvent être prises en compte lors de l'interprétation de « formes réduites ». Selon Jeffery et Basu (1996) :

---

<sup>62</sup> Rosenzweig (1990) propose une approche microéconomique comparable. Il montre notamment que le progrès technique que représente la Révolution verte indienne s'est traduit par une baisse de la fécondité et une hausse de la scolarisation dans les régions concernées, c'est-à-dire par une modification de l'arbitrage entre quantité et qualité des enfants.

<sup>63</sup> Une autre implication du modèle de Becker, Murphy et Tamura concerne les conséquences économiques de la guerre, un sujet largement négligé par les économistes (sur l'ampleur, les raisons et les implications de cette négligence, cf. Drèze, 2002). En raison de la complémentarité entre capital physique et capital humain, une économie touchée par une guerre (ou une catastrophe naturelle) qui détruit son capital physique mais n'affecte pas son capital humain de façon significative – soit que le nombre de victimes soit limité, soit qu'elles proviennent pour la plupart de classes sociales défavorisées possédant moins de capital humain, ce à quoi peuvent aboutir les procédures de recrutement des soldats – peut se reconstruire très rapidement. Becker, Murphy et Tamura citent les cas de l'Allemagne et du Japon après 1945 et insistent que ce n'est pas la destruction de leur capital physique, mais la préservation de leur capital humain qui leur a permis de connaître des « miracles économiques » : « *Wartime destructions of physical and human capital have different consequences because human capital is knowledge embodied in people. When too much knowledge is destroyed, an economy lose the foundation for further accumulations of knowledge – whether embodied in people or disembodied in technologies – which is the essence of economic growth* » (p. 35). Becker, Murphy et Tamura ne donnent pas d'exemple de ce second cas de figure, mais l'on peut penser aux pays déstabilisés par les guerres civiles contemporaines (Congo-Brazzaville, Congo-Kinshasa, Liberia, Sierra Leone, Angola, Afghanistan) ou au Cambodge depuis le génocide des années 1975-79, dont les systèmes d'enseignement et de santé ont été détruits, et dont les élites ont fui quand elles n'ont pas disparu. Drèze (2000) insiste d'ailleurs sur la signification économique du passage des guerres « classiques » aux guerres civiles : grand destructeur de capital humain, le « militarisme » contemporain est encore plus nocif à long terme que ses incarnations antérieures.

*« Without necessarily disputing the general statistical association between female education and low fertility, this body of literature asserts that the association is neither universal nor well-established, and that the process through which female education influences fertility – if such a causal link exists at all – remains far from clear » (p. 3).*

Drèze et Murthi (2000) reviennent sur ces différentes hypothèses dans le cas de l'Inde. Ils montrent qu'il est nécessaire de distinguer les effets de l'éducation sur le nombre d'enfants désiré, sur la relation entre le nombre d'enfants désiré et le nombre de naissances prévu, et sur la capacité des femmes (ou des couples) à atteindre ce nombre de naissance. Le modèle beckerien ne considère que le premier de ces biais : l'éducation augmente le coût d'opportunité des enfants en favorisant l'accès à des activités incompatibles avec des naissances fréquentes, et modifie l'arbitrage entre quantité et qualité en faveur de la qualité. Par ailleurs, l'éducation peut réduire la dépendance envers les fils adultes pour la subsistance durant la vieillesse, et ainsi réduire la préférence pour les fils – qui impose de planifier un plus grand nombre de naissances pour être certain d'avoir au moins un fils. L'éducation améliore aussi la réceptivité aux campagnes de planning familial et facilite l'adoption de normes sociales « modernes », privilégiant une fécondité basse. Au total, la corrélation négative entre éducation et nombre d'enfant désiré est solidement établie. L'éducation exerce également un impact négatif sur la fécondité par le deuxième biais : elle réduit la mortalité infantile, donc le nombre de naissances nécessaires pour obtenir un nombre suffisant d'enfants survivant jusqu'à l'âge adulte.

Enfin, l'éducation facilite l'accès des femmes à la contraception et améliore l'efficacité de son usage, d'où une meilleure maîtrise du nombre des naissances. L'effet le plus débattu dans les autres sciences sociales, qui pourrait trouver un écho dans les modèles collectifs de ménages où mari et femme négocient les décisions à prendre, passe cependant par l'autonomie des femmes : les femmes éduquées seraient en mesure d'imposer leurs préférences face à celles de leur mari ou de leur belle-famille, et c'est pour cette raison qu'elles auraient moins d'enfants. Cette hypothèse communément admise est cependant contestée par certains sociologues et démographes (cf. Jeffery et Basu, 1996 ; Jeffery et Jeffery, 1997), notamment dans le contexte de l'Asie du Sud : l'éducation n'inciterait en rien les femmes à se montrer plus autonomes que leurs belles-familles ne le souhaitent, ces dernières ne le permettraient d'ailleurs pas, et les femmes des communautés à faible fécondité ne jouirait pas d'une plus grande autonomie que les autres. Drèze et Murthi font cependant remarquer qu'étant donné les autres biais possibles, il n'est pas nécessaire que l'éducation des femmes améliore leur autonomie pour qu'elle réduise leur fécondité.

Drèze et Murthi estiment sur des données des recensements indiens de 1981 et 1991 agrégées au niveau des districts (unités administratives de base, au nombre de 400 environ) une « forme réduite » comparable à celle proposée par Schultz (1997) sur données internationales. La transition démographique de l'Inde est très inégalement avancée, certains Etats ayant franchi le seuil de renouvellement des générations de 2,1 enfants par femmes (en 2001, l'ISF du Kerala est inférieur à 2, ceux des autres Etats d'Inde du Sud en sont proches), d'autres, notamment les Etats les plus peuplés du Nord, ayant toujours des ISF supérieurs à 5. Elle revêt une grande importance étant donné la taille de la population du pays et les disparités démographiques et socio-économiques qui se creusent entre le Sud et l'Ouest du pays d'une part, le Nord et l'Est d'autre part.

Drèze et Murthi régressent l'ISF sur les variables exogènes suivantes : éducation des femmes, éducation des hommes (âgé(e)s de 15 ans et plus), taux de pauvreté, taux d'urbanisation, proportion de la population appartenant à certaines catégories défavorisées (populations « tribales », basses castes, musulmans), ratio de mortalité infantile filles / garçons en 1981 (représentant la préférence pour les fils), et des indicateurs de diverses régions et de l'année 1991. Ils estiment cette régression pour 1981 et 1991 séparément, ainsi qu'en panel pour les deux années. Dans toutes les régressions, l'effet de l'éducation des femmes sur l'ISF est toujours significatif, négatif, et de forte

ampleur. Drèze et Murthi signalent ainsi qu'une augmentation de la proportion de femmes adultes ayant été scolarisées de 26 % (le niveau de 1981) à 70 % réduirait de 1,0 le nombre d'enfants par femmes – or celui-ci est aujourd'hui de 3,2, soit 1,1 enfant de plus que le niveau de remplacement de la population, 2,1 : dans la mesure où cet effet serait causal, l'universalisation de l'éducation primaire pourrait grandement faciliter l'achèvement de la transition démographique de l'Inde. A l'inverse, la préférence pour les fils telle qu'elle est ici mesurée a un impact positif sur l'ISF, mais les autres variables de développement, comme la pauvreté ou l'urbanisation, n'en ont guère. Les résultats des régressions confirment l'existence de régimes démographiques différents en Inde, essentiellement entre les Etats « dravidiens » du Sud de l'Inde et la région hindiphone du Nord, les Etats de l'Ouest et de l'Est se situant entre les deux.

Drèze et Murthi concluent à l'importance de développer le système d'enseignement indien et de le rendre plus accessible aux filles, et d'une façon générale à la nécessité de mener des politiques ciblées si l'on veut que la fécondité décroisse : « *Fertility decline is not just a byproduct of unaimed development : it depends on improving the specific conditions that are conducive to changed fertility goals, and that help parents to realise these goals* » (p. 24).

Basu (2002) revient sur le débat concernant le rôle de l'autonomie des femmes, et fournit une discussion non technique mais particulièrement stimulante des différents biais par lesquels l'éducation des femmes peut influencer leur fécondité, qui tient compte de l'apport beckerien (elle insiste sur l'arbitrage entre quantité et qualité et reprend en des termes très imagés l'idée des enfants comme biens de consommation durables en partie substituables avec d'autres biens comme des moulins à épices électriques ou des scooters) tout en explorant des biais habituellement négligés par les économistes. Les deux principaux mérites de son analyse sont de montrer la diversité des aspects de l'éducation des femmes qui peuvent agir sur la fécondité, d'une part, et de s'interroger (implicitement) sur le caractère causal de ces relations. Comme Drèze et Murthi, elle ne se prononce pas sur la validité de l'hypothèse selon laquelle l'éducation réduit la fécondité en « produisant » l'autonomie des femmes, mais montre cette hypothèse n'est ni pleinement compatible avec la réalité de l'éducation reçue notamment par celles des femmes indiennes qui ont été scolarisées, ni même nécessaire pour expliquer la corrélation négative entre éducation et fécondité.

Premièrement, le contenu des programmes et les méthodes d'enseignements ne font généralement rien pour promouvoir l'autonomie des femmes : ils tentent plutôt d'inculquer des valeurs de discipline, de patience, et d'obéissance à l'autorité ; les manuels scolaires présentent peu d'exemples de femmes ayant une maîtrise de leur destin comparable à celle des hommes, et quand bien même ils le feraient, le manque de moyen et le mauvais fonctionnement des écoles dans nombre de pays amoindrirait fortement leur impact par rapport à celui du milieu familial et social. Basu suggère donc que certains aspects de la socialisation à l'école, comme le fait de quitter la maison familiale chaque jour et d'interagir avec des personnes du même âge mais étrangères à la famille, doivent jouer un rôle important. On pourrait ajouter que les femmes qui enseignent sont souvent les seules femmes travaillant en dehors du foyer ou de la ferme, et indépendamment de leur famille ou de celle de leur mari, avec lesquelles les filles peuvent entrer en contact.

Deuxièmement, Basu montre que l'hypothèse selon laquelle l'impact de l'éducation des femmes sur leur autonomie en matière de fécondité se joue lors de la vie maritale, en égalisant les relations entre conjoints, n'est pas nécessairement vraie. Selon cette hypothèse, il existerait un conflit entre les préférences des maris et celles de leur femmes, et l'éducation permettrait à ces dernières de mieux faire respecter les leurs. Or, s'il est avéré que les femmes éduquées jouissent d'une plus grande autonomie dans leur vie quotidienne, il n'est pas sûr qu'elles jouissent d'une plus grande autonomie « reproductive ». Pour Basu, l'essentiel se joue en amont, lors de

l'appariement sur le « marché du mariage ». Dans des sociétés où il existe un fort écart entre les niveaux d'éducation moyens des hommes et des femmes et où l'hypergamie prévaut (une femme est censée épouser un homme plus éduqué qu'elle), seuls certains hommes éduqués épouseront des femmes éduquées. Or, ceux-ci ne sont pas sélectionnés au hasard : ils sont issus de familles dont les préférences en matière de fécondité sont « modernes » et correspondent à celles de leurs épouses et des familles de celles-ci. Il existe un mécanisme de sélection par lequel les hommes voulant avoir peu d'enfants épousent des femmes à même de contrôler leur fécondité, c'est-à-dire des femmes éduquées. Basu cite deux types de preuves de ce phénomène. Tout d'abord, certains auteurs ont montré qu'il n'existe pas de différences significatives entre les préférences femmes éduquées et celles de leurs leurs maris : « *it is possible that the lower fertility of educated women is not an outcome of their ability to reject the different reproductive goals of their husbands but an outcome of having husbands who think like them* » (p. 1782). Ensuite, cette absence de différence n'est pas due à une adaptation de chacun aux préférences de l'autre après le mariage. En général, les hommes qui épousent des femmes éduquées sont issus de familles où les filles sont elles aussi envoyées à l'école : les familles ayant une préférence pour l'éducation des femmes voudront avoir à la fois des filles et des belles-filles éduquées. Comme l'écrit Basu : « *The hypothesis is that households in which both sons and daughters get an education are qualitatively different from those in which only the sons are sent to school (or remain in school for any length of time; and the men who marry educated women are more likely to belong to the former* » (p. 1783). L'éducation des soeurs du mari aurait donc un plus grand pouvoir explicatif que l'éducation du mari lui-même. L'hypergamie entre mari et femmes se conjuguerait à une homogamie entre les milieux familiaux dont ils sont issus.

Outre ces remarques sur l'effet de l'éducation sur la capacité à atteindre le nombre de naissances prévues, le troisième des biais isolés par Drèze et Murthi, Basu s'intéresse aussi aux deux autres. D'une part, pour ce qui est de la baisse de la mortalité infantile ce n'est pas le lien entre éducation et statut relatif de la femme (par rapport à son mari) qui importe : « *it may be precisely the more conservative attributes of schooling – the routine, the discipline, the obedience of authority that it inculcates – that may make educated women particularly able to improve the survival chances of their children* » (p. 1784). En effet, alors que l'éducation réduit la mortalité infantile en général, on n'observe pas, en Inde, de lien entre elle et le différentiel de mortalité en défaveur des filles – un lien qui existerait probablement si l'autonomie des femmes était ici essentielle. D'autre part, l'éducation a un très fort impact sur le nombre d'enfants désirés, indépendamment de l'autonomie des femmes. Par exemple, elle facilite l'accès aux médias modernes, qui exerce un impact fortement négatif sur ce nombre. Or, l'impact des médias est largement indépendant de la diffusion d'informations directes et explicites sur la maîtrise des naissances, et les médias tendent même à promouvoir une image de la femme tout au moins aussi conservatrice que celle de la société qu'ils reflètent. Comme l'écrit Basu : « *[...] by propagating the attractiveness of upper-class lifestyles, the mass media tend to, if anything, increase the allure of more conservative and constrained lifestyles for women* » (p. 1785).

L'impact des médias passerait plutôt par la promotion plus ou moins explicite de modes de vie « modernes », dans lesquels le coût d'opportunité des enfants est plus élevé – que ce soit en termes d'achat de biens de consommation, de travail ou de loisir : « *In the case of South Asia at least, this seems to be equivalent to having more time not for employment (there seems to be a clear negative relationship between education and employment, at least at the lower levels of education), but for the leisure that differentiates the upper class and caste housewife from her unluckier sisters* » (p. 1786). Encore une fois, cet impact négatif des médias s'accommode fort bien de la promotion d'un fort conservatisme social, où l'autonomie des femmes n'est pas considérée comme un objectif positif ou important, et où le mode de vie des classes dominantes est présenté comme un idéal. L'éducation pourrait aussi exercer un impact direct sur les aspirations des femmes, analogue à celui des médias.

Cette analyse est très beckerienne : en Inde, une femme éduquée désirera un mode de vie fondé sur la possession de beaucoup de biens de consommation, et saura qu'avoir moins

d'enfants lui permettra de l'atteindre plus facilement ; son mari lui aussi éduqué partagera ces préférences, et tous deux auront le même intérêt à avoir un ou des fils plutôt que des filles – dont le mariage notamment est particulièrement coûteux. Basu est consciente du caractère étrange, voire choquant de ce raisonnement pour des lecteurs non ou anti-beckeriens, et l'explique : « *we are conditioned to see education as something positive and capable of having an effect only through positive or benign ways and there is not much benign or positive about overt consumerism in our collective judgements* » (p. 1786).

*In fine*, l'article de Basu amène à s'interroger sur l'existence d'une causalité de l'éducation des femmes sur leur fécondité, du moins en Asie du Sud. Certes, les femmes les plus éduquées ont moins d'enfants, et ce de façon significative, mais les explications en termes de participation accrue au marché du travail ou d'autonomie « reproductive » face au mari et à la belle-famille ne sont guère compatibles avec l'expérience vécue par les femmes éduquées dans les pays concernés. L'éducation est certes une condition pour que les femmes puissent maîtriser leur fécondité, et en ce sens elle augmente leur « productivité », mais elle est aussi un « signal » pour les familles que rejoignent les femmes éduquées lors de leur mariage. Basu souligne la spécificité des couples dont les deux membres sont éduqués (« *the more ambitious partnership that characterizes the couple in which the wife is educated* », p. 1788), qui ont des aspirations plus élevées pour leur consommation comme pour leurs enfants, sont plus aptes à tirer parti des modifications de leur environnement économique, et seront moins dépendants de leurs fils adultes lors de leur vieillesse. Il est à noter que l'on retrouve ici la tension entre une conception de l'éducation comme augmentant la productivité et l'éducation comme un signal évoquée à la sous-section 2.6 : « *The important point is that many of these changes do not hinge on the ability of the educated wife to override the wishes of an ignorant or conservative husband – merely by marrying her, her husband has already demonstrated that he can be as 'modern' as she is on these matters even if he continues to hold less modern views on matters of gender equality.* » (p. 1788).

Enfin, les effets de l'éducation sur la fécondité pourraient également s'exercer sur les femmes non éduquées. McNay, Arokiasamy et Cassen (2003) notent ainsi que l'usage croissant de contraceptifs modernes par les femmes non éduquées explique l'essentiel de la baisse de la fécondité en cours en Inde. Or, il se pourrait que des effets de diffusion des femmes éduquées aux femmes non éduquées au sein des ménages ou, plus généralement, au niveau des communautés expliquent ce phénomène. Mari Bhat (2002) souligne aussi l'existence de ce phénomène, et l'interprète comme un changement de l'arbitrage entre quantité et qualité des enfants par les ménages dont les femmes ne sont pas éduquées : de plus en plus de ces ménages choisissent d'avoir moins d'enfants mais de les scolariser. Les pistes ouvertes par ces deux articles paraissent particulièrement pertinentes, puisque les critiques du modèle beckerien par des démographes ou des sociologues insistent précisément sur l'importance des effets de diffusion dans la transition démographique, des effets qui restent mal connus. Ainsi qu'on le verra à la sous-section 6.1, la naissance d'une analyse économique et économétrique des interactions sociales hors marché devrait permettre de modéliser explicitement ce type d'effets. Deux applications récentes concernant la fécondité respectivement au Bangladesh et en Inde ont été proposées par Munshi et Myaux (2000) et Krishnan (2001) ; elles se concentrent sur la façon dont chaque couple prend en compte les décisions d'autres couples quant à l'adoption de contraceptifs modernes proscrits par les normes sociales existantes. L'effet de l'éducation n'est pas considéré en tant que tel, mais il paraît possible de l'intégrer à l'analyse : Quel lien y a-t-il entre la généralisation de l'éducation des femmes et les changements de normes sociales concernant la fécondité ? Répondre à une telle question permettrait de compléter l'approche individuelle désormais usuelle en représentant également la dimension sociale de la fécondité, et d'évaluer le rôle de l'éducation dans la formation des préférences « modernes » qui sont au cœur du raisonnement de Basu (2002).

En conclusion, alors que l'existence d'une corrélation significative, négative et forte entre l'éducation, essentiellement celle des femmes en âge de procréer, et la fécondité est l'un des principaux faits stylisés concernant les populations des pays en développement, il subsiste une certaine ambiguïté quant à la dimension causale de cette relation. Certes, l'approche économique de la famille inspirée des travaux de Becker en donne une explication simple, fondée sur la valeur du temps que les parents, et singulièrement les mères, consacrent à élever leurs enfants ; la microéconomie des ménages actuelle peut également tenir compte de certaines explications alternatives, comme les effets de l'éducation sur la mortalité infantile. Pour autant, il est difficile d'établir une distinction empirique entre ces différentes hypothèses, et d'écarter avec certitude l'idée selon laquelle une partie au moins de la corrélation serait due à des facteurs familiaux et sociaux affectant à la fois l'éducation reçue par des jeunes filles et leur fécondité future en tant que mère. L'hypothèse de Basu (2002), selon laquelle, des familles préférant avoir une descendance peu nombreuse mais prospère enverraient leurs filles à l'école, à la fois, et sélectionneraient des belles-filles éduquées, paraît particulièrement plausible dans le contexte de l'Asie du Sud. Dans ce cas, ce ne serait pas la fécondité d'une femme ne serait pas déterminée par les effets de sa propre éducation sur la valeur relative du temps qu'elle consacre à différents types d'activités, mais par les préférences individuelles et collectives de son milieu social et de celui de son mari – lesquelles peuvent être elles-mêmes influencées par le niveau d'éducation de chacun de ces milieux<sup>64</sup>. Le rôle des nouveaux modèles à interactions sociales apparaît ici clairement : il est nécessaire de mieux prendre en compte la part sociale des déterminants de la fécondité.

Comme le résumant Drèze et Murthi (2001), quatre approches de la fécondité dans les pays en développement se sont succédé dans les pays en développement. A la peur de la « bombe démographique », qui a mené à des politiques de « contrôle de la population » dont les aspects coercitifs ont pu avoir des conséquences désastreuses (cf. Jeffery et Jeffery, 1997, pour le cas de l'Inde) a succédé l'espoir que la croissance économique allait suffire à réduire la fécondité : « *Development is the best contraceptive* ». Depuis les années quatre-vingt ont été privilégiés le développement des infrastructures sociales, et l'amélioration des droits des femmes. Aujourd'hui, des doutes sont exprimés quant à cette dernière approche, dont les résultats semblent se faire attendre – l'accent est de nouveau mis sur l'accès à la contraception, et la tentation coercitive n'a pas disparu. Un consensus semble pourtant se dessiner entre les différents auteurs cités dans cette section : les méthodes coercitives ne sont pas acceptables éthiquement, et la croissance économique en tant que telle n'a pas d'effet sur la fécondité. Le but est plutôt d'aider les ménages à avoir le nombre d'enfants qu'ils désirent, quitte à influencer ce nombre en agissant sur leur environnement social et économique. L'éducation des femmes (mais aussi des hommes) a

---

<sup>64</sup> La stabilité ou le changement des préférences en matière de fécondité peut amplifier ou restreindre l'impact des variations du coût d'opportunité des enfants pour leurs parents. Dans nombre de pays en développement subsiste de l'ancien régime démographique, marqué par une mortalité infantile très élevée, un certain prestige d'avoir un grand nombre d'enfants, qui peut augmenter le prix relatif des enfants même de « mauvaise qualité » : les ménages arbitrent entre ce prestige et le prestige d'avoir des enfants mieux dotés en capital humain, ou d'autres biens de consommation durable. Dans les pays développés, on observe que la répartition des tâches domestiques a très peu évolué depuis une quarantaine d'années, alors mêmes que les niveaux d'éducation et les taux d'activités des femmes ont considérablement augmenté, relevant considérablement le coût d'opportunité relatif du temps qu'elles consacrent aux tâches domestiques. Akerlof et Kranton (2000) proposent une explication d'essence psychologique : les hommes, d'une part, et les femmes, d'autre part, reçoivent une utilité directe à se conformer aux comportements propres à leur sexe sanctionnés par les normes sociales existantes, indépendamment du coût d'opportunité de tel ou tel comportement. Or les normes sociales régissant l'identité masculine ou féminine ont beaucoup moins évolué que la valeur relative du temps de chaque sexe, ce qui freine considérablement l'ajustement de la répartition des tâches domestiques – les hommes se sentent toujours amoindris s'ils participent à ces tâches, alors même que les femmes n'ont désormais pas plus de temps qu'eux à y consacrer. Le manque de participation des hommes à l'éducation des enfants et l'insuffisance des établissements pré-scolaires dans les pays où la participation des femmes au marché du travail est moins bien acceptée socialement peut alors renforcer l'effet négatif de l'éducation des femmes sur la fécondité dû à leur propre coût d'opportunité. Le contraste qui existait entre l'Allemagne de l'Ouest et l'Allemagne de l'Est – cette dernière présentait un taux de natalité beaucoup plus élevé jusqu'à la réunification du pays – peut ainsi se comprendre comme une conséquence à la fois de la relative rareté des biens de consommation alternatifs aux enfants à l'Est et des normes sociales favorables à l'égalité entre hommes et femmes imposées par le régime est-allemand, alors que l'Ouest du pays restait notablement plus conservateur que nombre d'autres pays européens.

clairement un grand rôle à jouer, quels que soient les biais par lesquels elle l'exerce : elle reste le déterminant de la fécondité le plus clairement identifié.



## **Chapitre 12. Les effets de l'éducation sur les investissements en capital humain des ménages**

Les investissements en capital humain constituent l'une des principales applications de l'économie de la famille et des ménages. En effet, le capital humain d'un individu se forme pour une bonne part au cours de son enfance et dépend donc du capital humain de ses parents – dont une part se transmet génétiquement ou par interaction avec eux au cours de la vie familiale – ainsi que des décisions qu'ils prennent quant à sa scolarisation et à son accès aux soins médicaux, par exemple. Les bénéfices que les parents espèrent percevoir du capital humain de leurs enfants devenus adultes peuvent revêtir une grande importance à long terme, notamment dans les pays en développement, où les systèmes de sécurité sociale sont insuffisants ou inexistantes et où les transferts de ressources entre ménages jouent un rôle économique important. Les marchés du mariage permettent également de « vendre » le capital humain des enfants, en particulier celui des filles dans les sociétés où elles quittent leur famille pour celle de leur mari ; le montant des dots versées ou perçues par la famille d'une jeune fille que l'on marie varie notamment en fonction de son éducation. Dans les pays développés, les fonctions économiques de ces transferts sont généralement remplies par des systèmes de sécurité sociale ou des marchés explicites de crédit et d'assurance.

Dans tous les pays, par ailleurs, les parents peuvent également investir dans le capital humain de leur enfant par altruisme – il constitue alors pour eux un bien de consommation autant qu'un bien d'investissement. Ainsi que le résume Schultz (2002, p. 417) : « *Children are also important vehicles for human capital investment that parents apparently treat as a substitute for their numbers of children. Thus, when the returns to human capital investment in the education of children increase, parents are expected to provide their children with more schooling, and will also reduce their own fertility. It is not clear from theory or empirical studies whether parents are motivated to make these child investments out of altruism or in exchange for the care and resources they expect their children to provide them in old age and in other unfavorable states of the world* ».

Cette section est consacrée aux effets de l'éducation sur les investissements en capital humain des ménages, qui représentent un type particulièrement important d'externalités du capital humain, puisqu'ils ont évidemment des effets intergénérationnels importants. Il est à noter d'ailleurs que tous les travaux dans ce domaine suivent l'approche économique issue de Becker et conçoivent l'éducation essentiellement comme un ensemble de compétences cognitives faisant partie du capital humain ; les travaux récents sur les déterminants comportementaux des salaires, par exemple, ne semblent pas encore avoir d'équivalent dans ce domaine – en économie s'entend. La sous-section 1 est consacrée aux effets de l'éducation des parents sur celle des enfants, et la sous-section 2 à ses effets sur la santé des enfants. Enfin, la sous-section 3 aborde le lien entre l'éducation d'un individu adulte et sa propre santé.

### **I. Education des parents et éducation des enfants**

Strauss et Thomas (1995) présentent une synthèse des travaux portant sur les investissements en capital humain des ménages dans les pays en développement, et consacrent une grande attention à l'impact de l'éducation des parents (cf. aussi Schultz, 1988, sur l'éducation, et Berhman et Deolalikar, 1988, sur la santé). Ils soulignent en introduction le caractère très rapide du développement de ce champ de recherche (en termes de qualité comme de quantité) depuis le début des années 1980, favorisé par la collecte d'un assez grand nombre de bases de données plus

détaillées qu'auparavant et l'intégration des apports des théories économique et économétrique d'une part, des études empiriques d'autre part.

Deux types principaux de modèles sont à distinguer. Les « fonctions de production » se concentrent sur l'impact des « inputs » participant directement à la « production » de capital humain. Par exemple, le poids d'un enfant à la naissance est « produit » par l'âge de sa mère, la quantité et la qualité des soins prénataux qu'elle a reçus, et l'incidence de comportement affectant le développement du fœtus comme la consommation de tabac ou d'alcool. Les résultats scolaires sont eux « produits » par les caractéristiques des écoles et celles des caractéristiques des ménages qui influent directement sur le processus d'apprentissage (par exemple les conditions dans lesquelles l'enfant peut apprendre à son domicile ; cf. la sous-section 2.3 pour la « fonction de production éducative »). Les fonctions de production sont des relations techniques par essence, et l'éducation des parents ne fait pas nécessairement partie des inputs à prendre en compte. En revanche, les ménages choisissent les niveaux d'inputs à utiliser en fonction de leurs caractéristiques, et notamment de l'éducation des parents. On peut donc s'abstraire de la fonction de production elle-même et estimer simplement l'impact des caractéristiques du ménage – dont l'éducation des parents – sur l'acquisition de capital humain. On obtient alors des « formes réduites », comme pour la fécondité (cf. sous-section 4.3 ; il s'agit en fait d'un même ensemble de travaux).

Strauss et Thomas notent que de nombreuses études font état de corrélation très fortes entre l'éducation des parents et l'éducation et la santé des enfants d'une part (qu'il s'agisse de la scolarisation, de la mortalité infantile ou de mesures anthropométriques), et l'éducation d'un individu et sa santé d'autre part. La difficulté réside encore une fois dans l'interprétation de ces résultats, qui peuvent simplement refléter l'effet de caractéristiques du ménage non observées, plutôt que celui du capital humain. Deux approches empiriques ont été développées, l'une consistant à inclure un plus grand nombre de variables pertinentes, l'autre consistant à utiliser des méthodes économétriques permettant d'éliminer l'impact des caractéristiques permanentes des ménages. Strauss et Thomas concluent que pour l'essentiel, l'impact de l'éducation des parents représente bien celui de leur capital humain, mais que les raisons pour lesquels il existe sont encore mal connues : « *We argue that on balance the evidence indicates family background is important but that estimated education effects do represent, at least in part, real effects of schooling per se. Given that, identifying the pathways of influence remains an important and largely unresolved issue* » (p. 1921).

Strauss et Thomas citent quelques études montrant un impact positif de l'éducation des parents sur celle des enfants, dont Lillard et Willis (1994) pour la Malaisie, Deolalikar (1993) pour l'Indonésie et Parish et Willis (1995) pour Taïwan, et concluent : « *there is abundant evidence that child schooling outcomes, in particular years of schooling attainment and current school enrollment are positively correlated with the education of the parents* » (p. 1923).

Parmi les travaux portant sur les pays développés, on peut citer Rosenzweig et Wolpin (1994), qui utilisent des données portant sur des frères et sœurs pour estimer l'impact de l'éducation des mères sur les résultats scolaires de leurs enfants. Ils trouvent que les mères qui prolongent leurs études entre deux naissances améliorent ainsi les résultats scolaires de leurs enfants les plus jeunes sans que ceux des enfants déjà nés se détériorent. A l'inverse, Behrman et Rosenzweig (2002) concluent qu'une bonne part de la relation en coupe entre l'éducation des mères et celle des enfants est due à l'appariement sélectif sur le marché du mariage – et donc au revenu du père plutôt qu'à l'éducation des parents – ainsi qu'à la transmission intergénérationnelle des « capacités innées ». Par ailleurs, les mères les plus éduquées ont un coût d'opportunité du temps passé à « produire » l'éducation de leurs enfants plus élevé, ce qui pourrait en partie compenser les effets positifs de leur éducation. On note l'importance des différences de contextes entre pays développés et en développement : dans les pays développés, les niveaux d'éducation et taux

d'activités moyennes des femmes sont nettement plus élevés, et les rendements de l'éducation des mères par conséquent moins décisifs que dans les pays en développement. Par exemple, en Inde rurale, ce sont plutôt les femmes non éduquées et les plus pauvres qui participent aux strates les plus dures du marché du travail (en tant que journalières, par exemple), alors que les femmes issues de milieux favorisés sont protégées de ces formes de travail marchand mais cantonnées à la production domestique – leurs enfants bénéficient alors de leur capital humain et d'interactions plus intenses avec eux.

## II. Education et santé des adultes

Selon Strauss et Thomas (1995), les travaux portant sur les effets de l'éducation des adultes sur leur propre santé dans les pays en développement sont moins abondants que ceux portant sur l'éducation ou, surtout, la santé des enfants. En général, l'éducation exerce un impact positif et significatif.

A l'inverse, il existe un certain nombre de travaux portant sur les pays développés, les Etats-Unis en particulier. Le modèle théorique utilisé dans ces travaux – qui s'applique également à l'analyse de l'éducation des parents sur la santé des enfants – est celui de Grossman (1972, 1975), qui distingue les effets de l'éducation sur l'« efficacité allocative » et l'« efficacité productive » dans la « production » par un adulte de sa santé. Dans le premier cas, l'éducation favorise l'accès à l'information médicale et sa compréhension : les individus les plus éduqués sauront mieux répartir leurs ressources entre les différents inputs de la fonction de production de santé. Dans le second cas, l'éducation accroît la capacité des individus à produire de la santé, à information constante – ils font un meilleur usage de visites chez le médecin ou de médicaments, par exemple. Par ailleurs, à la suite de Fuchs (1982), certains travaux ont montré l'existence d'un lien négatif entre la préférence pour le présent et la production de santé : les personnes qui accordent une importance moindre à l'avenir se soignent moins ou moins bien. Or le taux de préférence pour le présent n'est désormais plus considéré comme un paramètre exogène, mais comme une variable endogène, influençable entre autres par l'éducation (Becker et Mulligan, 1997), qui pourrait ainsi influencer sur la santé. Leigh (1998) souligne l'importance potentielle de ce troisième type d'effet : « *If so, then the benefits of education may be even greater than is commonly appreciated* » (p. 365).

Grossman et Kaestner (1997) proposent une synthèse des travaux existants, qui font apparaître une corrélation positive très forte entre l'éducation et la santé des adultes, laquelle persiste même si l'on tient compte de diverses caractéristiques socio-économiques comme le revenu et la « race », et se retrouve pour un grand nombre de mesures de la santé. Cette corrélation a été mise en évidence pour les Etats-Unis par Kitagawa et Hauser (1973), et abondamment confirmée depuis (cf. Christenson et Johnson, 1995, Deaton et Paxson, 1999, Elo et Preston, 1996, et Rogers, Hummer et Nam, 2000).

Lleras-Muney (2002) revient sur la relation entre l'éducation et la mortalité des adultes aux Etats-Unis, insistant elle aussi sur la nécessité de distinguer clairement corrélation et causalité. En effet, outre les hypothèses mentionnées plus haut, il est possible qu'une causalité inverse existe (« *poor health results in little education* », p. 2) ou que des variables non observées, notamment les caractéristiques génétiques ou du milieu familial, déterminent à la fois l'éducation et la santé. L'article de Lleras-Muney prend place dans l'ensemble de travaux récents utilisant les changements de loi sur la scolarisation obligatoire et le travail des enfants au cours du XX<sup>ème</sup> siècle aux Etats-Unis comme « instrument » de l'éducation. Elle utilise des données tirées des recensements de 1960, 1970 et 1980, portant sur des individus âgés de 14 ans entre 1915 et 1939, et calcule les taux de mortalité de chaque cohorte entre deux recensements. L'effet causal de l'éducation sur la mortalité ainsi estimé s'avère encore plus important que les travaux précédents

le laissent supposer : une année d'éducation supplémentaire réduirait la probabilité de mourir dans les 10 ans suivants de 1,3 à 3,6 points de pourcentage suivant la méthode d'estimation utilisée. En 1960, une année d'éducation supplémentaire augmentait ainsi l'espérance de vie à 35 ans de 1,7 années.

### III. Education des parents et santé des enfants

A en juger par le texte de Strauss et Thomas (1995), la santé semble avoir fait l'objet d'un plus grand nombre d'études que l'éducation. Premièrement, il existe un lien très fort entre l'éducation de la mère et la mortalité infantile, mis en évidence par Caldwell (1979) pour le Nigeria, et confirmé depuis par de nombreuses études, notamment Rosenzweig et Schultz (1982) pour l'Inde. Cet impact persiste si l'on tient compte également du revenu du ménage, des biens productifs qu'il possède, de son lieu de résidence et de son environnement (adduction d'eau, assainissement) : il n'est pas uniquement le reflet de ce que les enfants dont les mères sont éduquées vivent dans des circonstances plus favorables. Ces travaux ont contribué à établir l'existence d'un impact positif de l'éducation sur la productivité domestique, et non seulement sur la productivité marchande, ainsi que le rôle critique joué par les femmes en matière de santé des enfants. D'une façon générale, l'impact de l'éducation des mères est plus important que celui de l'éducation des pères.

Deuxièmement, l'éducation des mères a aussi un impact positif sur les mesures anthropométriques des enfants, notamment la « taille par âge » (« *height for age* »), qui est un bon indicateur du développement de l'enfant à long terme. Thomas, Strauss et Henriques (1990) montrent ainsi que dans le Nordeste brésilien, en milieu urbain, les enfants dont les mères ont terminé leur scolarité primaire sont 2,5 % plus grands que ceux dont les mères sont illettrées. D'autres études obtiennent des résultats comparables, qui sont robustes à l'inclusion de variables comme la taille des parents – qui est en partie transmise génétiquement mais représente aussi les investissements en capital humain faits par les grands-parents lors de l'enfance des parents – ou les caractéristiques des grands-parents. Ici aussi, le coefficient associé à l'éducation représente bien l'effet du capital humain, pas seulement celui des ressources du ménage en général. Thomas, Strauss et Henriques incluent progressivement diverses mesures du revenu (revenus hors travail, dépenses par têtes), ce qui n'a guère d'effet sur le coefficient de l'éducation de la mère sur la « taille par âge » des enfants, réduit d'un quart à un tiers celui sur la mortalité infantile, et d'un tiers les coefficients de l'éducation du père. Dans tous les cas, les coefficients de l'éducation restent significatifs. Strauss et Thomas commentent : « *This strongly suggests that, in Brazil at least, the effect of both parents' education operates over and above an income effect. This is consistent with both parents playing an active role in the production of child health* » (p. 1927).

Troisièmement, l'éducation des parents, et de nouveau celle des mères en particulier, affecte les inputs de la fonction de production de santé des enfants : nombres de visites prénatales chez le médecin, probabilité d'obtenir des soins pour le bébé et des vaccinations pour la mère, qualité des soins<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> En revanche, Wolfe et Behrman (1987) trouvent que l'éducation des mères a un impact négatif sur la probabilité d'allaiter, qui résulterait d'un coût d'opportunité du temps consacré à l'allaitement plus élevé. Currie et Moretti (2002) citent également des travaux qui suggèrent un impact négatif pour les enfants de la participation de leur mère au marché du travail, mais ils soulignent que l'existence d'une relation de causalité n'est pas établie : il est difficile de tenir compte de l'endogénéité de l'activité de la mère (les mêmes caractéristiques de la mère peuvent expliquer à la fois son activité et les caractéristiques des enfants qui sont étudiées), et les résultats diffèrent suivant l'âge et le genre et les caractéristiques des enfants que l'on étudie.

Ainsi que le notent Strauss et Thomas (1995), les travaux qu'ils citent donnent peu d'information quant aux canaux par lesquels l'éducation des parents affecte la santé des enfants. Par ailleurs, alors que certains utilisent des méthodes économétriques permettant de tenir compte des caractéristiques non observées des ménages, ils n'utilisent pas l'approche quasi-expérimentale dont l'essor leur est postérieur – en ce sens, la synthèse de Strauss et Thomas est désormais quelque peu datée. Currie et Moretti (2002) notent ainsi que peu de travaux accordent une attention suffisante à l'estimation de véritables relations de causalité. Ils citent les articles de Desai et Alva (1998), selon qui l'impact de l'éducation de la mère passe pour l'essentiel par le marché du mariage (plus la mère est éduquée, plus le père l'est aussi et a des revenus élevés), et Thomas, Strauss et Henriques (1991), qui montrent que l'éducation des mères favorisent leur accès aux médias et de ce fait à de l'information sur la santé des enfants. Par ailleurs, les travaux sur les pays développés semblent beaucoup moins abondants que ceux portant sur les pays en développement : « *In summary, there is surprisingly little evidence available about whether increases in maternal education in a country like the United States have a causal effect on infant health outcomes* » (Currie et Moretti, 2002, p. 6).

Currie et Moretti étudient les effets de l'éducation des mères américaines sur l'incidence de la prématurité et l'insuffisance de poids à la naissance de leurs enfants. Utilisant les données « *Vital Statistics Natality* » portant sur les années 1970 à 1999, ils montrent que cette incidence est plus faible parmi les enfants des femmes ayant effectué des études supérieures. Ils s'interrogent sur les biais par lesquels passe cette relation entre l'éducation des mères et le capital humain à la naissance de leurs enfants. Premièrement, ayant des revenus plus élevés, les femmes les plus éduquées ont un meilleur accès à des soins anténataux de qualité. Deuxièmement, cet effet est renforcé par l'appariement sélectif sur le marché du mariage, les femmes les plus éduquées ayant des maris eux-mêmes plus éduqués. Troisièmement, l'éducation peut avoir un impact direct sur les comportements des mères susceptibles d'affecter la santé natale de leur enfants ; en particulier, Currie et Moretti montrent que l'éducation affecte négativement la probabilité de fumer pendant la grossesse. Enfin, l'arbitrage entre quantité et qualité des enfants peut toujours jouer dans le contexte américain.

Currie et Moretti proposent deux méthodes empiriques pour identifier les parts de la corrélation entre éducation des mères et santé natale des enfants dues à chacune de ces relations de cause à effet potentielles. Premièrement, utilisant la structure temporelle de leurs données, ils s'intéressent à l'impact de variations du niveau d'éducation des mères entre les naissances sur les variations des caractéristiques de leurs enfants. Deuxièmement, ils utilisent des données sur les ouvertures d'établissements d'enseignement supérieur court (cycles de 2 et 4 ans) dans chaque comté entre 1940 et 1990 comme « instrument » de l'éducation des mères : l'effet de l'éducation mesuré est alors essentiellement celui des différences d'accès à l'éducation supérieure entre différentes cohortes des femmes ayant accouché la même année dans le même comté. La validité de ce type d'instrument dépend évidemment de ce que la création de ces établissements n'ait pas été la réponse à un accroissement de la demande d'éducation, mais qu'elle ait généré celui-ci ; Currie et Moretti présentent une série de résultats suggérant que cela a effectivement été le cas.

Les résultats des deux séries d'estimations sont très similaires : l'éducation réduit l'incidence des naissances prématurées et de l'insuffisance pondérale, en augmentant la probabilité que la mère soit mariée, que son mari ait lui-même un haut niveau d'éducation, améliore l'utilisation de soins anténataux, réduit l'incidence du tabagisme en cours de grossesse et a un impact négatif sur le nombre total d'enfants : « *Our estimates suggest that increases in maternal education over the past 30 years have had large positive effects on birth outcomes. We estimate that an additional year of education reduces the incidence of low birth weigh by approximately ten percent, and reduces the incidence of pre-term birth by six percent, on average. These effects arise because education affects maternal behaviour (by reducing smoking by more than 30*

*percent, for example); it increases earnings, possibly relaxing budget constraints; it improves women's marriage markets; and it reduces fertility» (p. 34).*

## **V. POLITIQUE**

## Chapitre 13. Education et comportements électoraux

Bien qu'elle se soit très peu intéressée à « l'école » – en raison d'un partage implicite des tâches qui réservait cet objet à la sociologie, en raison aussi de sa prime focalisation sur des objets ordinairement labélisés « politiques » (Damamme et Willemez, 1995) – la science politique a abordé le problème de l'effet de l'éducation dès lors qu'il s'est agi pour elle de comprendre les déterminants sociaux de la participation politique, et notamment du vote, objet central dans sa constitution comme discipline (Ihl, 2000). Elle a alors eu recours quasi-systématiquement à des modèles d'explication incluant – parmi d'autres variables comme la CSP, le niveau de revenu, le niveau de patrimoine, le sexe, l'âge, la religion, etc. – le « niveau d'instruction », le « niveau de diplôme », « l'âge de fin d'études », le « niveau culturel », toutes choses permettant de mesurer à peu près l'effet de l'éducation sur la participation politique. Encore cette mesure est-elle complexe, tant les modèles font intervenir de facteurs corrélés entre eux – le niveau de diplôme détermine l'accès à certaines positions du marché du travail, et donc conditionne la variable « CSP », etc. – dont il est difficile de débrouiller le poids prédictif respectif. Il manque de toute évidence à la science politique d'avoir constitué en objet à part entière le problème des effets de l'éducation sur la politisation – à l'exception notable de Gaxie (1978), mais depuis un point de vue théorique très situé. On est donc conduit à opter pour une présentation dégageant d'abord *l'ensemble* des déterminants de la participation politique – et parmi eux, le niveau de diplôme. En effet, isoler d'emblée l'effet propre de l'éducation, à supposer que ce soit possible, n'aurait produit que peu d'intelligibilité des mécanismes complexes par lesquels l'éducation, en corrélation avec d'autres facteurs, détermine de manière assez précise les formes et l'intensité de la participation politique. Il reste que, dès lors que les travaux le permettent, un certain nombre d'effets propres de l'éducation sont dégagés. Ceux-ci posés, un paradoxe devient incontournable : comment expliquer la hausse concomitante de l'abstention depuis une vingtaine d'années et du niveau générale de scolarisation ?

### I. Les paradigmes de la « science du vote »

Il n'est pas utile ici de débattre de ce qu'il faut entendre précisément par « participation politique ». On peut rappeler cependant que la notion a longtemps recouvert des jugements implicites inspirés de la théorie classique de la démocratie, pour laquelle le vote constitue le seul canal légitime d'expression politique et le pivot d'un halo de pratiques « conventionnelles », c'est-à-dire « légitimes », comme discuter de politique, exprimer publiquement ses opinions, répondre aux sondages d'opinion, prendre contact avec un homme politique, adhérer à un parti, financer un parti, s'impliquer dans une campagne électorale, etc. Cette théorie, calquée sur les pratiques et les normes des groupes dominants (Lagroye, 2002 ; Matonti, 1998), reléguait comme « non conventionnelles » et disqualifiait comme « protestataires » les pratiques de groupes plus dominés et dépourvus d'accès routinisé à la direction des affaires publiques, comme pétitionner, manifester, militer, se syndiquer, boycotter, faire la grève, occuper des locaux, faire la grève des loyers, bloquer la circulation, inscrire des slogans sur les murs, plus rarement attenter aux biens ou attenter à la personne, etc. (Memmi, 1985). Si les définitions de la « participation politique » restent multiples aujourd'hui (Braud, 1992 ; Lancelot, 1974 ; Denni *in* Mayer et Perrineau, 1992 ; Leca, 1989), elles ont en commun, de plus en plus, de s'affranchir de la distinction légitimiste conventionnel / non conventionnel, et l'on entend désormais par « participation politique » une gamme étendue de pratiques allant du vote aux mobilisations collectives.



Néanmoins, c'est essentiellement concernant l'objet « vote » et ses dépendances (intérêt pour la politique, etc.) que l'on rencontre les travaux qui ont posé le niveau d'éducation comme variable explicative – avec d'autres variables – et qui ont tenté d'en évaluer le poids prédictif. C'est donc sur les recherches appartenant à la « science du vote » (Ihl, 2000) que l'on se concentre ici.

Cette « science du vote » naît aux Etats-Unis dans les années 1940 à l'université de Columbia. L'enquête menée par l'équipe de Lazarsfeld sur les électeurs d'un comté de l'Ohio pendant l'élection présidentielle de 1940, cherchant à tester l'effet de la campagne électorale sur la structuration du vote, conclut à sa quasi-nullité, et démontre au contraire que le vote admet pour principaux facteurs prédictifs le statut socio-économique, la religion (protestante ou catholique), le lieu de résidence (ville/campagne). L'électeur républicain est ainsi plutôt protestant, rural et de statut élevé, l'électeur démocrate plutôt catholique, urbain et de statut social inférieur (Lazarsfeld, Berelson (B.) et Gaudet (H.), 1944). Mettant l'accent sur les déterminants sociologiques du vote, cette « révolution behavioriste » (Ihl, 2000) est très vite combattue par « l'école de Michigan », d'inspiration plus psycho-sociologique. Celle-ci explique l'orientation électorale et sa stabilité dans le temps comme le produit, avant tout, de « l'identification partisane », affectuelle plutôt que rationnelle, transmise par la famille et se renforçant avec l'âge (Campbell (A.), Converse (P.E.), Miller (W.), Stokes (D. E.), 1960). Dans ces deux paradigmes, si le niveau d'éducation apparaît comme variable explicative, c'est ou bien masqué derrière le statut socio-économique (paradigme behavioriste), ou bien déplacé vers la socialisation familiale et non vers l'école, ce qui nous intéresse ici. Au vrai, l'effet de l'éducation est en fait peu pensé jusqu'alors. Sa prise en compte – paradoxale, on va le voir – va arriver dans les années 1970, toujours aux Etats-Unis, avec un troisième paradigme, concurrent des deux premiers : le paradigme utilitariste de l'électeur-stratège et du vote « sur enjeux » (issues). Constatant la montée d'un électorat « indépendant » (ni républicain ni démocrate) – inférieur à 20% jusqu'au début des années 1950, il atteint 40% en 1974 –, constatant le déclin de l'identification partisane – *nomadisme électoral* (Ihl, 2000) caractérisé par des déplacements de voix entre républicains et démocrates – et le déclin de la capacité de la famille à transmettre durablement ses préférences partisans, constatant surtout que ces phénomènes vont de pair avec une élévation du niveau d'éducation des électeurs américains (Inglehart, 1977), Nie, Verba et Petrocik (1976) avancent l'idée de l'émergence d'un « nouvel électeur » américain : plus éduqué, celui-ci serait moins déterminé par son statut socio-économique et ses appartenances religieuses, serait moins tenu par l'« identification partisane » transmise par la famille ; plus éduqué, il effectuerait ses choix électoraux de manière rationnelle et individualiste, en fonction des enjeux (issues) politiques. Ce paradigme a donné naissance à des modèles très différents. Le premier, d'inspiration économiste (Downs, 1957), assimile l'électeur à un consommateur opérant, aux urnes, un calcul d'utilité (quel parti est-il susceptible de satisfaire mes intérêts propres) (Tullock, 1972). Un autre courant, moins strictement utilitariste, développe des travaux plutôt inspirés par la notion de « rationalité limitée » (Simon, 1983). Au-delà de ses différents modèles, ce paradigme utilitariste, rassemblé sous le label « école du choix rationnel » (rational action theory), représente aujourd'hui près de la moitié des textes publiés par la science politique américaine (Ihl, 2000). La prise en compte du niveau d'éducation par certains de ces travaux est paradoxale : si l'élévation du niveau d'éducation est convoquée pour avancer l'idée d'un électeur plus stratège et plus conscient – moins déterminé par le social, en somme –, l'analyse s'arrête souvent là, n'évaluant en rien la relation de causalité entre le niveau de diplôme, inégalement distribué dans la société, et le niveau de rationalité individualiste du choix électoral. Aucune vérification empirique fine n'est faite de l'idée, sous-entendue par le modèle, que les plus éduqués sont aussi les plus rationnels.

Ces trois paradigmes ont irrigué de manière très différenciée la science électorale française. Le paradigme utilitariste, fort de sa position dominante au sein de la science politique internationalement dominante, et fort du prestige symbolique toujours associé en France à la

convocation de références américaines, a fait quelques émules en raison des faits électoraux apparus dans les années 1980 et ne trouvant pas d'explications évidentes dans les modèles explicatifs déjà existants en France (cf. infra). Habert et Lancelot (1988 et 1996), constatant la volatilité électorale en France dans les années 1980, ainsi que la montée de l'abstention, tracent le portrait d'un nouvel électeur, plus « rationnel », représentant 10% de l'électorat : jeune, cultivé, centriste, il est passé au moins une fois d'un camp à l'autre au cours des législatives de 1986, des présidentielles de 1988 et de législatives de 1988. Certains chercheurs vont alors expliquer le phénomène en convoquant la notion d'électeur stratège votant sur enjeux et en agrégeant le paradigme utilitariste américain à la sociologie de Raymond Boudon (Lavau, 1986). Contrainte, par sa position dominée, de se positionner par rapport à son homologue américaine (*Politix*, 1997 et 1998), la science politique française a en fait assez largement résisté au paradigme utilitariste (Blondiaux, 1996 ; Lehingue, 1997 et 1998 ; Mayer, 1986). Elle s'est notamment attachée à montrer combien la prédictivité des déterminants sociologiques. L'attention accordée aux variables sociologiques dites « lourdes » comme la CSP, le niveau de diplôme, l'âge, le sexe, la religion, ainsi qu'à l'orientation politico-idéologique – attention plutôt héritée, s'il faut vraiment se trouver des filiations américaines, des paradigmes de Columbia et de Michigan (Gaxie, 1982) – reste prédominante et dessine, au-delà de la diversité notable des préférences et des interprétations théoriques (Cevipof, « école bourdieusienne »), une sorte de modèle explicatif général du comportement électoral et de la participation politique. Ce sont les acquis durables de ce modèle qu'il faut désormais mettre en évidence.

## **II. Niveau d'éducation et participation politique : un poids prédictif variable**

### *Niveau d'éducation et niveau de participation électorale*

La participation électorale représente la forme la plus valorisée de la participation politique (Lagroye, 2002). Elle est en effet dépositaire du mythe républicain de l'électeur abstrait affranchi de toute lien d'allégeance. Ce mythe et ce modèle ont été imposés comme norme, à la fin du XIXe siècle en France, par le personnel politique républicain issu des couches moyennes de la société (instituteurs, avocats, etc.), à la suite d'une longue lutte (Deloye & Ihl, 1991 ; Deloye, 1997 ; Offerlé, 1993 et 1999 ; Gaxie, 2000) contre la domination de notables bien mieux dotés socialement que lui pour conquérir les suffrages d'électeurs encore captifs d'une conception du vote qui faisait de ce dernier le support d'une transaction entre loyauté politique et obtention de biens matériels (banquets, droit de pâture, poste, etc.). Ce n'est que tardivement que ce modèle de l'électeur abstrait et affranchi, votant pour des programmes politiques (biens indivisibles) et non pour des biens divisibles et matériels, a trouvé une traduction dans des dispositifs matériels et rituels de coupure avec ses allégeances sociales et locales. Ainsi, il faut attendre 1913 en France pour que l'isoloir, la standardisation des bulletins de vote, et l'introduction d'une enveloppe masquant le bulletin aux assesseurs des bureaux de vote, soit imposés par la loi (Garrigou, 1988 et 1992). Cet idéal d'un électeur abstrait s'est ensuite naturalisé dans les discours sur la démocratie, devenant une évidence tout juste contestée, avant qu'ils ne s'y convertissent, par les partis socialistes qui y voyaient une injonction faite par les élites à rompre avec le vote de classe.

Pourtant, loin de l'idéal démocratique, toutes les études « behavioristes », américaines comme françaises, constatent l'inégale distribution sociale de la participation électorale. S'inscrire sur les listes électorales et voter répondent en fait à des facteurs sociologiques qu'elles se sont attachées à mettre au jour.

C'est a contrario que les études ont raisonné pour dégager les facteurs explicatifs de la participation électorale. Elles se sont ainsi donné pour objectif d'analyser la non-inscription sur

les listes électorales ainsi que l'abstentionnisme, dont la somme définit la non-participation aux élections. C'est dès les années 1950 qu'apparaît l'idée que l'abstention est un phénomène suffisamment récurrent pour faire l'objet de recherches à part entière. Encore déplorée comme pathologie non conforme à l'idéal démocratique du civisme électoral, ou déplorée par la droite politique qui l'assimile à un phénomène de droite laissant place libre aux activistes (Matonti, 1998), elle devient objet de science à partir de 1962 (Vedel (dir.), 1962 ; Lancelot, 1968). Cet intérêt ne va pas se démentir par la suite, en raison du constat fait que les participants systématiques aux élections – ceux qui sont inscrits et votent régulièrement – ne représentent que la moitié du corps électoral potentiel en France, moins en Grande-Bretagne, beaucoup moins aux Etats-Unis (Lagroye, 2002).

#### *Niveau d'étude et non-inscription sur les listes électorales.*

Les variables sociologiques sont déterminantes pour expliquer le phénomène de la non-inscription, qui touche en moyenne près de 10% de l'électorat potentiel en France (Morin, 1983), en particulier l'âge et le niveau de diplôme. La sous-représentation des jeunes sur les listes électorales est une constante : 25% des 18-19 ans, 18% des 20-24 ans, contre une moyenne de 9% tous âges confondus et de 2% pour les plus de 65 ans, sont non-inscrits. Au principe de cette auto-exclusion des élections, on trouverait à la fois la mobilité géographique due aux études, à la recherche du premier emploi et au service national (pour les jeunes hommes), mais aussi l'anomie familiale – la jeunesse comme temps indéterminé situé entre deux appartenances fortes, à la famille d'origine et à la famille que le jeune fondera plus tard (Mauger, 1998). Encore convient-il de considérer l'âge comme ne constituant un facteur prédictif qu'en fonction des situations sociales qu'il recouvre. Le niveau de diplôme est à cet égard discriminant : c'est chez les moins diplômés des jeunes, chez les jeunes les moins insérés sur le marché du travail (au chômage, en emploi intérimaire, temporaire ou précaire) que la non-inscription est la plus forte, les plus exposés étant par exemple les apprentis bouchers ou boulangers de 18 à 24 ans (Lagroye, 2002). La situation professionnelle constitue l'autre variable la plus prédictive de la non-inscription, sachant qu'il convient en tendance d'y lire le poids du niveau diplôme, puisque celui-ci détermine les conditions d'accès au marché du travail et le type d'emploi occupé. C'est ainsi, tous âges confondus, les moins diplômés et, corrélativement, les revenus les plus faibles qui sont les moins inscrits sur les listes électorales. C'est en revanche, de manière cohérente, chez les instituteurs et professeurs, les professions libérales, les cadres de la fonction publique, les cadres et chefs d'entreprise que l'on trouve les plus forts taux d'inscription, supérieurs à la moyenne (Héran & Rouault, 1995). A noter que la variable « sexe » semble avoir connu une inversion de tendance : alors que dans les années 1950 les femmes étaient moins inscrites que les hommes (elles représentaient 53% des électeurs potentiels mais 60% des non inscrits) (Dogan & Narbonne, 1955), elles sont désormais plus inscrites que les hommes aux élections présidentielles de 1995 (autour de 8% de non-inscrites, pour environ 11% de non-inscrits) (Héran & Rouault, 1995). Si le poids prédictif du niveau de diplôme – et de la situation professionnelle, qu'il détermine en large part – se vérifie nettement, il convient toujours de rappeler qu'il existe d'autres facteurs de la non-inscription permettant de désigner le degré d'intégration sociale comme facteur principal de cette forme première de la participation politique qu'est l'inscription sur les listes électorales. A partir d'enquêtes de l'Observatoire interrégional du politique (OIP) portant sur plus de 12500 personnes à qui il est demandé si elles sont ou non inscrites sur les listes électorales, Annick Percheron montre ainsi qu'outre la compétence sociale acquise par le diplôme, la maturité et la position sur le marché du travail, l'appartenance à des groupes ou à des collectifs vecteurs de prescriptions morales à s'inscrire ou vecteurs d'intégration sociale est, secondairement, déterminante (Percheron, 1988). On le voit par exemple chez les jeunes en 1986 : si 52% des 18-19 ans de père étranger sont non-inscrits, la proportion « chute » à 38% chez les 18-19 ans de père français ; si 21% des jeunes catholiques pratiquants de 18-19 ans déclarent ne pas être

inscrits sur les listes électorales, ils sont 41% chez les 18-19 ans catholiques non-pratiquants et 37% chez les 18-19 ans sans religion ; les jeunes non-inscrits se recrutent plutôt chez les urbains que chez les ruraux ; les régions d'émigration ont des taux de non-inscription, en 1955, inférieurs aux régions d'immigration, ce qui expliquerait que le taux de non-inscription soit quasi-systématiquement inférieur ou égal à 5% à l'ouest de la ligne Caen-St Etienne-Montpellier, quand il dépasse très souvent 6% à l'est de cette ligne, avec des pointes à Paris, dans les Bouches du Rhône et dans le Nord – géographique stable depuis 1877 (Dogan & Narbonne, 1955). Une autre enquête de référence, menée sur l'électorat potentiel grenoblois, confirme la prédictivité des variables sociologiques (âge, CSP, diplôme, pratique religieuse) et montre l'effet compensateur du niveau de diplôme : les détenteurs d'un diplôme supérieur ou égal au baccalauréat tendent, dès l'âge de 25 ans, à compenser rapidement le handicap de leur jeune âge pour atteindre un taux de non-inscription inférieur à la moyenne tous âges confondus, compétence intellectuelle et intégration par le diplôme – signifiant aussi accession à des positions valorisées sur le marché du travail – s'avérant de très puissants correctifs du handicap social que représente l'âge (Bréchon & Cautrès, 1987). D'autres correctifs existent, comme le salariat public, plus inscrit que le salariat privé, la possession d'un patrimoine (Capdevielle & Dupoirier, 1981), qui renforce et oriente la participation électorale, ou la possession d'un logement, qui, quels que soient le sexe, la profession ou le diplôme, conduit à l'inscription sur les listes électorales – fait vérifié aux élections présidentielles de 1995 où les propriétaires sont environ 9% à ne pas être inscrits, contre près de 15% des locataires (Héran & Rouault, 1995), ce qui est ordinairement interprété comme l'effet d'une identification territoriale par le statut de propriétaire (Bréchon & Cautrès, 1987). Enfin, la politisation – au sens d'un intérêt fort pour la politique – corrige en tendance et en partie les handicaps sociaux.

#### *Niveau d'étude et abstention*

Si la mesure de l'abstention proprement dite pose des problèmes méthodologiques (Subileau & Toinet, 1989), il reste que la distribution sociale de l'abstention obéit aux mêmes règles que la distribution sociale de la non-inscription (Lagroye, 2002). C'est pour l'essentiel une faible intégration à la société qui explique l'abstention (Lancelot, 1968) – constat et interprétation qui ne sont pas sans rappeler l'analyse durkheimienne des facteurs prédisposant au suicide. L'abstention croît avec l'absence de diplôme, l'instabilité et la détérioration du statut social, la médiocrité des revenus, et la mobilité géographique (Lagroye, 2002). L'effet correcteur du niveau de diplôme apparaît dès lors que l'on prend pour objet la variable de l'âge. Si être « jeune » (18-25 ans) ou « vieux » (après 70 ans pour les hommes et 59 ans pour les femmes en milieu urbain, après 59 ans pour les hommes et les femmes en milieu rural) prédispose à l'abstention, comme le fait d'être une femme – les femmes sont plus abstentionnistes que les hommes (de 8% en moyenne), surtout en l'absence d'intégration familiale, comme c'est le cas des veuves et des célibataires – les variables de l'âge et du sexe sont d'autant moins prédictives qu'elles sont compensées par un niveau de diplôme élevé et une intégration par le travail. Les femmes actives participent plus que les femmes inactives (Mossuz-Lavau, Sineau, 1983), de même que les ouvriers qualifiés par rapport aux ouvriers non qualifiés. Autre correctif : l'appartenance communautaire ou religieuse. Ainsi, alors que les ouvriers non qualifiés s'abstiennent plus que toute autre CSP (27% n'ont pas participé aux élections présidentielles de 1995, non-inscrits et abstentionnistes cumulés) – à l'exception des chômeurs : 31% n'ont pas pris part au vote en 1995 (Héran & Rouault, 1995) – on observe tendanciellement, pour l'ensemble des ouvriers, que l'abstention diminue lorsque ceux-ci habitent un quartier ouvrier. De même, l'appartenance religieuse, à l'exception du protestantisme, conduit à voter, de même que l'insertion dans une sociabilité locale – l'abstention est plus faible dans le monde rural (à l'exception des campagnes isolées, ce qui conforte l'analyse) que dans les villes, et les agriculteurs en sont particulièrement protégés : seuls 9% des grands agriculteurs n'ont pas pris part au vote aux présidentielles, non-inscrits et abstentionnistes

cumulés, 12% des autres agriculteurs (Héran & Rouault, 1995). L'appartenance communautaire préserve de l'abstention à condition qu'il y ait une vraie vie communautaire : les « pieds-noirs » d'une banlieue où ils ont établi une vraie vie communautaire s'abstiennent moins que les musulmans d'Issy-les-Moulineaux ou les rapatriés d'Algérie d'un centre-ville varois (Lancelot, 1968).

Toutes les recherches sur la participation électorale, qu'elles approchent cette dernière sous l'angle de la non-inscription ou sous l'angle de l'abstention, convergent donc vers un modèle mettant en lumière trois déterminations fortes, en dépit d'exceptions et d'itinéraires particuliers toujours possibles. Le *degré d'intégration des individus à la vie sociale*, que celui-ci soit mesuré par l'âge, la structure familiale, le degré de stabilité de l'emploi, le type de profession, le lieu de résidence, l'appartenance religieuse ou communautaire ; la profession, c'est-à-dire le niveau de diplôme et de qualification, le statut social, les revenus, le lieu de résidence ; et, dans une moindre mesure, le travail politique de multiples agents (professionnels de la politique, journalistes, etc.) oeuvrant à mobiliser et à produire la saillance de certaines élections (Lagroye, 2002). La participation électorale est bien entendu tirée vers les deux extrêmes que sont la non-inscription continuée ou le vote systématique lorsque sont cumulées, respectivement, les propriétés sociologiques « invalidantes » et disqualifiantes, ou les propriétés « validantes » ou qualifiantes. On le voit, *l'effet déterminant de l'éducation sur la participation électorale est systématiquement mis en avant – surtout lorsqu'on considère que le niveau de revenu et le type de profession exercée lui sont tendanciellement indexés –, mais n'apparaît que rarement, dans ces analyses, comme le facteur le plus discriminant ou un facteur discriminant à lui seul.*

#### *Niveau d'éducation, intérêt pour la politique et sentiment de compétence politique*

La participation électorale représente un territoire exceptionnel de la participation politique : elle enrôle en effet, en raison des multiples injonctions sociales voire des prescriptions juridiques (vote obligatoire en Belgique, etc.) qui relaient l'idéal démocratique et civique, une proportion d'agents sociaux qu'on ne retrouve en rien dans les autres formes de participation politique. Bien au contraire, le behaviorisme a continuellement constaté que le comportement le plus commun est en réalité celui d'un désintérêt pour la politique, participation électorale exclue : faible taux d'adhésion aux partis politiques (moins de 5% de l'électorat potentiel en France et aux Etats-Unis), désintérêt pour les questions politiques (plus de la moitié des citoyens déclarent n'avoir que de rares discussions politiques et ne suivre que rarement les informations politiques dans la presse ou à la télévision), seul un dixième des électeurs potentiels déclare s'intéresser fortement à la politique quand 90% n'ont aucune activité politique spécifique en dehors d'une participation épisodique aux élections (Lagroye, 2002). Participation électorale et autres formes de participation politique sont donc à dissocier analytiquement. Des recherches ont donc cherché à comprendre, en élargissant la notion de participation politique au-delà de la stricte participation électorale, les déterminants de l'intérêt ou du désintérêt pour la politique, ainsi que du sentiment de compétence ou d'incompétence politique – la notion de compétence désignant ici le sentiment d'être « socialement reconnu comme habilité à s'occuper des affaires publiques, à donner son opinion à leur propos et même à en modifier le cours » (Bourdieu, 1979), ou comme « l'aptitude, plus ou moins mesurable, des individus à reconnaître les différences entre les prises de position des hommes politiques et des candidats de diverses tendances, ou entre les partis politiques, leur capacité à situer et à justifier leurs préférences par rapport à ces prises de position, et tout autant la croyance qu'ils ont en l'importance de ces débats et des actes assurant l'arbitrage entre des “programmes” politiques » (Lagroye, 2002).

L'intérêt déclaré pour la politique, dans le cadre d'enquêtes d'opinion, est avant tout fonction du niveau d'études et de la catégorie socio-professionnelle. Ainsi, il croît continuellement des

diplômés du primaire (37% s'intéressent à la politique), aux diplômés du primaire supérieur (47%), aux titulaires du baccalauréat (55%) ou d'un Bac + 2 (58%), et, surtout, aux titulaires d'un diplôme supérieur (73%) (Boy & Mayer, 1997). Les plus forts taux se retrouvent chez les cadres supérieurs (74%) et, à un moindre niveau, chez les patrons (53%) et les professions intermédiaires (58%). L'effet correctif du diplôme sur les handicaps sociologiques s'aperçoit très nettement dès qu'on compare les taux masculins et féminins par catégories socio-professionnelles. A CSP égale, les femmes déclarent toujours un moindre intérêt pour la politique (par exemple, chez les agriculteurs, 53% des hommes s'intéressent contre 20% des femmes, 61% contre 42% chez les patrons, 59% contre 40% chez les employés, 42% contre 28% chez les ouvriers), sauf chez les cadres supérieurs où l'écart se réduit significativement (73% contre 70%) (Boy & Mayer, 1997), l'appartenance des femmes à la catégorie « cadre supérieur » supposant un haut niveau de diplôme mais aussi un rapprochement culturel des rôles masculins et féminins. A ce titre, les études gagneraient à mesurer l'effet de l'éducation aussi à l'aune du niveau de diplôme du conjoint homme : ne peut-on pas voir une sorte d'effet indirect de l'éducation du conjoint dans le fait qu'une femme inactive de cadre supérieur a tendanciellement un intérêt pour la politique identique à celui qu'un homme ouvrier de 50 ans ? Il reste qu'à de rares exceptions près, les femmes manifestent toujours un moindre intérêt pour la politique que les hommes toutes choses égales par ailleurs (Mozzuz-Lavau, 1993 ; Boy & Mayer, 1997 ; Chiche & Haegel, 2002).

Une autre mesure du désintérêt pour la politique a été proposée : à la déclaration d'un intérêt pour la politique est substituée la non-réponse aux questions politiques dans les sondages (Michelat & Simon, 1982). Le taux de sans-réponses est systématiquement plus élevé chez les femmes, chez ceux qui n'ont pas fait d'études ou se sont arrêtés au niveau des études primaires, et chez les ruraux, ce qui confirme les mesures de l'auto-déclaration. La notion de sans-réponses aux questions politiques est intéressante car elle ne renvoie pas seulement à la question du désintérêt mais aussi à celle du sentiment d'incompétence. Le niveau de connaissance de la vie politique par exemple – qui est un aspect de la « compétence à opiner » – se distribue inégalement et répond aux mêmes déterminants sociologiques déjà mis à jour : niveau d'études, âge, profession, revenu, et sexe – les femmes, toutes choses égales par ailleurs, avouent plus facilement leur incompétence et produisent plus souvent des réponses erronées (Chiche & Haegel, 2002 ; Lagroye, 2002). Il reste que le niveau de connaissance de la vie politique ne saurait être tenu pour la seule mesure de la compétence, d'autant moins qu'elle enferme une définition implicite de « la politique » comme étant « la vie politique ». On s'aperçoit ainsi que si la capacité à classer le personnel politique sur une échelle gauche/droite (qui relève de cette connaissance de la vie politique) augmente significativement et continûment avec le niveau de diplôme, il n'en va pas de même de la capacité à produire des opinions politiquement cohérentes, même en l'absence de connaissances précises de la vie politique : cette capacité est en effet équivalente quel que soit le diplôme, la seule condition étant de disposer *a minima* d'un Certificat d'Etudes Primaires ou d'un CAP (Gaxie, 1978). C'est avec la même précaution qu'il faut envisager les non réponses aux sondages d'opinion : bien loin de mesurer l'absence de compétence politique, celles-ci mesurent en réalité la distance à la formulation d'enjeux politiques dans les termes abstraits qui sont ceux de la définition légitimiste de « la politique » (Gaxie, 1990). Si l'absence de diplôme conduit à ne pas répondre à des questions politiques abstraites – par exemple relatives au « libéralisme » –, il n'en va plus de même dès lors que les questions sont formulées dans des termes concrets correspondant à l'univers de préoccupation, de signification et de langage des groupes « dominés ».

C'est donc vers les déterminants du « sentiment d'incompétence » qu'il faut se tourner, plutôt que vers la mesure de l'incompétence supposée objective, toujours suspecte de légitimisme. Il est à cet égard intéressant de noter que les « handicaps sociaux » peuvent cependant, dans certains cas et seulement en partie, être compensés par l'appartenance à des groupes moraux ou religieux. De l'injonction faite par les évêques aux prêtres de rappeler en chaire aux fidèles l'obligation

morale de voter, aux consignes de vote à peine déguisées que les prêtres dispensent lors de leur sermon ou dans d'autres arènes, en passant par la socialisation à l'implication civique mise en œuvre par les mouvements de jeunesse catholiques (JAC, JOC, JEC) dans les années 1960 (Lagroye, 1973 et 2002), l'appartenance catholique tend à pousser à la participation politique, qu'elle soit estimée par la propension à voter ou par la propension à s'intéresser à la politique (Lancelot, 1968), comme la pratique religieuse régulière, dispensatrice ou indice d'un « conformisme social », conduit à s'inscrire sur les listes électorales (Bréchon & Cautrès, 1987 ; Percheron, 1988). On peut y lire aisément une forme d'autorisation de soi par l'institution à se concevoir comme compétent politiquement, quand bien même tout ce que l'on est socialement (par exemple, une jeune femme ouvrière sans diplôme) concourrait au contraire à maintenir un sentiment d'illégitimité et d'incompétence. Des chercheurs ont souligné qu'une appartenance politique claire fonctionnait de la même façon comme correctif partiel d'handicaps sociaux. Ainsi, pour reprendre le problème des sans réponses aux sondages d'opinion, une orientation politico-idéologique affirmée fait reculer le taux de sans réponse alors qu'au contraire l'incapacité à se situer sur l'axe gauche-droite l'augmente. Bien que penser comme une relation de causalité l'effet d'une variable politique sur la participation politique est malaisé et tourne facilement à la tautologie (Gaxie, 1978 ; Lagroye, 2002), on s'aperçoit que plus l'orientation politico-idéologique est marquée à gauche ou à l'extrême-gauche plus elle compense les handicaps sociologiques (Michelat & Simon, 1974 et 1982). L'influence de l'orientation politico-idéologique est faible lorsque les prédispositions sociologiques à la participation politique sont réunies (baccalauréat ou diplôme supérieur, appartenance à la CSP des cadres) – lesquelles constituent alors le principal facteur prédictif – mais elle devient forte dans le cas contraire : ainsi, malgré un niveau d'études primaires, malgré l'appartenance aux CSP « agriculteurs », « petits patrons » ou « ouvriers », le vote à gauche, particulièrement le vote communiste, permet d'enregistrer un intérêt et un sentiment de compétence politiques égaux à ceux des catégories instruites. Des travaux ont d'ailleurs mis en évidence comment l'adhésion au Parti communiste, quand elle se traduit par le militantisme, pouvait fournir une compétence substitutive à la compétence scolaire, une certification alternative à la légitimité scolaire. La fréquence des discussions politiques, l'injonction à se tenir informé et à lire, la participation à des réunions de cellule, voire le passage par les écoles de cadres du parti conféraient des schèmes politiques d'appréhension du monde social et une levée de l'indignité culturelle permettant de s'autoriser à « opiner » et à parler de politique, conduisant à une intense participation politique des agents sociaux qui n'y étaient pas sociologiquement prédisposés (Pudal, 1989 ; Pudal & Pennetier, 1996 ; Gaxie, 1977 et 1978 ; Belloin, 2000).

Il reste que la « propension à parler politique » (avec les amis, la famille, les collègues ou le conjoint), qui est l'une des mesures possibles du rapport au politique, est surtout fonction du niveau de diplôme et de la CSP. La propension est en effet à peu près équivalente à tous les âges, sauf à partir de 65 ans où elle chute (sans doute d'ailleurs du fait de la raréfaction des sociabilités passé cet âge). De même, si les hommes témoignent d'une plus forte propension que les femmes (64% des hommes en parlent souvent ou de temps en temps, contre 53% des femmes), ce chiffre n'est pas vraiment significatif dès lors qu'on le désagrège : si la plus forte propension des hommes déclarant en parler par rapport au femmes se vérifie massivement quand il s'agit d'en parler la sphère du travail ou avec les amis, c'est beaucoup moins le cas dans la famille, et la relation s'inverse même pour ce qui est de parler politique avec le conjoint, tout se passant comme si les femmes tendaient à borner leur compétence à la sphère privée, la domination masculine demeurant en revanche la règle en public (Boy & Mayer, 1997). Dès qu'on mesure cette propension à parler de politique en fonction de la CSP, les écarts sont nets : si 47% des agriculteurs, 48% des ouvriers, 51% des employés, 58% des patrons en parlent souvent ou de temps à autre, c'est le cas de 69% des professions intermédiaires et surtout de 79% des cadres supérieurs. Les écarts sont plus nets encore selon le niveau de diplôme, progressant continûment

du niveau primaire (41%) ou primaire supérieur (57%), au niveau baccalauréat (68%) ou bac + 2 (69%), et, surtout, au niveau supérieur (81%) (Boy & Mayer, 1997). La variable discriminante semble alors bien la CSP et, plus encore, le niveau d'éducation.

Ainsi, quel que soit l'indicateur retenu pour mesurer le rapport au politique, il apparaît nettement que la participation politique est plutôt le fait de groupes sociaux privilégiés, que ce soit au niveau socio-économique ou au niveau culturel. Les industriels, les gros commerçants, les cadres supérieurs et les professions libérales participent tendanciellement plus que les ouvriers. L'intensité de la participation politique s'égrène aussi à l'intérieur d'une même « profession », toujours selon les mêmes variables. Par exemple, selon le niveau de diplôme : les ouvriers qualifiés participent plus que les manœuvres et les ouvriers spécialisés ; ces hiérarchies internes se vérifient d'autant plus que, à CSP égale, les propriétés prédisposant à la participation ou au contraire au retrait sont cumulées : les ouvrières âgées, sans diplôme et peu payées, sont beaucoup moins susceptibles de participer que les ouvriers hommes d'âge moyen dotés d'un niveau d'études plus élevé que la moyenne des ouvriers et jouissant d'un revenu supérieur, comme les agents de maîtrise ou les contremaîtres (Lagroye, 2002 ; Adam, Bon, Capdevielle & Mouriaux, 1970). Ces variables dites « lourdes » peuvent être interprétées, encore une fois, comme des indicateurs d'intégration sociale, c'est-à-dire comme des indicateurs du degré auquel les agents sociaux sont placés par leur position dans l'obligation de s'intéresser à « la politique » et de se sentir concernés par elle, mais aussi comme des indicateurs non tant de la compétence objective à maîtriser les enjeux et le lexique politiques que du *sentiment de compétence* : en ceci, la dépossession culturelle, économique, et sociale n'incline évidemment pas à s'autoriser à formuler publiquement des opinions « informées » sur les enjeux labélisés du champ politique (« les privatisations », « la réforme de la Sécurité sociale », « la modernisation de la fonction publique », etc.), sauf lorsque qu'une appartenance religieuse et plus encore politique lève ce sentiment d'indignité et d'illégitimité socialement déterminé.

Dans le cadre d'une recherche collective récente (Dupoirier Elisabeth, Parodi Jean-Luc, dir., 1997), Daniel Boy tente d'évaluer le poids prédictif du « niveau culturel » sur le degré d'intérêt politique, la propension à parler politique, les sans réponse à une batterie de questions d'attitudes à l'égard de la politique, et la proximité à l'égard d'un parti politique. Ce travail permet de synthétiser les effets de l'éducation parmi l'ensemble des indicateurs décrits plus haut. En s'intéressant aux « indicateurs de capital culturel », Daniel Boy entend essentiellement mesurer les effets du « dernier diplôme obtenu » et/ou de « l'âge de fin d'études ». « L'âge de fin d'études » permet d'affiner le critère du niveau de diplôme, trop tributaire de la variation des types de diplômes d'une génération à l'autre, et de faire des comparaisons internationales, difficiles avec le seul critère du « dernier diplôme obtenu » puisque les diplômes connaissent, d'un pays à l'autre, des types et des significations (symboliques et professionnelles) extrêmement divers. Plus précisément, Boy tente d'évaluer les poids prédictifs respectifs du niveau culturel et de l'ancrage gauche/droite. Il apparaît que « le niveau culturel, mis en concurrence avec la position politique sur l'échelle gauche/droite, est assez rarement le meilleur ou le seul prédictif du rapport au politique » (Boy Daniel, in Dupoirier, Parodi, dir., 1997) : concernant le degré d'intérêt politique, si l'indicateur culturel exerce un effet significatif, c'est le cas aussi, à un niveau équivalent, de la position sur l'échelle gauche/droite ; le même partage s'opère concernant la tendance à refuser de répondre à des questions sur les attitudes politiques ; le niveau culturel est en revanche plus massivement prédictif que la position sur l'échelle gauche/droite concernant la propension à « parler politique » ; à l'inverse, il l'est moins concernant la proximité aux partis politiques. Il résulte de cette comparaison des poids prédictifs respectifs du niveau culturel et du positionnement gauche/droite que si l'idée selon laquelle *le capital culturel est le facteur principal d'explication des rapports au politique* reste fondée, elle doit être nuancée par la prise en compte d'autres indicateurs au poids prédictif parfois aussi intense.



### III. La non-prédictivité du niveau d'éducation dans les préférences politiques

Si les propriétés démographiques (sexe, âge), économique (CSP, revenu, patrimoine) et culturelle (niveau de diplôme et religion) déterminent en grande partie à la fois le niveau de participation électorale, le niveau d'intéressement et le sentiment de compétence politique, existe-t-il pour autant des correspondances stables entre ces propriétés, en particulier le diplôme, et les préférences politiques (type de vote, préférence partisane) ?

#### *Le niveau de diplôme, un indicateur marginal dans l'explication des préférences électorales*

Les études menées dans différents pays convergent : les préférences politiques sont corrélées de manière assez stables avec l'appartenance à une catégorie socio-professionnelle (Michelat & Simon, 1977 ; Lavau, 1983 ; Bon & Cheylan, 1988 ; Gaxie, 1989 ; Boy & Mayer, 1997). Cette stabilité est un héritage de l'histoire de la naissance et de la structuration des partis politiques occidentaux autour de clivages forts : la construction nationale donne naissance à deux clivages structurants, Etat/Eglise d'une part, centre/périphérie d'autre part ; la révolution industrielle donne pour sa part naissance à deux autres clivages non moins structurants : urbains/ruraux d'une part, possédants/travailleurs d'autre part (Lipset & Rokkan, 1967). Le clivage possédants/travailleurs a fini par surdéterminer assez largement les autres, et ce sont, historiquement, les partis européens de gauche qui ont endossé la représentation des intérêts des « travailleurs », et les partis de droite celle des possédants – en général les classes moyennes et supérieures. Ce détour par l'histoire donne une première appréciation du lien qui peut s'établir entre les propriétés socio-économiques et culturelles des électeurs et leurs choix électoraux. Le pouvoir prédictif des propriétés sociologiques en matière de choix électoraux semblait acquis jusqu'aux années 1970. On savait par exemple que dans un grand nombre de démocraties le clivage religieux surdéterminait les autres, en particulier les clivages liés aux classes sociales, les électeurs les plus religieux s'orientant massivement vers les partis conservateurs (Rose, 1974). En France, Michelat et Simon (1977) montraient ainsi l'existence de deux ensembles politiques et culturels bien distincts. La droite emportait largement les suffrages des catholiques, des membres des classes moyennes rurales et urbaines, quand la gauche se liait les votes des « irréguliers communistes » et de la classe ouvrière. Globalement, plus la pratique religieuse était intense et plus la probabilité de voter à droite était grande, et, « inversement », plus le nombre d'« attributs ouvriers » (profession de l'enquêté, du père et du conjoint) était grand plus était grande la probabilité de voter à gauche. On le voit, dans ces modèles, l'effet de l'éducation, du moins au sens du niveau de diplôme, n'était pas considéré comme déterminant, à l'inverse de l'éducation au sens de socialisation familiale, assez prédictive puisque les choix électoraux semblaient se transmettre assez fidèlement des parents aux enfants, fait qu'avaient déjà mis en lumière les études menées à l'Université de Michigan (*cf. supra*). Pourtant, le déclin marqué de la pratique religieuse dans les pays occidentaux depuis les années 1960-1970, particulièrement chez les jeunes, et, plus généralement, le détachement des jeunes par rapport aux valeurs de la génération de leurs parents (Lambert & Michelat, 1992), ont conduit à remettre en cause ce modèle. Le vote de classe lui-même aurait décliné, tant en raison du passage de la société industrielle à la société « post-industrielle » (Lipset, Clark & Rempel, 1993 ; Dogan, 1996 ; Touraine, 1981), qu'en raison des progrès de la scolarisation et de l'accroissement de l'accès à l'enseignement supérieur, qui auraient favorisé le remplacement progressif, du moins dans les couches tertiariées et les plus diplômées, de valeurs matérialistes par des valeurs post-matérialistes (Inglehart, 1990 ; Dalton, Flanagan & Beck, 1984 ; voir aussi Rucht, 1990 ; Dalton & Kuechler, 1990 ; Touraine, 1978). On a d'ailleurs vu (*cf. supra*) que l'émancipation supposée des électeurs par rapport à leurs propriétés sociologiques, qu'aurait permis l'élévation du niveau d'éducation, a autorisé un certain nombre d'auteurs, s'inspirant des travaux américains rassemblés dans le paradigme utilitariste, à avancer l'idée d'un électeur moins tenu par ses allégeances politiques héritées et ses déterminations

sociales, plus rationnel, plus individualiste. Face à ce modèle d'un « vote sur enjeu » se substituant à un « vote sur clivage » – qui rend du reste le vote moins prévisible –, les tenants des analyses « behavioristes » ont été contraints de s'intéresser à ce qu'il restait des « variables lourdes » (Bloy & Mayer, 1997). Cette interrogation est ici d'autant plus intéressante qu'elle permet de raffiner les modèles d'analyse sociologiques, et en particulier de mieux circonscrire les effets éventuels de l'éducation sur les orientations partisans. Elle est adossée à trois enquêtes post-électorales du Cevipof menées en 1978, 1988 et 1995, qui mettent en lumière l'évolution sur 20 ans des déterminants des choix électoraux. Les chiffres et les analyses qui suivent sont tirés, sauf mention explicite, de Boy et Mayer (1997).

Le résultat est, pour nous, décevant, en ce sens que *le niveau d'éducation n'y s'avère jamais être le facteur le plus prédictif*. Sont testés, pour les élections présidentielles de 1995, les variables les plus prédictives du vote de 1978 et de 1988 : la pratique religieuse, la catégorie socio-professionnelle et le patrimoine. En dépit de la baisse de la proportion de français se déclarant catholiques (82% en 1978, 75% en 1995) et de l'assiduité à la messe (les pratiquants réguliers ne sont plus que 16% en 1995 contre 21% en 1978, dont 10% à aller à la messe tous les dimanches contre 16% en 1978), la corrélation entre intensité de la pratique religieuse et vote de droite se vérifie encore : les pratiquants très réguliers (allant plusieurs fois par semaine à la messe) n'étaient que 11% à voter à gauche au premier tour des présidentielles de 1995, contre 86% à voter à droite, quand, à l'inverse, 55% des électeurs qui déclarent ne jamais aller à la messe ont voté à gauche, 31% choisissant la droite, 14% Le Pen. Les clivages religieux sont donc toujours aussi prédictifs. Il reste que le vote de gauche chez les catholiques non pratiquants et les sans-religion est en déclin depuis 1978 et surtout depuis 1988, recul profitant à la droite modérée, mais aussi au Front National (+ 4 points chez les non-pratiquants et + 5 points chez les sans-religion entre 1988 et 1995), les pratiquants réguliers votant, eux, moins pour Le Pen en 1995 qu'en 1988. Si l'on considère désormais la variable « classe sociale », approximée par la CSP, le clivage passe toujours en 1995, comme en 1978, entre les travailleurs indépendants, propriétaires de leur entreprise, et les salariés, et, au sein des salariés, entre les salariés non ouvriers et les salariés ouvriers. Les indépendants – agriculteurs, commerçants et artisans – désertent toujours aussi massivement la gauche (28% ont voté à gauche en 1978, 25% en 1995). Les salariés non ouvriers votent plus souvent pour la droite que les ouvriers. Pourtant, des évolutions majeures ont eu lieu. La plus notable caractérise les salariés ouvriers. Alors qu'en 1978 ils votent massivement pour la gauche, et ce d'autant plus qu'ils sont intégrés à cet univers c'est-à-dire qu'ils cumulent les attributs ouvriers – être ouvrier soi-même, avoir un père ouvrier, avoir un conjoint ouvrier –, c'est beaucoup moins vrai en 1988 et surtout en 1995. Alors que 59% des salariés ayant un attribut ouvrier (être soi-même ouvrier) avaient voté pour la gauche en 1978, ils ne sont plus que 44% en 1995, 72% contre 56% chez les salariés cumulant deux attributs ouvriers, 80% contre 53% chez ceux qui cumulent trois attributs ouvriers. Recul qui profite à la droite modérée, mais surtout au FN : 12% des salariés dotés d'un attribut ouvrier avaient voté pour Le Pen en 1988, contre 16% en 1995, 12% contre 17% chez ceux qui cumulent deux attributs ouvriers, 13% contre 24% chez ceux qui cumulent trois attributs ouvriers. C'est donc même chez les plus intégrés à l'univers ouvrier que la désertion de la gauche et le ralliement à l'extrême-droite sont les plus forts. Contrairement à ce qui a pu être avancé dans les médias, ce ne sont pas, surtout parmi les jeunes électeurs, d'ex-électeurs communistes qui, d'un vote à l'autre, basculent soudainement dans le vote FN, même si la progression du FN touche les catégories les plus anciennement acquises au PCF (ouvriers qualifiés traditionnels, dans des grandes entreprises, dans les secteurs de l'automobile, de l'armement, des chantiers navals, des mines et de la métallurgie) : en fait, ce ralliement à l'extrême-droite est plus le résultat d'un glissement par étapes du PCF vers la gauche socialiste puis vers l'abstention puis vers le FN) accompagnant les restructurations industrielles et la déstructuration corrélative de la classe ouvrière ; il est le fait, aussi, de jeunes électeurs sans passé de votants et qui présentent le même profil social et culturel que celui d'ainés qui,

auparavant, votaient communiste. Autre évolution notable : si les indépendants votent toujours aussi peu pour la gauche qu'auparavant, une proportion non négligeable a glissé de la droite classique à l'extrême-droite : quand on écarte les élections législatives de 1978 où aucun candidat du FN n'était évidemment présent, on s'aperçoit qu'ils ne sont plus que 55% à voter pour la droite classique en 1988 contre 72% en 1978, la différence s'expliquant en partie par un ralliement au « candidat rassembleur » Mitterrand en 1988, mais surtout à l'irruption du vote FN (11% des indépendants). Phénomène qui semble acquiescer une forme de stabilité en 1995, où 12% des indépendants votent FN.

Où le vote de gauche résiste-t-il donc ? Chez les salariés non ouvriers, que la gauche socialiste avait conquis dans les années 1970 (Grunberg & Schweisguth, 1981 et 1983). La gauche progresse même, entre 1978 et 1995, chez les cadres et professions intellectuelles supérieures, chez lesquelles – fait notable et spécifique à cette catégorie sociale – le vote FN recule significativement. Ce double phénomène a été interprété par leur « libéralisme culturel », fait qui nous intéresse en ce sens qu'il est significatif de ce qu'un haut niveau de diplôme – avec, il est vrai, une moindre grande exposition aux aléas de la crise économique et de la déstructuration du monde du travail – est ce qui préserve le plus du ralliement au FN,.

La troisième variable prédictive des choix électoraux en 1978 était la possession ou non d'un patrimoine (Capdevielle & Dupoirier, 1981). En 1995, « l'effet patrimoine » joue toujours, puisque plus le nombre d'éléments de patrimoine s'élève plus le vote de droite se renforce, mais il joue dans de moindres grandes proportions. Ceci en raison de la composition de deux phénomènes de rapprochement des électors de gauche et de droite : le poids des salariés moyens et supérieurs dans la composition de l'électorat de gauche est en augmentation (or cet électorat est plus susceptible de développer des stratégies patrimoniales que les employés et ouvriers) ; inversement, la droite modérée est parvenue à se rallier les suffrages d'une partie de l'électorat populaire. La troisième explication de l'atténuation de « l'effet patrimoine » dans le clivage gauche/droite modérée entre 1978 et 1995 est la captation par le FN d'une partie de l'électorat sans patrimoine.

Il résulte de tout ce qui précède que le vote sur clivage, ou vote de classe, reste prédictif, à condition de noter que sous l'effet des changements socio-professionnels et politiques (l'émergence d'une gauche de gouvernement compte au nombre de ces modifications politiques) le clivage le plus structurant ne distingue plus les ouvriers des non-ouvriers, mais les travailleurs indépendants des salariés. Il résulte aussi de ces études que le niveau de diplôme – et donc les effets de l'éducation – n'est jamais analysé comme variable prédictive des choix électoraux, ni en 1978, ni en 1995.

Ces clivages globaux mis à jour, l'évolution de leur prédictibilité mise en lumière, il reste à raffiner le modèle en prenant en compte la multiplicité des sous-groupes professionnels, aux traditions politiques et à la position dans la division du travail très diverses. Les travaux qui s'y attachent confirment encore la faible prédictibilité du niveau de diplôme. La cohérence de la catégorie des indépendants, en matière de préférences politiques, est ferme, sauf en ce qui concerne le rapport au FN des agriculteurs, qui résistent à la montée de l'extrême-droite chez les indépendants, en raison d'une plus forte pratique religieuse, d'une tradition gaulliste affirmée et d'un encadrement syndical plus grand (Mayer, 1995). La catégorie des salariés ne présente pas la même cohérence, hormis dans le sous-groupe des ouvriers où le degré de qualification différencie peu les votes, à ceci près que les ouvriers qualifiés votent un peu plus que les ouvriers non qualifiés pour le FN (14% contre 10% aux présidentielles de 1988, 19% contre 16% en 1995). Les employés, pour leur part, sont traversés par une division entre employés de bureau, plus à gauche, et les employés de commerce dont les liens avec le patronat poussent à une orientation à droite (Mayer & Schweisguth, 1989). La catégorie de cadres est la plus fragmentée. Les contremaîtres et

les techniciens sont assez proches des ouvriers politiquement, puisque comme eux ils se caractérisent par un vote de gauche mais aussi un vote FN supérieurs à la moyenne, et ce d'autant plus qu'ils occupent une position d'autorité dans la division du travail, à l'image de la maîtrise, acquise à 25% au FN. Les professions intermédiaires et paramédicales votent à peu près autant pour la droite et pour la gauche, et ont un vote FN (10%) inférieur à la moyenne nationale. Les cadres supérieurs comme les professions libérales se caractérisent doublement par une préférence politique pour la droite modérée et un vote FN très inférieur à la moyenne. Enfin, les professions intellectuelles votent au 2/3 pour la gauche (et particulièrement pour le PS et les écologistes, qui y font leurs meilleurs scores), et n'accordent que très marginalement leurs votes au FN (3%) en 1995. On a donc parlé d'une spécificité des professions intellectuelles salariées. Or, cadres supérieurs comme professions intellectuelles se caractérisent par un très haut niveau de diplôme. Il apparaît donc assez nettement qu'un très haut niveau de diplôme préserve du vote FN, mais ne permet de prévoir l'orientation vers la droite modérée ou vers la gauche modérée que mis en rapport avec un autre facteur : respectivement, l'appartenance au privé (cadres supérieurs salariés du privé et professions libérales) et l'appartenance au public (enseignants). Le clivage privé/public a donc été convoqué pour raffiner les modèles de prédiction des préférences politiques. Au premier tour des présidentielles de 1995, les cadres et les employés du privé votent plutôt à droite, quand leurs « homologues » du public votent préférentiellement à gauche. Le poids prédictif de l'appartenance au privé ou au public dans les préférences politiques (respectivement droite et gauche) est d'autant plus remarquable que la propension des cadres du public à voter à gauche se vérifie même quand on extrait de la catégories les professions intellectuelles supérieures, très fortement orientées à gauche. L'orientation à gauche des cadres du public est par ailleurs d'autant plus affirmée que ceux-ci cumulent les attributs du public (être soi-même du public, avoir un père du public, avoir un conjoint du public). Il n'y a guère que les ouvriers que la distinction privé/public ne discrimine le vote respectivement vers la droite et vers la gauche, tous votant préférentiellement pour la gauche plutôt que pour la droite, quoique le vote de gauche soit plus affirmé encore chez les ouvriers du public que chez leurs homologues du privé.

D'autres critères ont été introduits qui permettent de mieux discriminer le poids de la diversité des situations de travail sur l'orientation électorale. Sans être prédicteur en lui-même, le partage actifs/inactifs permet de souligner des évolutions notables dans l'orientation politique des groupes professionnels, puisque les non-actifs sont par définition plus âgés. Ainsi, le fait que le vote en faveur du FN soit toujours plus élevé chez les actifs que les inactifs quel que soit le groupe socio-professionnel, rappelle en fait que le vote FN est plus fréquent chez les plus jeunes. Chez les ouvriers et les indépendants, l'écart politique entre actifs et non-actifs est faible, les seconds marquant juste un peu plus souvent leur préférence pour la gauche que les premiers, différence jouant en sens inverse chez les salariés, notamment les cadres, les actifs étant plus souvent de gauche que les non-actifs. En fait, ces résultats rappellent simplement le glissement vers la gauche des couches moyennes salariées (les non-actifs ayant appartenu à ces couches gardent l'orientation conservatrice qu'ils avaient du temps où ils étaient actifs, alors que les actifs, plus jeunes, illustrent le glissement à gauche de leur catégorie) comme la désaffection progressive des ouvriers par rapport à la gauche (expliquant que les anciens ouvriers de plus de 65 ans votent plus à gauche – 60% – que les ouvriers actifs aujourd'hui – 50%). La distinction du degré d'activité, partagé entre temps complet, temps partiel ou chômage, affine lui aussi le modèle sans le remettre en cause. Les employés et les ouvriers à temps partiel votent un peu plus à gauche et un peu moins pour le FN que leurs homologues à temps plein. L'explication n'est pas simple : certains y voient le signe d'une capacité revendicative stimulée chez les jeunes de cette catégorie du fait de la multiplication d'expériences professionnelles décevantes (Capdevielle, Meynaud & Mouriaux, 1990), alors que cette considération pourrait très bien expliquer au contraire qu'y naissent une défiance à l'égard de la gauche, dénoncée comme incapable d'assumer son rôle

historique de protectrice du salariat dominé, et une attirance pour un parti « anti-système » comme le FN. Ce que confirmerait, du reste, le fait que le vote FN est beaucoup plus marqué, à groupe socio-professionnel d'appartenance identique, chez les chômeurs que chez les non-chômeurs. Plus sûrement, la distance au vote FN chez les salariés à temps partiel trouverait son origine dans la féminisation massive du temps partiel (les femmes représentent 79% des temps partiel, dont une proportion ont choisi cette situation pour des raisons familiales), ce qui ne ferait que confirmer la plus grande réticence des femmes à voter FN par rapport aux hommes.

Ce n'est que marginalement que le modèle déployé par Boy et Mayer envisage le poids du niveau d'études sur l'orientation électorale. Sexe, âge et niveau d'études sont en effet considérés, dans les études sur les choix électoraux, comme peu prédictifs du comportement électoral. Aujourd'hui, les femmes ne se distinguent plus des hommes par une plus forte propension à voter à droite comme auparavant, elles ne s'en distinguent plus que par une moins grande propension à donner leur voix au FN. Quant au niveau d'études, il ne permettrait en rien de prédire une orientation de droite ou de gauche. A titre d'exemple, en 1995, l'âge moyen de fin d'études<sup>66</sup> des électeurs de Jacques Chirac, Edouard Balladur, Lionel Jospin et Robert Hue, est sensiblement le même (autour de 17,5 ans, 18 ans pour le candidat socialiste). L'électorat le plus doté en capital culturel – du moins le type de capital culturel que mesure le nombre d'années passées dans le système éducatif – est visiblement l'électorat écologiste (âge moyen de fin d'études : 19,6 ans) – résultat conforme à ce que l'on observe ailleurs en Europe où les partis écologistes attirent le plus souvent des électeurs appartenant aux classes moyennes cultivées), le moins « cultivé » celui de Le Pen (17,1) (Boy, 1997).

Les travaux, cités, de Nonna Mayer et Daniel Boy font donc apparaître que *le niveau d'études est même, dès lors qu'il s'agit d'expliquer les choix électoraux, dépourvu de pouvoir prédictif comparé à quantité d'autres facteurs plus déterminants*. Le capital culturel ne déterminerait pas le choix de la gauche ou de la droite comme préférence politique, mais déterminerait en revanche – et ceci est vérifié à chaque élection – le choix de certains partis précis comme le parti écologiste, ou le refus d'autres orientations électorales comme le FN. Il est ainsi au moins assuré qu'*un haut niveau de diplôme est ce qui préserve le plus du vote FN* : le vote FN connaît une évolution inverse et linéaire à celle du niveau d'études, passant de 3% chez les diplômés de l'enseignement supérieur à 16% chez ceux qui n'ont pas dépassé le niveau du primaire supérieur, et c'est la seule variable qui joue systématiquement et d'une manière univoque.

*Une exception : niveau de diplôme et « libéralisme culturel ».*

En quoi un haut niveau de diplôme jouerait-il systématiquement en défaveur du FN ? Les explications sont sans doute multiples et mériteraient des analyses approfondies. L'une des d'elles réside sans doute dans le fait qu'un tel niveau de diplôme prédisposerait au « libéralisme culturel ». La question du libéralisme culturel est ancienne. Elle naît de l'insuffisance d'une mesure des attitudes politiques uniquement en terme d'orientation gauche/droite. L'idée est qu'il existe une « seconde dimension », plus culturelle, de l'attitude politique, comme la distance à l'autorité, la tolérance à l'égard des minorités, l'attirance pour les valeurs non matérialistes, etc., qui s'expliquerait principalement par le niveau culturel. L'émergence de cette idée doit évidemment beaucoup à l'œuvre de Ronald Inglehart (1977, 1990) mettant l'accent sur l'apparition et la

---

<sup>66</sup> Cette variable pose le problème du degré de rendement scolaire des années passées dans le système éducatif : on peut quitter ce dernier à 18 ans en ayant en poche un bac ou « seulement » un BEP. Daniel Boy évacue cette objection : il rappelle en effet que « l'âge de fin d'études est un indicateur à peu près équivalent au diplôme obtenu, si du moins l'on ne s'intéresse qu'au problème du niveau et non du type de diplôme (enseignement technique contre généraliste par exemple). » (p.170)

diffusion, au sein des sociétés occidentales, de valeurs post-matérialistes (*cf. supra*). Savoir ce que l'on doit ranger dans les attitudes « proprement » politiques d'un côté, et dans les attitudes politiques plus culturelles, de l'autre, fait question comme fait question la distinction elle-même<sup>67</sup>. Le résultat des études menées sur cette question est très attendu, en ce sens qu'il conforte le sens commun, mais mérite d'être rappelé. Daniel Boy (1997) tente de mesurer les poids prédictifs respectifs en matière de libéralisme culturel du niveau de diplôme et de la position sur l'échelle gauche/droite. Il rappelle que cette dernière est prédictrice des attitudes à l'égard d'enjeux, ou plutôt de signifiants, relevant de la première catégorie (le « proprement » politique, ou, pour mieux dire, ce qui a été le plus tôt constitué comme enjeu « politique ») comme « privatisation », « école privée », « syndicat » et « profit ». D'autres signifiants, classés eux aussi dans la première catégorie, comme « égalité », « solidarité », « Islam » et « Allemagne », admettent pour indicateurs prédictifs autant le niveau culturel que le positionnement gauche/droite. Quant au libéralisme culturel, défini de manière assez proche, on l'a vu, du post-matérialisme, il ne serait pas plus la conséquence d'un fort niveau culturel que du positionnement gauche/droite : les valeurs qui le définissent (questions de la peine de mort, des immigrés, l'homosexualité, des musulmans, du rôle social des femmes, de l'école) sont mieux acceptées par les plus dotés en capital scolaire mais aussi par ceux qui sont plus proches de la « sensibilité de gauche ». La question sur laquelle le niveau culturel est le plus déterminant au point de recouvrir le clivage gauche/droite, est la question de l'Europe : à l'exception du vote au référendum portant sur le Traité de Maastricht, où le clivage gauche/droite reste déterminant, la construction européenne est d'autant mieux perçue et acceptée que le niveau culturel du sondé est élevé (Boy, 1997). Le niveau de diplôme n'est donc pas le seul prédicteur du libéralisme culturel, puisque une claire orientation à gauche le serait souvent autant, mais il est établi qu'il y prédispose fortement. Cet aspect serait l'une des explications possibles de l'effet d'un haut niveau d'éducation sur le rejet du FN, parti aux antipodes de ce libéralisme culturel, comme sur le soutien électoral aux partis écologistes, qui, au contraire, l'incarnent le plus.

La question des déterminants des préférences politiques constitue un champ d'investigation très ouvert aujourd'hui. Des recherches récentes s'attachent à tester la prédictivité de « nouveaux indicateurs » – « indicateurs de valeurs », « indicateurs du racisme et de la xénophobie », « indicateurs subjectifs d'intégration sociale », « ancienneté des attaches résidentielles », position dans « l'économie domestique » (Dupoirier Elisabeth, Parodi Jean-Luc, dir., 1997). Mais il reste que les modèles de régression logistique, permettant de tester les poids prédictifs respectifs de sept variables classiques – degré d'activité, statut professionnel, pratique religieuse, niveau de diplômes, âge, sexe, nombre d'éléments de patrimoine – font systématiquement apparaître que la religion et le statut social demeurent les principaux déterminants du vote de gauche ou de droite modérée, l'intégration à la communauté catholique et la propriété de son entreprise ou la possession d'un patrimoine augmentant nettement la probabilité de voter à droite, tandis que le détachement à l'égard de la religion et un statut de salarié, surtout du public, poussent à voter à gauche. Le niveau d'instruction ne jouerait donc que fort marginalement dans les préférences politiques. Cependant, les modèles de régression logistique confirment à leur tour que c'est bien *le*

---

<sup>67</sup> En l'occurrence, sont considérées comme relevant de la première catégorie les attitudes qui ont historiquement constitué l'enjeu du débat entre gauche et droite: conflit de classes, opposition entre valeurs de l'Etat et valeurs de l'entreprise, conflit religieux et conséquences pratiques de ce conflit (comme l'attitude par rapport à l'enseignement privé). Sont considérées comme relevant de l'autre catégorie essentiellement des valeurs non matérialistes (ce qui fait problème: le conflit de classe et le conflit religieux, s'ils ont des implications matérialistes en terme notamment de politiques de redistribution ou de politiques d'allocation des ressources publiques en matière scolaire, ont des implications fortes sur le plan des valeurs non matérialistes, voire même, dans certains cas, les admettent pour fondement): tolérance en matière de sexualité, acceptation des différences culturelles, valorisation de la participation active au processus démocratique, soutien de demandes qualitatives telle que la qualité de l'environnement, etc. (*cf.* Boy Daniel, 1997, p.178)

*niveau d'études* qui est de loin le meilleur prédicteur du vote *Le Pen*, suivi du sexe, de l'âge, de la pratique religieuse et du patrimoine. A partir de 1995, l'électorat frontiste se caractérise par sa dépossession culturelle et sociale, sa jeunesse, sa masculinité et son détachement de la religion (Boy & Mayer, 1997).

Alors que le niveau d'études est très prédictif – parmi d'autres facteurs cependant – du *niveau* de participation électorale comme du *niveau* d'intéressement à la politique et du sentiment de compétence politique, il ne représente en rien une variable prédictive des *préférences électorales* elles-mêmes, sauf en ce qui concerne le vote écologiste et, surtout, le vote FN. Ce dernier constat conduit à relativiser quelque peu les effets de l'éducation sur la participation politique. Mais cette relativisation du poids prédictif du niveau d'études sur la participation politique est elle-même relative. Et d'autres travaux, minoritaires mais reconnus, intégrant les résultats des behavioristes américains et les relisant à la lumière de la sociologie de la culture de Pierre Bourdieu, concluent au contraire à la centralité du niveau d'instruction dans la détermination du niveau de participation politique. Il s'agit essentiellement des travaux de Daniel Gaxie – *Le cens caché* – dont le caractère séminal justifie qu'on lui accorde une place à part et détaillée.

#### **IV. Le Cens caché : le niveau d'instruction, fondement des inégalités de participation**

Le fondement du travail de Daniel Gaxie (1978) réside dans le constat qu'il fait, dans la lignée de la sociologie de Pierre Bourdieu, d'une véritable coupure entre les professionnels de la politique, qui seuls détiennent « les instruments matériels et culturels nécessaires à la participation active à la politique, c'est-à-dire notamment le temps libre et le capital culturel » (Bourdieu, 1981), et les profanes, dont seule une infime minorité participe activement à la politique, élections non incluses du fait de leur extrême valorisation et des multiples injonctions sociales imposant cette forme minimale du « civisme ». Pour toutes les autres formes de participation politique (*cf. supra*), seuls les « groupes dominants, à raison de leurs propriétés sociales et de leur connaissance des effets de l'action politique sur leur propre position, sont directement intéressés à la participation aux activités "civiques" » (Lagroye, 2002). Au contraire, « les individus des groupes socialement dominés sont à la fois incapables de saisir les enjeux et les règles des débats politiques, et confrontés à leur propre incompetence par le langage spécialisé et abstrait qui caractérise ces débats », le terme d'incompétence désignant ici « l'incapacité sociale à entrer dans les catégories de jugement et d'expression des opinions imposées » par l'ordre politique (Lagroye, 2002). Les conséquences en seraient, par exemple, tous les phénomènes de délégation inconditionnelle et de remise de soi à un individu ou à un parti, auquel est accordé le crédit de dire sans faille le juste et le bien (comme par exemple la remise de soi des ouvriers dans la direction du PCF pendant longtemps). Une autre conséquence résiderait dans des phénomènes d'évaluation politique n'ayant en rien la politique pour principe : critères moraux (« il est honnête », « travailleur », etc.), registres sportifs (« c'est un gagnant »), stéréotypes (« tous des pourris »), etc (Lagroye, 2002). La question posée alors est celle des fondements sociologiques de la dépossession et de l'incompétence politiques, ou de l'incapacité à s'autoriser à juger de la politique dans les termes mêmes et autour des enjeux mêmes que l'ordre politique impose comme légitimes. Le déplacement de problématique effectué par Daniel Gaxie consiste à penser que la liaison statistique établie et maintes fois vérifiée (*cf. supra*) entre niveau de politisation et appartenance de classe masque le fait que la véritable médiation est le niveau d'instruction, puisque celui-ci détermine largement l'appartenance de classe et le sentiment de compétence politique. Le niveau d'instruction correspond en effet « à la possibilité d'obtenir un emploi qualifié ; il est un attribut des groupes sociaux dominants (...) ; il procure une capacité à maîtriser les schèmes politiques et incite à pratiquer des activités développant cette capacité (lectures, spectacles, discussions) ; il autorise à porter des jugements "motivés" sur les questions politiques ; il est socialement perçu

comme accroissant l'aptitude à se "forger" une opinion personnelle. Le sentiment d'appartenir au monde des personnes cultivées incite à participer, d'autant plus que montrer son aptitude à utiliser et à classer les catégories abstraites de la politique dans une conversation, au cours d'une réunion, ou sur une tribune, c'est faire la preuve de sa "supériorité" intellectuelle. » (Lagroye, 2002). Il en résulte cette tendance générale et vérifiée que « l'appartenance à une catégorie sociale défavorisée et, corrélativement, l'absence de diplômes acquis au cours d'études prolongées tendent donc à exclure un individu de la participation aux activités politiques » (Lagroye, 2002). Il convient donc de revenir sur l'ouvrage séminal de Daniel Gaxie.

L'ouvrage de Daniel Gaxie, qui fait autorité, bien qu'il soit contesté par les travaux menés autour du Cevipof et de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, présente en particulier l'intérêt de s'appuyer sur les travaux anglo-saxons et, plus marginalement, français, produits sur la question dans les années 1960 et 1970. Il fournit une synthèse des *effets de l'éducation sur la politisation*.

La politisation est définie par Gaxie comme l'attention accordée aux événements politiques et au fonctionnement du champ politique. Gaxie établit que celle-ci dépend fondamentalement du degré auquel les agents sociaux ont le sentiment de se retrouver dans le déroulement des événements politiques, donc de leur trouver un sens (sentiment de la compétence politique). Cette capacité à conférer un sens au champ politique suppose une compétence spécifique « s'analysant comme la capacité à opérer une construction proprement politique de l'espace politique (compétence politique) » (p.240). Or, et c'est là l'élément central de la démonstration, la possession d'une telle maîtrise est liée à un ensemble de conditions sociales dont la principale est la *durée de scolarisation*.

Sur le plan des conditions sociales générales, il apparaît que « les liaisons statistiques avec le revenu, le niveau d'instruction et la catégorie socio-professionnelle conduisent à déduire l'existence d'une forte relation entre la politisation et l'appartenance de classe. (...) l'action de la classe sociale, du sexe et de l'âge sur la politisation était médiatisée par la possession et le sentiment de la possession d'une compétence politique définie comme aptitude à opérer une construction proprement politique de l'espace politique. (...) Entre les femmes âgées des classes populaires et les hommes économiquement actifs des classes supérieures qui définissent les points limites de la hiérarchie des niveaux de politisation, il existe une multitude de situations intermédiaires où l'instruction réduit les handicaps sociaux liés à l'âge et au sexe ou, à l'inverse, les attitudes attachées à la position occupée dans la division du travail compensent ou majorent l'effet de l'instruction. » (p.158)

Gaxie souligne que ce rôle déterminant de la classe sociale sur le niveau de politisation a été constamment montré par les 6 grandes enquêtes entreprises aux Etats-Unis de 1952 à 1964 par le Survey Research Center de l'université de Michigan au moment des élections fédérales. Les indicateurs de politisation y sont : participation à des discussions politiques, intérêt subjectivement évalué pour la politique ou la campagne électorale, lecture des rubriques politiques des journaux. Les variables socio-démographiques retenues sont le sexe, l'âge, la race, la profession, l'éducation, le revenu, le lieu de résidence. Les variables qui font intervenir les indicateurs de l'appartenance de classe (revenu, CSP, niveau d'instruction) sont toujours les plus déterminantes. (p.159)

Mais surtout – élément plus central nous concernant – parmi les indicateurs de l'appartenance de classe, *le niveau d'instruction est toujours le plus fortement corrélé avec les variables de politisation*. « La relation entre la classe sociale et la politisation apparaît ainsi médiatisée par la relation entre cette dernière variable et le niveau d'instruction : *les classes sociales sont inégalement politisées parce qu'elles sont inégalement scolarisées*. C'est donc parce que la politisation est liée au niveau d'éducation, lui-même



lié à la classe sociale, que les indicateurs de cette dernière, comme le revenu ou la catégorie socio-professionnelle, sont en corrélation avec la première variable. Ces dernières corrélations s'analysent alors comme une mesure indirecte de la liaison entre le niveau d'instruction et la politisation » (p159-160)

Plus généralement, Gaxie établit que c'est le niveau culturel (non défini), qui ne se résume pas au niveau d'instruction, qui est le plus déterminant. En effet, les analyses empiriques auxquelles se réfère Gaxie montre qu'à niveau d'instruction égal le niveau de politisation varie faiblement mais significativement avec la catégorie socio-professionnelle. Il y a donc un effet propre de la position dans la division sociale du travail : à niveau d'instruction égal, la politisation augmente comme la position dans la hiérarchie sociale, comme si « les agents occupant une position sociale plus élevée que celle que leur niveau d'instruction peut, selon la probabilité commune, autoriser, doivent compenser leur handicap scolaire par l'autodidactisme pour accéder à leur niveau de compétence politique compatible avec les exigences de leur milieu social. » (p160). Donc en réalité le niveau d'instruction (niveau de diplôme) n'est qu'une mesure approximative du niveau culturel, et la politisation résulte en fait de deux grands facteurs : le niveau culturel, dépendant lui-même principalement de la durée de la scolarisation et secondairement du milieu social, d'une part, la position occupée dans la division sociale du travail d'autre part. En conclusion : « sachant que (par ailleurs) l'action du sexe et de l'âge varie avec le niveau culturel, ce dernier joue le rôle de variable fondamentale dont l'action est favorisée ou limitée selon le rapport socialement déterminé par leur position sociale que les agents entretiennent avec la politique. La relation entre le niveau culturel et la politisation peut dès lors être considérée comme un résumé simplifié du système des facteurs de la politisation »

Même si c'est plus généralement le niveau culturel qui est la variable déterminante concernant le niveau de politisation, le fait que sa principale composante reste le niveau d'instruction, c'est-à-dire l'effet propre de la scolarisation et du système d'enseignement, impose de regarder *comment* l'éducation augmente la politisation.

Tout d'abord, sur le plan du constat, il apparaît plus précisément que « tous les travaux, principalement américains, sur la socialisation politique des enfants, indiquent que l'intérêt accordée aux problèmes politiques, comme la compétence politique, progressent tout au long du cursus scolaire » (p.164) L'une des manifestations de cette politisation progressive réside dans le recul de la perception personnalisée des phénomènes politiques au profit d'une vision plus abstraite et plus politique au fur et à mesure de la progression dans le cursus scolaire (enquête de Roberta Sigel auprès des enfants des écoles primaires et secondaires de l'agglomération de Detroit du cours moyen première année aux classes terminales, cf. p.165) : la maîtrise des schèmes de classification et d'évaluation proprement politiques autorisant le déchiffrement des significations politiques des événements politiques est ainsi liée à la durée du passage dans le système d'enseignement. « Comme les autres indicateurs, l'aptitude à discerner des différences politiques entre les partis dépend étroitement de la durée de la scolarisation. Aucun des enfants interrogés ne perçoit de différences entre les partis républicains et démocrates avant la classe de sixième » (voir chiffres p166). « Bien que faible à cet âge, la capacité à opérer une construction proprement politique de l'espace politique s'acquiert donc, aux États-Unis, à partir des premières années de l'enseignement secondaire. »

Comment le système scolaire agit-il en cette matière ? « Paradoxalement » ce n'est pas l'instruction civique qui est déterminante : « La preuve empirique a d'ailleurs été apportée que, lorsqu'un enseignement civique est organisé, il ne modifie pas sensiblement le niveau de politisation de ceux qui le suivent » (p167) : Gaxie se réfère à une enquête américaine de 1968 (p.167). En fait, « plus que des connaissances politiques spécifiques, *le système d'enseignement permet en réalité d'acquérir une disposition à s'intéresser aux problèmes politiques en même temps que les instruments*

*intellectuels nécessaires à leur compréhension* » (p168). Pour Gaxie *le système d'enseignement «fournit en premier lieu un matériel verbal et conceptuel autorisant la maîtrise des catégories politiques et donnant ainsi la possibilité de nommer et de constituer des différences à l'intérieur de l'espace politique* ». Il s'appuie pour l'illustrer sur les tests de compréhension du vocabulaire de William Belson (1967) qui montrent par exemple que la connaissance du sens des mots utilisés lors des émissions de télévision varie fortement avec la position sociale, c'est-à-dire en fait avec le niveau d'instruction, et, surtout, que la maîtrise des termes couramment employés dans la langue politique est très diverse selon les catégories sociales. Par exemple, le sens de «dévaluation» est compris en Grande Bretagne par 89% des professions libérales et des cadres supérieurs contre 29% des ouvriers. 92% des professions libérales et cadres supérieurs maîtrisent la notion de «réserve de dollars» et 79% celle de «zone sterling» contre respectivement 19% et 8% des ouvriers. Ces résultats sont d'autant plus probatoires de l'impossibilité où se trouvent les catégories sociales les moins scolarisées à donner un sens aux débats politiques qu'à l'époque de l'enquête les problèmes monétaires de la GB, et le langage qui va avec, étaient au cœur de l'agenda politique et médiatique.

En second lieu, « *le système d'enseignement inculque (...) une aptitude à comparer et à classer facilitant l'accumulation des savoirs nécessaires à la construction de l'espace politique* » (p168), comme le montrent les expériences de Hovland, Lumsdaine, et Sheffield. Enfin, le système scolaire favorise enfin *l'acquisition d'une disposition à s'intéresser aux grands et aux petits sujets qui alimentent les conversations cultivées* (p.169). ie « en donnant conscience d'appartenir au monde cultivé, le système d'enseignement développe le sentiment de la possibilité et de l'obligation d'acquérir quelque compétence sur tout ce qui porte la marque de la culture légitime », résultat proche de ce que constataient Bourdieu et Darbel à propos de la visite des musées (« l'accès à la faculté déchaîne chez le plupart des étudiants une sorte de boulimie culturelle, (car) il marque (entre autres choses) l'entrée dans le monde cultivé, c'est-à-dire l'accès au droit et, ce qui revient au même, au devoir de s'approprier la culture »)

Ces phénomènes ne sont qu'un aspect d'une *inégalité plus générale devant le système d'enseignement*, comme le souligne Gaxie p.170 : « C'est donc parce que le système d'enseignement fournit un certain nombre d'instruments culturels nécessaires à l'acquisition d'une compétence proprement politique que l'on peut affirmer que les inégalités de politisation sont une conséquence de l'inégale scolarisation des groupes sociaux. Mais, sachant qu'à niveau scolaire égal, la familiarité avec les problèmes politiques est d'autant plus grande que l'origine sociale est plus élevée, ces inégalités de politisation apparaissent alors comme le produit d'une inégalité plus générale devant le système d'enseignement. » Cette inégalité plus générale, quelle est-elle ? De nombreux travaux aux Etats-Unis et en France « établissent que la fréquence des discussions en famille est fortement liée à l'origine sociale ou que le niveau de politisation des personnes interrogées varie significativement avec celui des parents. Tout indique par conséquent que les enfants des classes cultivées trouvent dans leur milieu familial les moyens de se familiariser avec un domaine ignoré en tant que tel par le système scolaire. Faute de pouvoir entretenir, au travers des conversations familiales, le même rapport d'intimité avec l'univers politique, et de trouver à l'école un enseignement spécialisé susceptible de produire les mêmes effets, les enfants des classes populaires ne peuvent tirer complètement profit des instruments culturels inculqués par le système scolaire pour accéder, eux aussi, à la maîtrise d'une compétence proprement politique. » (p172) (constat parallèle à celui établi par Bourdieu et Passeron dans les *Héritiers*). Autrement dit, « faute de dispenser un enseignement politique spécialisé, le système d'enseignement ne peut compenser complètement le désavantage initial de ceux qui ne peuvent trouver dans leur milieu familial l'incitation à s'intéresser à ces problèmes. »

Ce constat est important car il comporte une dimension prescriptive : que faudrait-il que l'école enseigne pour que l'éducation scolaire puisse compenser cette inégalité sociale

fondamentale ? La réponse de Gaxie est d'autant plus intéressante qu'elle rompt avec le sens commun qui voudrait que l'éducation civique remplisse précisément ce rôle. Pour lui, la preuve empirique a été apportée par des travaux américains que lorsqu'un enseignement civique est organisé, il ne modifie pas sensiblement le niveau de politisation de ceux qui le suivent (enquête de Kenneth Langton et Kent Jennings « Political socialization and the high school civics curriculum in the United States », *The American Political Science Review*, vol. LXII, n°3, septembre 1968, menée auprès de 1669 élèves des 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes, soit les élèves de seconde, première et terminales en France). Il faudrait plutôt, selon Gaxie, un enseignement politique portant plus sur la connaissance des acteurs, des enjeux, des règles du jeu et des idéologies du champ politique, c'est-à-dire *un enseignement sur ce qui divise* et que la morale laïque interdit au système scolaire de traiter : lui seul pourrait compenser le handicap culturel de ceux qui ne peuvent se familiariser avec l'univers politique en dehors de l'école.

## **V. Les effets de l'éducation sur les mobilisations collectives**

Les études de sociologie électorale font valoir qu'un niveau de scolarisation élevé oriente tendanciellement vers des valeurs « post-matérialistes ». Ils reprennent en cela les travaux fondateurs de Inglehart aux Etats-Unis (1977), qui constatent, dans les jeunes générations des sociétés occidentales, un déplacement des revendications du matérialiste au post-matérialiste, c'est-à-dire vers des demandes qualitatives de participation, d'autonomie, de qualité de vie, d'estime de soi, etc. Selon lui, cette évolution est liée à la prospérité économique qui a permis la satisfaction des besoins matériels de base, et à l'élévation générale des niveaux de scolarisation. Ce dernier phénomène expliquerait la moindre disposition des générations nouvelles aux pratiques de délégation et de soumission à un ordre organisationnel fortement hiérarchique [Neveu, 1996]. L'élévation des niveaux de scolarisation moyen dans les sociétés occidentales permettrait alors de comprendre l'émergence de nouvelles formes d'action collective dans les années 1970 recrutant essentiellement ses bataillons de militants, de soutiens, ou de sympathisants dans les classes moyennes diplômées. Ces nouvelles formes sont connues et travaillées par le paradigme théorique des « Nouveaux Mouvements sociaux », label abusivement unificateur mais qui recouvre les travaux de Touraine et de son équipe en France (1978, 1980, 1984) qui pointent le passage à une société post-industrielle, ceux de Mellucci en Italie (1977), de Offe (1987) ou de Rucht (1990) en Allemagne, ainsi que ceux de Kriesi (1995, 1996) en Suisse, Koopmans (1993) aux Pays-Bas. Cette élévation du niveau de scolarisation se traduirait aussi par une transformation du rapport au collectif, donc du rapport aux structures organisationnelles de l'action collective : résistance à la remise de soi et à la délégation dans les dirigeants, résistance à la hiérarchie et à la centralisation organisationnelles, préférences pour le mandat impératif remis en jeu régulièrement, pour la participation à l'orientation de la mobilisation à travers des dispositifs comme les « AG » (assemblées générales), pour une organisation en réseau plutôt qu'en pyramide, pour des structures souples comme les coordinations plutôt que pour la forme syndicale traditionnelle, pour un engagement à la carte, distancié et intermittent, plutôt que pour une identité militante totale, pour des luttes orientées vers des revendications qualitatives, expressives et identitaires (« identity-oriented ») plutôt que vers des revendications quantitatives, instrumentales et orientées vers le pouvoir (« power-oriented »).

Les premières études menées sur les nouveaux mouvements contestataires aujourd'hui connus sous le label d'« altermondialistes » [colloque du GERMM, Association Française de Science Politique, « Les mobilisations altermondialistes », 3-5 décembre 2003, en particulier Marko Bandler et Isabelle Sommier, « Le contre-sommet du G8 d'Évian. Éléments pour une sociographie des militants altermondialistes »], et Thomas Marty, « Le militantisme intellectuel des membres d'ATTAC Toulouse. Disposition enseignante, autodidaxie et légitimité dans un

“comité local” »] montrent que ces derniers, bien que marqués par un renouveau de la critique sociale orientée vers des revendications matérialistes – critique sociale qui ne se caractérise pas, cependant, par un retour aux revendications anciennes du mouvement ouvrier, mais côtoie souvent la critique artiste du capitalisme orientée vers des demandes d'autonomie, de résistance à la marchandisation de la vie quotidienne, etc. – s'inscrivent dans le prolongement de ces NMS au moins sous l'angle des formes d'organisation (préférence pour les micro-structures et l'organisation en réseau) et du haut niveau de diplômes des militants ou des sympathisants.

## **VI. Un paradoxe : progrès de la scolarisation et désaffection de la politique**

Les études concernant la participation politique font apparaître que le niveau d'éducation, mesuré en général par le niveau de diplôme, constitue une variable déterminante dans le niveau de participation électorale et dans le niveau d'intéressement à la politique, certaines analyses analysant même directement les inégalités de politisation comme le produit des inégalités de scolarisation. La tendance est ainsi que plus on est diplômé, plus on s'inscrit sur les listes électorales, moins l'on s'abstient, plus on s'intéresse à la politique et se sent compétent à « opiner ». Mais on comprend mal, alors, pourquoi, avec la montée des niveaux d'éducation depuis 20 ans, on n'observe pas un accroissement de la compétence politique des jeunes ni de leur propension à valoriser la politique. C'est même le contraire qui semble se passer, avec la montée de l'abstention et du désintérêt à l'égard de « la politique ».

La montée des taux d'abstention depuis 20 ans semble défier la relation causale entre niveau d'instruction et niveau de participation électorale. Une réponse a été apportée aux Etats-Unis et en France à ce paradoxe. Le paradigme utilitariste outre-atlantique (*cf. supra*), avançant l'idée d'un nouvel électeur, plus rationnel et stratège du fait de son plus haut niveau d'éducation, a servi de fondement à des travaux français. Pour ceux-ci (Toinet & Subileau, 1989, 1993), le paradoxe s'évapore : si l'on observe une croissance de l'abstention en même temps qu'une déviation des niveaux de scolarisation, c'est précisément parce que, plus éduqué, le « nouvel électeur » choisirait rationnellement de voter ou de s'abstenir selon le degré d'intérêt, pour lui, des enjeux électoraux. Il voterait « sur enjeu », en fonction de l'importance qu'auraient pour lui les scrutins et en fonction de la structure de l'offre électorale. Observant par exemple qu'en 1979, alors qu'existe une liste spécifiquement RPR conduite par Jacques Chirac, l'abstention est moindre dans les bureaux de vote à dominante RPR que 5 ans plus tard, en 1984, lorsque la droite présente une liste unique conduite par Simone Veil, les auteurs avancent l'idée d'une « abstention stratégique ». Ces travaux, souvent menés au niveau micro-politique des bureaux de vote dont les sensibilités politiques traditionnelles sont connues, n'imputent donc pas l'abstention à un défaut d'intégration sociale, et en particulier à un déficit de capitaux scolaires, mais à un calcul rationnel fondé sur l'évaluation informée de l'offre électorale et des enjeux locaux du vote. Le paradoxe serait donc levé, dans la mesure où, dans l'optique d'un vote rationnel sur enjeu, la croissance de l'abstention pourrait précisément s'expliquer par croissance des niveaux de scolarisation, et, partant, par la croissance du niveau général de compétence et de stratégisme politiques de l'électeur. Des travaux avancent une interprétation similaire pour expliquer la montée de l'abstention intermittente chez les jeunes : les jeunes percevraient moins qu'avant le vote comme un devoir, et plus comme une pratique à laquelle on se plie quand on en voit l'utilité (Bréchon, 2001). L'hypothèse d'une abstention guidée par la conjoncture électorale, déjà avancée en 1957 (Bodin & Touchard, 1957), et qui n'a pas été testée dans le cadre de travaux sur l'abstention à l'échelle nationale (la variété des enjeux locaux et des offres électorales locales seraient trop grande), avait cependant déjà été réfutée par les premiers travaux d'envergure sur l'abstention (Lancelot, 1968). Alain Lancelot montrait ainsi que les caractéristiques socio-démographiques des abstentionnistes occasionnels ressemblent plus à celles des abstentionnistes constants qu'à celles des votants réguliers (Matonti,

1998). L'hypothèse d'un défaut d'intégration l'emporterait donc, et avec elle, du même coup, le constat d'un paradoxe pour la période contemporaine. Une autre manière de lever le paradoxe, radicalement opposée à la première, mais opposée aussi au modèle d'explication du vote par l'intégration sociale, est de contester le lien causal entre élévation du niveau d'éducation et élévation du niveau de compétence politique (donc de la propension à voter). Des travaux américains vont en ce sens, qui ont montré que l'élévation du niveau d'éducation générale des électeurs américains depuis les années 1950 ne s'est pas traduite par une élévation de sa compétence politique (Smith, 1989 ; Blondiaux, 1996). L'idée d'une « abstention stratégique » serait invalidée, mais tout autant l'idée d'un lien causal entre propension à voter et niveau de diplôme, lien causal pourtant mis au jour par tous les travaux hérités du behaviorisme. Le débat n'est pas tranché aujourd'hui.

Un autre aspect du même paradoxe réside dans la désaffection à l'égard de la politique des jeunes générations, pourtant plus éduquées que leurs aînées. Cette fois, c'est l'intérêt pour la politique qui décroîtrait. Une étude de Pierre Bréchon (2001) semble montrer que l'effet de l'éducation est de moins en moins déterminant dans la politisation des jeunes. En 1981, l'effet était encore très remarquable, puisque seuls 15% des 18-29 ans ayant achevé leurs études après 21 ans ne parlaient jamais de politique, contre 52% des 18-29 ans ayant achevé leurs études à 17 ans ou moins. 9 ans plus tard, en 1990, l'effet de l'éducation commence à perdre de son poids prédictif, et en 1999 la tendance est nettement confirmée : si 50% des 18-29 ans ayant terminé leurs études avant 17 ans en 1990, et 56% en 1999, continuent de ne jamais parler politique, la proportion de ceux des plus éduqués (ayant terminé leurs études après 21 ans) qui n'en parlent jamais bondit de 15% en 1981 à 28% en 1990 et 37% en 1999. Autrement dit, l'effet de l'éducation sur la politisation ne s'est pas inversé mais s'est considérablement atténué chez les jeunes : l'éducation « politise » moins qu'avant. La séparation devient dès lors plus générationnelle que liée au niveau culturel : alors que, à niveau d'études égal, la proportion des 18-29 ans et celle des 60 ans et plus à ne jamais parler politique sont sensiblement les mêmes en 1981 (par exemple, respectivement 52% et 54% chez ceux qui ont terminé leurs études avant 17 ans, 15% et 10% chez ceux qui ont achevé leurs études après 21 ans), elles diffèrent fortement en 1999 : alors que 56% des moins diplômés de 18-29 ans ne parlent jamais politique, ils ne sont que 39% des plus de 60 ans ayant achevé leurs études au même âge, ce dernier chiffre étant d'autant plus significatif qu'il est à peu près identique à la proportion des plus diplômés des 18-29 ans qui ne parlent jamais de politique (37%).

Mais ces chiffres ne valent que pour la fraction la plus dépolitisée de la jeunesse : celle qui ne parle jamais politique. Quand on considère au contraire la fraction la plus politisée de la jeunesse, l'érosion de l'effet de l'éducation sur la politisation concerne essentiellement les moins diplômés, alors que les plus diplômés semblent au contraire préservés de ce mouvement général de dépolitisation par leur haut niveau d'études : entre 1990 et 1999, l'indice de politisation élevée (mesuré à partir de la valorisation du domaine politique, de l'intérêt pour la politique et de la fréquence des discussions politiques entre amis) glisse de 21% à 15% chez les 18-29 ans ayant terminé leurs études avant 17 ans, de 39% à 25% chez les jeunes dont l'âge de fin d'études se situe entre 18 et 20 ans, alors qu'il ne glisse que de 48% à 45% chez les plus diplômés. A l'intérieur de la fraction la plus politisée comme à l'intérieur de la fraction la plus dépolitisée de la jeunesse, les niveaux d'intérêt pour la politique sont intimement liés au niveau d'éducation à une date donnée : la relation causale elle-même n'est donc pas démentie ; en revanche, elle s'érode entre 1981 et 1999 chez tous les jeunes appartenant à chaque date à la fraction la moins politisée et ce quel que soit le niveau de diplôme (la hiérarchie de l'intérêt pour la politique reste conforme à la hiérarchie des diplômes, mais tous les niveaux de diplômes sont touchés par la dépolitisation) ; elle s'érode aussi parmi les jeunes appartenant à chaque date (1981, 1990, 1999) à la fraction la plus politisée – elle s'érode au sens où là aussi, malgré l'élévation générale du niveau de diplôme on observe un mouvement général de dépolitisation, c'est-à-dire un mouvement

contraire à celui qu'on devrait attendre – les seuls à résister à cette tendance étant les plus diplômés des plus politisés, qui gardent le même niveau d'intérêt pour la politique entre 1981 et 1999.

Le problème, ici, est surtout de savoir si le niveau d'études reste malgré tout chez les jeunes, à un degré moindre certes que pour les générations antérieures, « protecteur » de l'abstention. Or, il apparaît, à partir d'un « indice d'attitude abstentionniste »<sup>68</sup>, que si le potentiel abstentionniste est le double chez les 18-29 ans de ce qu'il est chez les 60 ans et plus, il est aussi d'autant moins important que les jeunes ont fait des études (42% chez les jeunes qui ont arrêté leurs études à 15 ans contre 15% chez ceux qui les ont poursuivies au moins jusqu'à 20 ans). Le niveau d'études reste donc protecteur de l'abstention, mais dans une moindre mesure qu'auparavant. Le paradoxe, dans sa globalité, demeure cependant.

Une des explications qui pourraient y être apportées réside dans l'idée que l'élévation des niveaux de scolarisation constituerait en réalité un nominalisme masquant le fait qu'un même diplôme, par exemple le baccalauréat, n'a plus le même rendement éducatif qu'autrefois, et ne conférerait donc plus autant une forme de maîtrise des schèmes politiques. Vieille rhétorique de la déploration – « le niveau baisse » – qui a été réfutée (Baudelot & Estabiet, 1989). En fait, il n'est pas certain que la mise en regard de la croissance de niveaux de scolarisation, d'un côté, la montée de l'abstention et la chute de la propension à parler politique chez les jeunes, d'autre part, invalide, même partiellement, la relation causale entre élévation du niveau de diplôme et élévation de l'intérêt pour la politique. En effet, ce n'est pas à une baisse du niveau d'intérêt et de participation politique que l'on assisterait, mais à une transformation des formes de participation. Tout d'abord, on observe une permanence de l'attachement des jeunes aux valeurs universalistes (justice, liberté, paix, répartition des richesses Nord/Sud, etc.) (Muxel, 1996, 2001 ; Muxel & Cacouault, 2001). Les jeunes, de plus, ne refusent pas de se situer sur l'axe gauche/droite (Muxel, 1997 ; Bréchon, 2001). Surtout, les jeunes ne seraient pas moins politisés, mais tendraient à se réorienter des formes dites « conventionnelles » de participation politique vers des formes dites « protestataires » – signer une pétition, manifester, boycotter, faire la grève, etc. Par exemple, ils sont aujourd'hui beaucoup plus nombreux qu'avant à avoir signé une pétition ou à avoir participé à une manifestation autorisée (pétition : 47% des 18-29 ans déclarent en 1981 avoir signé au moins une pétition dans leur vie, contre 62% en 1999 ; manifestation : 34% en 1981, 41% en 1999). La vie lycéenne socialiserait de plus en plus à la protestation sociale et à l'expression concrète de son mécontentement (Bréchon, 2001). Ce phénomène caractériserait plus fortement les plus politisés des jeunes que les moins politisés. Or, ce constat est intéressant dans la mesure où il peut être précisément interprété comme le produit partiel de l'élévation du niveau d'éducation. On observe en effet historiquement que les comportements protestataires se sont multipliés à partir des années 1960, tant en Europe qu'aux Etats-Unis (Almond & Verba, 1980 ; Barnes & Kaase, 1979 ; Dalton & Kuechler, 1990), parallèlement à l'élévation du niveau moyen d'instruction et, avec lui, du niveau moyen de compétence politique. Des travaux américains ont alors parlé de « mobilisation cognitive » pour désigner la plus grande prise cognitive sur les enjeux politiques dont jouirait des citoyens de plus en plus éduqués, et qui les autoriserait à s'affranchir du modèle civique ordinaire confinant la participation politique dans le champ du « conventionnel » (Inglehart, 1997 et 1990). La réorientation vers des comportements protestataires seraient aussi l'effet du glissement vers des valeurs post-matérialistes, lui-même déterminé par l'augmentation du niveau général d'éducation : les valeurs post-matérialistes seraient en effet moins négociables – il est plus facile de négocier une augmentation de salaire de

---

<sup>68</sup> Contestable, puisqu'il enregistre les déclarations d'intention fictive de vote si une élection générale avait lieu le dimanche suivant le sondage. Situation abstraite qui présente toutes les incertitudes et le caractère fabriqué des sondages d'intention de vote hors campagne électorale (cf. Champagne)

5% que de négocier la fermeture d'une centrale nucléaire au non de la défense de l'environnement – et conduiraient donc à des « nouveaux mouvements sociaux » caractérisés par des répertoires d'action plus en rupture avec le modèle d'interaction conventionnelle gouvernés/gouvernants (voir par exemple Offe, 1987 ; Rucht, 1990 ; Dalton & Kuechler, 1990 ; Péchu & Fillieule, 1993 ; Neveu, 1996 ; Mathieu, 1999 ; Sommier, 2001). Ce constat historique est confirmé par des études statistiques : les plus disposés à l'action protestataire se recrutent en effet plutôt parmi les couches jeunes, instruites, aisées et urbaines de la population, et plutôt chez les célibataires, sans patrimoine et détachés de la pratique religieuse (Boy & Mayer, 1997). La corrélation historique et statistique entre comportements protestataires et niveau d'instruction permet ainsi de relativiser le paradoxe de la montée parallèle du niveau général d'éducation et du détachement à l'égard des formes « conventionnelles » de la participation politique. Il y a toujours corrélation entre niveau d'instruction et participation politique, simplement l'instruction conduirait de plus en plus vers l'action protestataire, par définition inaperçue des études sur les formes « conventionnelles » comme le vote.

## VII. Education et comportements politiques : l'approche des économistes

L'étude des liens entre l'éducation et les comportements politiques relève pour l'essentiel de la science politique. Quelques travaux économiques récents s'en inspirent, dont l'apport principal est de chercher à identifier le véritable impact causal de l'éducation en utilisant des méthodes économétriques adéquates, alors que les travaux de science politique mesurent plutôt des corrélations. En effet, l'éducation et les comportements politiques peuvent être déterminés par les mêmes variables tierces et non observées, notamment le contexte familial et le milieu social, et l'on risque de surestimer le véritable impact causal de l'éducation. Le problème et les méthodes employées pour le résoudre sont similaires à ceux mentionnés au chapitre 5 concernant la mesure des effets de l'éducation sur les revenus individuels : on « instrumente » la variable d'éducation par une variable dont les variations sont indépendantes des caractéristiques non observées, et qui contribue à déterminer l'éducation mais pas directement les comportements politiques.

Ces travaux se situent dans la lignée de ceux, présentés à la section 3 du chapitre 7, qui tentent de mesurer directement les externalités du capital humain – les effets de l'éducation sur le vote, notamment, constituent l'une de ces externalités. Ils étudient essentiellement la participation électorale, plutôt que la contribution de l'éducation à l'émergence de courants de pensée politique et à leur succès électoral<sup>69</sup>.

L'éducation peut agir à la fois sur la quantité de participation à la politique, en augmentant la participation électorale, et sur sa qualité, en permettant aux citoyens d'effectuer des choix mieux fondés sur les questions politiques, sociales et économiques autour desquelles les campagnes électorales sont (ou devraient être) organisées. Cette action peut porter à la fois sur les coûts de la participation (les « compétences cognitives » facilitent l'accès à une information pertinente et son décryptage ; elle peut permettre de mieux franchir les obstacles à la participation, comme la

---

<sup>69</sup> Smith (1995, et ch. 6 dans le livre dirigé par Behrman et Stacey, 1997) est un rare exemple de cette seconde approche. Il s'intéresse aux liens entre l'éducation et le soutien aux mesures de politiques publiques de protection de l'environnement, et souligne trois biais possibles. Premièrement, l'éducation renforce la capacité à apprendre par soi-même, et donc à comprendre les documents présentant les problèmes environnementaux et leur impact sur la santé humaine, qui sont particulièrement complexes – Smith note que le niveau moyen de compétences de lecture aux États-Unis correspond à celui de la septième classe (l'équivalent de la classe de cinquième en France). Deuxièmement, l'éducation incite à accorder plus de confiance aux « experts » – dans ce cas, les experts qui tentent d'alerter l'opinion publique sur l'ampleur de la dégradation de l'environnement. Selon Smith, la possession d'un doctorat de troisième cycle, qui identifie les « experts », est plus valorisée par des personnes détentrices d'un diplôme de l'enseignement supérieur que par les autres. Troisièmement, enfin, l'éducation pourrait simplement modifier les préférences en faveur d'un environnement de meilleure qualité.

nécessité de s'inscrire sur les listes électorales) et ses bénéfiques (les personnes les plus éduquées pourraient avoir des préférences plus marquées pour l'engagement politique, et en retirer une plus grande utilité). Par contre, l'éducation pourrait aussi augmenter le coût d'opportunité du temps consacré à la politique, qu'il s'agisse du vote, de l'analyse des documents électoraux, de l'action bénévole, et ainsi avoir un effet négatif sur la participation – Gibson (2001) trouve ainsi que les individus les plus éduqués au sein d'une même famille participent moins souvent à des activités bénévoles<sup>70</sup>.

Dee (2003) s'intéresse aux effets de l'éducation sur les attitudes et les comportements civiques aux Etats-Unis. Il utilise d'abord les données de panel « *High School and Beyond* », pour estimer l'impact du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur sur l'inscription sur les listes électorales, la participation à des élections durant les 12 derniers mois, la participation à l'élection présidentielle de 1988 et la participation à des activités bénévoles durant les 12 derniers mois. La distance à l'établissement d'enseignement supérieur le plus proche et le nombre de ces établissements dans le comté de résidence (lorsque les individus concernés étaient adolescents) sont utilisés comme instruments du passage du secondaire au supérieur. Ce dernier s'avère augmenter la participation électorale de 21 à 30 points de pourcentage, sans avoir d'effet particulier sur la participation à des activités bénévoles.

Dee utilise ensuite les données du « *General Social Survey* » de 1972 à 2000 pour estimer les effets du nombre d'années d'études sur la participation à l'élection présidentielle précédente, la participation à des associations, la lecture de journaux, et le soutien à la liberté d'expression de certains groupes (qui forment un ensemble fort hétérogène : rationalistes, communistes, homosexuels, militaristes, racistes). Les variations d'un Etat à l'autre et dans le temps des lois de scolarisation obligatoire et d'abolition du travail des enfants sont utilisées comme « instruments » du nombre d'années d'études : c'est en fin de compte l'impact de ces lois sur les attitudes et les comportements civiques que l'on examine. Cet impact est significatif et fortement positif sur la participation à l'élection présidentielle précédente (une année de scolarité supplémentaire accroîtrait la participation électorale de 6,8 points de pourcentage), la lecture des journaux et le soutien à la liberté d'expression des groupes « progressistes » (rationalistes, communistes, homosexuels : l'impact d'une année d'études supplémentaire serait de 8,0 à 12,5 points de pourcentage) ; il est positif mais non significatif pour la participation à des associations et la liberté d'expression des groupes « réactionnaires » (militaristes, racistes).

Milligan, Moretti et Oreopoulos (2003) proposent une analyse extrêmement proche de celle de Dee : ils s'attachent à mesurer l'impact de l'éducation sur la probabilité de voter et une série d'autres variables décrivant les comportements (inscription sur les listes électorales, fréquence de l'accès aux média d'information, suivi des campagnes électorales, fréquence des discussions politiques avec les personnes de son entourage, etc.) et les attitudes (intérêt pour les élections, sentiment d'être proche d'un parti, d'être satisfait du fonctionnement de la démocratie, etc.) politiques aux Etats-Unis et au Royaume-Uni<sup>71</sup>. Ils utilisent la même « stratégie d'identification » que Dee, en mesurant l'impact des variations dans l'espace et le temps des lois de scolarisation obligatoire : « *The approach identifies the effect of schooling on citizenship from extending duration in school for would-be dropouts* » (p. 4).

---

<sup>70</sup> Milligan, Moretti et Oreopoulos (2003) notent aussi que les individus les plus éduqués auraient pu avoir tendance à surestimer leur participation électorale lors de la réalisation des enquêtes statistiques. Ils comparent celles-ci avec les taux effectifs de participation tirés des listes électorales, et montrent que ce type d'erreur de mesure n'a pas en pratique une grande importance.

<sup>71</sup> Pour les Etats-Unis, les données sont les « *National Election Studies* » de 1948 à 2000, et le « *November voting supplement* » du « *Current Population Survey* » de 1994 à 2000. Pour le Royaume-Uni, il s'agit des « *British Election Studies* » portant sur les années d'élection depuis 1964, et le « *Eurobarometer Survey* ». Ces données sont généralement utilisées en science politique.



Leur principal résultat est que l'éducation a un fort impact sur la probabilité de voter aux Etats-Unis – achever des études secondaires augmente la probabilité de voter de 28,8 à 34,2 points de pourcentage – mais que cet impact se fait sur l'inscription sur les listes électorales et non la participation des électeurs inscrits : lorsque l'on restreint l'estimation à ces derniers, l'impact de l'éducation n'est plus significatif. Au Royaume-Uni, où les procédures d'inscription sur les listes électorales sont plus simples et où les citoyens sont activement encouragés à s'inscrire, l'impact de l'éducation n'est significatif ni pour l'ensemble des électeurs potentiels, ni pour les seuls électeurs inscrits. Une modification des lois régissant l'inscription sur les listes électorales aux Etats-Unis pourrait améliorer la participation aux élections, à condition que ces lois constituent effectivement un obstacle à l'inscription des citoyens les moins éduqués : il est possible aussi qu'il s'agisse d'une « absence de demande » plutôt que d'une « contrainte d'offre », les personnes les moins éduquées étant moins motivées à s'inscrire.

Milligan, Moretti et Oreopoulos font remarquer que l'augmentation du niveau d'éducation moyen aux Etats-Unis sur la période considérée (la proportion de personnes âgées de 25 ans et plus et ayant entamé des études supérieures a progressé de 36,1 points de 1964 à 2000) a permis de compenser en partie la baisse du taux de participation électorale enregistrée depuis plusieurs décennies – en 2000, le taux de participation aurait été de 10,4 à 12,3 points plus faible en l'absence d'augmentation du niveau d'éducation moyen<sup>72</sup>.

Enfin, l'éducation exerce un impact fréquemment significatif sur les autres variables de comportement et d'attitudes politiques, qui va dans le sens d'une plus grande confiance dans la démocratie, et d'une participation plus active à son fonctionnement : « *Better educated adults are more likely to follow election campaigns in the media, discuss politics with others, associate with a political group, and work on community issues* » (p. 4). Ces résultats sont valables pour les deux pays, et l'on peut se demander pourquoi l'éducation n'a pas d'impact sur la participation électorale en Grande-Bretagne, alors qu'elle accroît l'intérêt pour la politique et que l'inscription sur les listes électorales est quasi universelle (92 % des électeurs potentiels de l'échantillon utilisé dans l'article sont inscrits sur les listes électorales). Milligan, Moretti et Oreopoulos n'abordent malheureusement pas cette question.

L'apport de ces deux articles réside plus dans leur méthodologie – ils tentent d'isoler l'effet pur de l'éducation – que dans leurs résultats, qui ne font que confirmer ceux de la science politique : l'éducation peut améliorer à la fois la quantité et la qualité des comportements politiques. Ces externalités sont nettement positives dans une démocratie.

Quel est le rôle de l'éducation dans la transition d'une dictature à la démocratie ? On peut penser que le type d'éducation délivré par un régime autoritaire ou, surtout, totalitaire tend au contraire à éloigner les citoyens du champ politique, et empêcher l'émergence d'une culture politique favorable à la démocratie. Par ailleurs, selon Bratton, Alderfer, Bowser et Temba (1999), les élites en place au moment de l'introduction de la démocratie n'ont guère intérêt à promouvoir une telle culture, qui menace leur pouvoir : l'engagement de la « société civile » (syndicats, corporations, associations laïques dépendant d'institutions religieuses, etc) serait décisif. Or, la société civile peine souvent à s'adapter au nouveau contexte politique – elle a pu s'organiser pour renverser une dictature, mais n'a ni expérience ni culture démocratique. Bratton, Alderfer, Bowser

---

<sup>72</sup> Le paradoxe, observé dans la plupart des démocraties occidentales, entre l'effet positif de l'éducation sur la participation électorale d'un individu à l'autre pour une année donnée et la baisse de la participation moyenne depuis plusieurs décennies alors même que le niveau d'éducation moyen progressait fortement s'explique très simplement par la présence de facteurs dynamiques indépendants de l'éducation, qui ont poussé la participation électorale à la baisse. L'économétrie des données de panel, utilisant des données portant sur de grands nombres d'individus observés plusieurs années, permet de résoudre de tels paradoxes « données en coupe / séries temporelles » (« *cross-section / times series* »), dont le premier, le « paradoxe de Kuznets » concernant la relation entre revenu et épargne, a été mis en évidence dès les années 1940.

et Temba s'intéressent à la transition démocratique de la Zambie, amorcée en 1991, et interrompue par la déclaration de l'état d'urgence en 1994 puis 1997. Ils étudient l'impact de programmes d'éducation civique destinés aux adultes organisés soit par le nouveau gouvernement, soit par des organisations non gouvernementales, en utilisant des données collectées avant et après le déroulement des programmes, suivant une approche quasi expérimentale. L'éducation civique se trouve avoir un impact important sur les connaissances et les valeurs des citoyens, plus que sur leurs comportements politiques : l'effet sur la participation électorale n'est pas significatif. De plus, l'impact est plus fort sur les personnes appartenant aux catégories privilégiées de la population – l'éducation civique des adultes et l'éducation scolaire reçue antérieurement pourraient être complémentaires. Bratton, Alderfer, Bowser et Temba notent la quasi absence d'autres études sur ce genre de sujet en Afrique et dans les autres pays en développement. Pourtant, le rôle de l'éducation dans l'établissement de la démocratie est une question récurrente dans le débat public, et pourrait être une des externalités du capital humain les plus significatives dans le processus de développement.

## **Chapitre 14. Les effets de la scolarisation sur les attitudes socio-politiques : Bennington college, un cas d'école**

Lorsque l'on s'interroge sur la question des effets de l'éducation, de nombreuses spéculations sont possibles. Toutefois, la recherche ne saurait avancer sans un certain consensus. Comme point de départ, nous voulons présenter dans cette première section les recherches *princeps* de Newcomb qui suggèrent que l'école est en elle-même susceptible de changer les attitudes des élèves, toutes choses étant égales par ailleurs. Certes, la science est par définition réfutable, il doit donc s'agir de formuler des hypothèses vérifiables que l'on peut soumettre aux faits ou aux données empiriques. C'est précisément dans cette optique que s'inscrit la description détaillée des travaux de Newcomb (1943, 1967, 1991). En effet, les recherches présentées ici font très largement références en psychologie de l'éducation, en psychologie politique et en psychologie sociale (une analyse sémantique révèle que dans les dix premières publications recensées par une méta-base de données en psychologie, *Psycinfo*, Newcomb apparaît huit fois, dans les titres, mots-clés, et résumés des publications se rapportant aux entrées « *College impact* » et « *Education and attitudes* »).

L'objectif de cette première partie n'est certainement pas de donner une vision d'ensemble des effets de l'éducation – les travaux de Newcomb ne s'y prêtent sans doute pas. Il est encore moins de plébisciter les travaux de cet auteur, par ailleurs très reconnus. Notre objectif dans cette première partie est plutôt de reprendre les principales hypothèses formulées par Newcomb, et de les soumettre à une analyse critique vis-à-vis des résultats qu'il a obtenus. D'autre part, cette première partie introduit l'idée que l'étude des attitudes intergroupes (e.g., préjugés, racisme, sexisme) ne saurait se détacher de l'étude plus générale des attitudes socio-politiques (conservatisme, socialisme, etc.). Les travaux de Newcomb ont fait l'objet de nombreuses publications, initiées par l'auteur lui-même, ou par d'autres. Nous nous référons ici à quatre ouvrages auxquels Newcomb a activement participé : Newcomb (1943), Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967), Feldman et Newcomb (1969) et Alwin, Cohen, et Newcomb (1991).

Les deux premières sections concernent les travaux rédigés par Newcomb lui-même, en 1943, avec *Personality and Social Change*, et en 1967, avec *Persistence and Change*. La troisième section correspond au dernier volume de la trilogie, *Political Attitudes over the Life Span*, publié en 1991 après la mort de Newcomb en décembre 1984. Ce dernier volume constitue non seulement la troisième série d'études réalisées sur la même population, et apporte également de nombreux éléments de réflexion sur la question des attitudes socio-politiques tout au long de la vie. Ces différents ouvrages tentent de cerner les réponses aux questions essentielles qui nous animent : l'école peut-elle changer les attitudes ? Ce changement, s'il a lieu, se maintient-il dans le temps ? Dans quelle mesure ce changement peut-il affecter le cours de la vie (décision de vote, choix du conjoint, choix des amis, etc.) ?

### **I. Scolarisation et attitudes socio-politiques**

La première étude de Newcomb, *Personality and Social Change* (1943), ne saurait se comprendre sans la replacer dans son contexte historique et culturel. Elle se déroula aux Etats-Unis, à une période de profonds changements sociaux. Elle commença l'année du Wagner Labor Act et se termina l'année de l'avènement de Franco avec la fin de la guerre civile en Espagne et le début de la Seconde guerre mondiale. Durant cette période de 4 années, chacune des 550 étudiantes d'un collège américain (« *Bennington College* ») durent exprimer leurs opinions et attitudes envers

différentes mesures sociales et politiques au moins une fois au cours de chaque année. Il a été ainsi possible d'observer s'il y avait un changement d'attitudes entre le début et la fin des quatre années de scolarité.

Un changement fut observé, en fait, chez la plupart des étudiantes, dans le sens d'une plus grande acceptation des politiques reliées au *New Deal*. Dans l'ensemble, les étudiantes (âgées de 17 à 22 ans) considéraient que ce changement allait clairement dans un sens opposé aux attitudes et valeurs de leur famille (plutôt de classes aisées, aux attitudes très traditionnelles du Nord-Est américain) estimées par les étudiantes elles-mêmes comme étant conservatrices et anti-*New Deal*. Le changement d'attitudes était manifeste au fur et à mesure de chaque année d'enseignement. Sans être extrême, le changement observé était pourtant significativement plus important que le changement observé dans la société, lui aussi plus en faveur du *New Deal*, mais aussi plus important que pour d'autres étudiants, masculins ou féminins, scolarisés dans d'autres établissements et provenant de familles comparables aux étudiantes de *Bennington College*. Les changements observés peuvent se comprendre au regard de l'environnement social créé par ce collège au moment de l'étude. C'était un nouveau collège « expérimental » de 250 étudiantes qui avait vu le jour en 1932, durant une période de fort enthousiasme pour une nouvelle forme d'éducation plus progressiste. Il était relativement isolé du reste de la ville de Bennington (Vermont). Comme d'autres collèges fondés à la même époque (au début du XX<sup>ème</sup> siècle), le collège de Bennington était aussi expérimental en ce sens où il offrait l'accès à l'éducation aux femmes, en leur donnant les mêmes droits en la matière que ceux accordés auparavant aux hommes dans la société américaine. L'enseignement dispensé dans ce collège était non pas basé sur le modèle des collèges masculins, mais plutôt destiné à subvenir « aux besoins des femmes » dans la société contemporaine (l'art, la littérature, les sciences sociales, etc.).

Le corps enseignant était composé de 50 professeurs, des hommes pour la plupart, d'une trentaine d'années. La majorité des enseignants (qui n'avaient pas d'autres titres) vivaient à proximité du campus et avaient de nombreux contacts avec les étudiantes.

Ils étaient pour les plupart des « libéraux » et il est évident qu'ils pouvaient exercer une influence sur leurs étudiantes. Pourtant, les enseignants se défendaient d'exercer délibérément une influence et il n'y eut aucune accusation de propagande de la part des parents envers les enseignants, même si certains parents ont rapporté leurs inquiétudes par rapport aux attitudes et comportements de leurs filles. Les enseignants étaient pour la plupart issus d'écoles préparatoires privées et voulaient inculquer une certaine forme d'ouverture d'esprit, amener les étudiantes à plus d'autonomie et « leur ouvrir les yeux sur le reste du monde ». Dans cette communauté, les étudiantes étaient relativement libres et peu de règles externes leur étaient imposées.

Cette étude originale documente en bien des points la prévalence de normes anti-conservatrices vis-à-vis de politiques sociales dans la communauté du *Bennington College*. Les étudiantes les plus âgées, celles dont le prestige était élevé année après année, endossaient fortement ces normes anti-conservatrices et servaient de réels modèles pour les étudiantes novices, qui pouvaient leur porter estime. Les étudiantes perçues comme étant « résistantes » à l'influence de la communauté, maintenaient des attitudes plus conservatrices et étaient perçues comme déviantes par leurs pairs.

L'influence de la communauté, qui a consisté en un abandon des attitudes conservatrices, toucha toutes les filières d'enseignement (l'économie, les sciences politiques, la danse moderne, la littérature et les sciences). Bien que la majorité des étudiantes changea dans le sens indiqué, une proportion non négligeable persévéra dans leurs attitudes conservatrices. Ces dernières s'étaient pour le moins exclues symboliquement de la communauté, elles restaient le plus souvent à l'écart, certaines à tel point qu'elles n'étaient pas conscientes des normes anti-conservatrices en vigueur

dans la communauté. Trop attachées aux valeurs familiales, elles refusaient de s'insérer dans la communauté (certaines ont été identifiées par le psychiatre de l'école comme étant sur-dépendantes de leur famille).

Le changement d'attitudes et l'absence de changement observés dans cette étude originale, étaient d'après Newcomb, le produit de l'interaction entre différentes formes d'influence : les événements d'actualité dans un monde en crise, les changements de la société américaine, les normes de la communauté du *Bennington College* et les caractéristiques individuelles des étudiantes.

#### *Le Bennington College comme groupe de référence*

Newcomb, professeur de psychologie au *Bennington College*, décida d'étudier les processus par lesquels les étudiantes étaient socialisées dans la communauté du collège, une communauté caractérisée par une polarité de ses attitudes. Il utilisa le concept *du groupe de référence* (un terme cher à Hyman, 1942, qui travaillait à la même époque sur l'influence familiale dans la formation des attitudes socio-politiques) pour étudier comment les étudiantes allaient ajuster leurs attitudes à celles en vigueur dans leur nouvelle communauté.

Newcomb s'intéressait aux processus d'adaptation des étudiantes à leur nouveau groupe de référence, le *Bennington College* et l'adaptation aux valeurs propres à cette communauté. Newcomb montra notamment que la plus importante de ces valeurs était celle impliquant le développement personnel et l'indépendance vis-à-vis des parents. La communauté du *Bennington College* était très ouverte à la discussion et la plupart de ses membres étaient en faveur du *New Deal*. Newcomb relate que les étudiantes du *Bennington College* étaient confrontées à « *unprecedented levels of personal freedom and personal responsibility for their own conduct* » (Newcomb, 1943, p.11). Une étudiante décrit le collège comme « *very liberating, in the sense of right off the bat our autonomy was recognized by the faculty. They were encouraging us to take a hand in our education. The faculty was so new and young. We were building the college together. They were not set up as authorities.* » (cité par Alwin, Cohen et Newcomb, 1991, p. 33). En d'autres termes, les étudiantes étaient pour la plupart confrontées à un conflit entre les valeurs familiales relativement imposées et les valeurs de leur nouveau groupe de référence auxquelles elles étaient plus libres d'adhérer, en apparence.

#### *La première étude du Bennington College*

A la fin de l'année 1935, Newcomb commence à récolter ses données pour sa première étude. Les résultats les plus intéressants de Newcomb ont trait à des changements dans l'orientation socio-politique en termes progressistes. Newcomb utilise principalement l'échelle PEP (Political and Economic Progressivism scale) identifiée par Stagner (1936) comme une mesure fiable des attitudes socio-politiques contemporaines. L'échelle PEP permettait principalement d'évaluer des attitudes à la fois politiques et économiques: la légitimité des différences de richesse entre la classe ouvrière et les grandes entreprises privées, le rôle des syndicats dans la société, le droit de vote, etc. Cette échelle, de type Likert en 5 points se composait de 26 items (voir Annexe II.1). Plus les scores à cette échelle sont élevés et plus ils reflètent une attitude conservatrice (à l'opposé, plus les scores à cette échelle sont faibles et plus ils reflètent une attitude progressiste). En complément de cette échelle, Newcomb utilisa différents indicateurs que nous développerons ultérieurement. Le tableau 1 inclut les dates auxquelles l'échelle PEP a été administrée ainsi que les moyennes rapportées pour chaque année d'entrée.

Si l'on s'intéresse à la première colonne du tableau 1, on se rend compte que pour une même mesure de PEP réalisée en 1935, les étudiantes « finissantes » du *Bennington College* (celles qui sont entrées en 1932) ont de plus faibles scores de PEP que les étudiantes « débutantes », qui viennent

d'intégrer le collège en 1935. Cette différence significative tend à confirmer l'hypothèse selon laquelle les étudiantes qui débutent leur cycle d'étude ont des attitudes conservatrices (calquées sur le modèle familiale) alors que les étudiantes qui finissent leurs études ont des attitudes plus progressistes (calquées sur le modèle du groupe de référence, comme le suggéra Newcomb). Toutefois, une analyse en colonne du tableau 1 ne nous apprend guère sur la nature du changement d'attitudes opéré, puisqu'il ne s'agit pas des mêmes étudiantes. Pour tester l'hypothèse du changement d'attitudes, nous avons besoin de données longitudinales. Le tableau 1 fournit de telles données lorsque l'on compare sur une même ligne, les données de plusieurs colonnes. Si l'on considère les données de la deuxième ligne, on constate entre la fin de l'année 1935 et la fin de l'année 1936 (ce qui correspondait respectivement à la troisième et quatrième année d'études pour les étudiantes entrées en 1933) une diminution des attitudes conservatrices chez ces mêmes étudiantes ( $M = 68.6$  et  $M = 60.1$ ). En fait, cette même diminution se trouve être significative année après année d'études et pour la plupart des cohortes d'étudiantes entrées entre 1933 et 1938. Par exemple, Newcomb a pu constater que les attitudes des étudiantes entrées en 1935 étaient moins conservatrices à mesure qu'augmentaient leurs années d'études au sein du *Bennington College*, et tendaient à se stabiliser après leur sortie (après le printemps 1938). Newcomb (1943) rapportent donc des changements d'attitudes importants et systématiques durant la période des 4 années de scolarisation au *Bennington College*. Le changement d'attitudes se fait en général dans le sens d'une plus grande opposition aux attitudes familiales conservatrices et dans le sens d'une adaptation aux normes pro-*New Deal* de la communauté du *Bennington College*. Le collège a eu pour effet de générer une orientation socio-politique plus « libérale » chez les étudiantes. Newcomb a montré que dans la majorité des cas, plus les étudiantes passèrent de temps au sein de la communauté et plus elles modifièrent leurs attitudes. Newcomb a également utilisé une forme abrégée du tableau 1 pour représenter ses données en fonction du niveau d'études des étudiantes (première année, deuxième année, troisième année et quatrième année). Il s'agit des mêmes données mais présentées différemment (voir tableau 2).

A partir de ces données abrégées, Newcomb conclut qu'il existe des changements d'attitudes très significatifs: sous l'influence de leur nouveau groupe de référence les étudiantes tendent à modifier radicalement leurs attitudes entre le moment où elles entrent au *Bennington College* en première année et le moment où elles en sortent quatre années plus tard. Ce changement d'attitudes se traduit par une augmentation des attitudes libérales.

**Tableau 1: Scores PEP moyens par année d'entrée au *Bennington College* mesurés à différentes reprises dans le temps**

Année d'entrée	Scores PEP à la fin de l'année 1935	Scores PEP à la fin de l'année 1936	Scores PEP à la fin de l'année 1937	Scores PEP au printemps 1938	Scores PEP à la fin de l'année 1938	Scores PEP au printemps 1939
1932	65.8 (45)					
1933	68.6 (47)	60.1 (27)				
1934	66.5 (74)	62.3 (37)	58.9 (27)	59.9 (37)		
1935	74.5 (88)	68.5 (55)	64.1 (45)	63.7 (50)	63.2 (40)	62.7 (45)
1936		75.8 (69)	72.3 (72)	69.1 (85)	68.4 (37)	68.5 (58)
1937			71.9 (64)	70.6 (86)	69.5 (40)	70.0 (62)
1938					75.9 (55)	72.8 (73)

Source : adapté de Newcomb (1943), p. 23.

Note: des scores élevés de PEP indiquent des attitudes conservatrices. Entre parenthèses figurent les effectifs valides. Les étudiantes sont scolarisées au *Bennington College* durant les 4 années qui suivent leur date d'entrée. Pour certaines cohortes d'étudiantes, Newcomb dispose de données au-delà des 4 années passées au *Bennington College*.

**Tableau 2. Moyenne des scores de PEP par classe et année**

Classes	Fin 1936	Fin 1937	Fin 1938	Total
1 <sup>ère</sup> année	75.8 (69)	71.9 (64)	75.9 (55)	74.2 (276)
2 <sup>ème</sup> année	58.5 (55)	72.3 (72)	69.5 (40)	69.4 (241)
3 <sup>ème</sup> année	62.3 (37)	64.1 (45)	68.4 (37)	65.9 (166)
4 <sup>ème</sup> année	60.1 (27)	58.9 (27)	63.2 (40)	62.4 (155)
Total	67.4 (188)	66.7 (208)	68.7 (172)	

Source: Newcomb (1943).

Note: les résultats présentés sont toujours significatifs au moins entre la première année et la quatrième année ( $p < 0.005$ ).

Une critique méthodologique souvent adressée à Newcomb concerne la nature du changement. Il ne s'agit peut-être pas tant d'un processus de socialisation que d'un processus de sélection. Il se peut en effet que les étudiantes qui ne se sentaient pas à l'aise dans la communauté du *Bennington College* ont tout simplement quitté cette communauté ce qui pourrait expliquer la diminution observée des attitudes conservatrices.

Il se peut aussi que les familles les plus conservatrices aient refusé que leurs filles participent à l'étude de Newcomb jusqu'à son terme, ce qui expliquerait la diminution des effectifs observés pour chaque classe au cours du temps. C'est deux explications alternatives sont en effet tout à fait plausibles. Afin d'anticiper ces critiques, Newcomb n'utilisa que les étudiantes présentes du début à la fin de l'étude, pour les classes d'entrée de 1933 à 1936. Les résultats observés sur ces étudiantes « persévérantes » répliquent très largement ceux du tableau 2. Les résultats présentés au tableau 3 montrent très clairement que le changement d'attitudes apparaît y compris lorsque l'on ne sélectionne que les étudiantes qui ont participé à l'étude durant les quatre années de leur scolarisation au *Bennington College*. On ne peut donc pas imputer ce changement d'attitudes à un processus de sélection des étudiantes. Il semble bien que sous la pression normative de la communauté du *Bennington College*, les étudiantes ont modifié leurs attitudes pour les rendre plus congruentes avec leur nouveau groupe de référence.

**Tableau 3. Moyennes des scores PEP pour les étudiantes des quatre classes qui ont répondu en toutes occasions**

Classe d'entrée	N	1935	1936	1937	1938
1933	26	68.0	60.0		
1934	21	62.1	59.9	57.4	58.7
1935	35	73.7	68.0	63.3	64.3
1936	51		73.9	70.8	67.5

Source: Newcomb (1943), p. 199.

Des comparaisons plus approfondies entre les étudiantes qui ont quitté le collège est celles qui ont poursuivi leur scolarité à terme ne révèlent que peu de différences dans les résultats, et Newcomb (1943, p. 201) conclut que ces différences sont minimes et négligeables.

### *Divergence avec les attitudes parentales*

En plus de comparer les scores de PEP des différentes cohortes au cours du temps, Newcomb compara les préférences politiques pour les élections présidentielles de 1936 des étudiantes avec celles de leurs familles afin de montrer la divergence entre les attitudes des étudiantes et celles de leurs parents. A la fin de l'année 1936, Newcomb demanda aux étudiantes d'indiquer leur préférence parmi chacun des 5 candidats politiques. Les étudiantes devaient également indiquer la préférence de leur famille. Le tableau 4 présente les résultats de ces comparaisons entre les préférences politiques des étudiantes et celles de leur famille. Les données du tableau 4 révèlent que pour l'essentiel les préférences politiques des étudiantes de première année sont semblables à celles de leurs parents, alors que des divergences flagrantes apparaissent entre les préférences politiques des familles et les préférences des étudiantes de troisième et quatrième année. D'une façon générale, les familles des étudiantes de *Bennington College* ont une nette préférence pour le candidat républicain Landon alors que les étudiantes ont tendance à s'écarter de cette préférence et à favoriser Roosevelt le candidat démocrate à mesure qu'elles avancent dans leurs années d'études. De même, s'il n'y a pas de différence dans les préférences des candidats socialistes et communistes entre les étudiantes de première année et leur parents, ces différences ont tendance à s'accroître à mesure que les étudiantes progressent dans leur parcours au *Bennington College*. Des analyses plus détaillées que nous ne présenterons pas ici, ont permis à Alwin, Cohen et Newcomb (1991, p. 42), de conclure qu'il n'y a pas eu de changement dans les préférences des étudiantes dont les parents préféraient initialement le parti démocrate. Ces analyses montrent également que le changement d'attitudes a surtout concerné les étudiantes dont les parents préféraient initialement le parti républicain. Environ 20% des étudiantes issues de familles conservatrices (celles qui avaient une nette préférence pour le parti républicain) ont changé leur préférence politique et sont devenues plus libérales (voir Alwin et al., 1991, p. 43).

**Tableau 4. Préférences pour les différents candidats politiques en 1936 (en pourcentage) des étudiantes et de leur famille.**

Candidats	Classes de 1 <sup>ère</sup> année		Classes de 2 <sup>nd</sup> année		Classes de 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> année	
	Etudiantes	Parents	Etudiantes	Parents	Etudiantes	Parents
Landon (Républicain)	62	66	43	69	15	60
Roosevelt (Démocrate)	29	26	43	22	54	35
Thomas et Browder (Socialiste et communiste)	9	7	15	8	30	4
N	52		40		52	

Source: Newcomb (1943), p. 28.

Note: Lemke, le cinquième candidat n'a reçu aucune préférence auprès des étudiantes. Pour chaque candidat les différences de proportion sont significatives entre les préférences des parents et celles des étudiantes sauf pour les premières années.

### *Réplication des résultats du Bennington College*

Newcomb (1943) a voulu vérifier si le changement d'attitudes observé au *Bennington College* sur l'échelle PEP pouvait se généraliser à d'autres établissements relativement comparables. Il



recueillit des données du *Williams College* (N = 322 étudiantes) en 1938, et les compara aux données du *Bennington College* obtenues la même année. En 1939, il recueillit également les données du *Skidmore College* (N = 252 étudiantes) et les compara aux données du *Bennington College* obtenues la même année. Les résultats de ces comparaisons entre différents collèges apparaissent au tableau 5. Ces comparaisons révèlent des différences significatives entre les étudiantes de première année et les étudiantes de quatrième année au sein de chaque collège. Toutefois, ces différences sont toujours plus significatives pour le *Bennington College* par rapport aux deux autres collèges. L'influence normative de la communauté du *Bennington College* semble avoir été plus importante que pour d'autres établissements, et Newcomb va longuement s'intéresser à le montrer (voir Newcomb, 1943). Toutefois, ces résultats tendent à corroborer l'hypothèse selon laquelle le fait d'être scolarisé dans un nouvel environnement (un collège américain dans le cas présent) en vient à s'attribuer les caractéristiques du nouveau groupe d'appartenance et éventuellement à changer ses propres attitudes pour les rendre congruentes avec les normes du groupe de référence.

**Tableau 5. Moyennes des scores de PEP des collèges Williams, Skidmore et Bennington en fonction du nombre d'années d'étude des étudiantes.**

Classes	Williams College 1938		<i>Bennington College</i> 1938		Skidmore College 1938		<i>Bennington College</i> 1939	
	N	M	N	M	N	M	N	M
1 <sup>ère</sup> année	95	76.1	23	66.1	83	79.9	73	72.8
2 <sup>ème</sup> année	114	69.4	24	68.1	53	78.1	62	70
3 <sup>ème</sup> année	74	70.7	19	61.1	70	77	58	68.5
4 <sup>ème</sup> année	36	71.2	12	55	46	74.1	45	62.7

Source : Newcomb (1943), p. 31.

Note: différence significative au sein de chaque collège entre les étudiantes de 1<sup>ère</sup> année et les étudiantes de 4<sup>ème</sup> année. Pour chaque année d'études, les étudiantes de *Bennington College* ont toujours des scores de PEP plus faibles que les étudiantes des autres collèges.

#### *Pourquoi un tel changement au Bennington College?*

Newcomb identifia deux éléments essentiels qui ont contribué selon lui au changement d'attitudes plus important au *Bennington College* :

- un fort sentiment d'appartenir à une communauté ;
- la relative homogénéité des attitudes et opinions de la communauté : les enseignants et les étudiantes les plus expérimentées entretenaient des attitudes clairement non-conservatrices.

Sans s'étendre outre mesure sur ces points, on peut toutefois noter quelques résultats supplémentaires apportés par Newcomb. Tout d'abord Newcomb remarqua dans de nombreux entretiens avec les étudiantes que dans leur très grande majorité elles se percevaient comme les membres d'une seule et même communauté à laquelle elles s'identifiaient fortement. Ce sentiment de sort commun ne semblait pas aussi fort dans les autres collèges. Ensuite, Newcomb montra que les étudiantes du *Bennington College* étaient beaucoup plus informées des événements d'actualité, comme la guerre civile en Espagne. Cette influence informationnelle a pu selon lui contribuer à un changement d'attitudes plus important. A cette influence informationnelle s'ajoute une autre forme d'influence plus normative. En utilisant une version modifiée de l'échelle PEP, Newcomb a trouvé que les étudiantes de 4<sup>ème</sup> année percevaient les étudiantes de 1<sup>ère</sup>

année comme étant conservatrices, elles-mêmes comme plus libérales, et le collège comme encore plus libéral. De même, les étudiantes de 1ère année se percevaient elles-mêmes comme plus conservatrices, les étudiantes de 3ème et 4ème année comme plus libérales, et le collège comme étant encore plus libéral. Les étudiantes du *Bennington College* avaient clairement conscience qu'il existait une réelle homogénéité des attitudes au sein même de la communauté. Les étudiantes de 1ère année percevaient que les attitudes devenaient de plus en plus conservatrices à mesure que s'élevait la position sociale des individus dans la hiérarchie du *Bennington College*. L'harmonisation des attitudes paraissait en fait dissimuler un effet du statut social: pour réussir au *Bennington College* valait-il mieux modifier ses attitudes ?

Sur ce dernier point, Newcomb fournit quelques éléments de réponses. Il envoya un questionnaire par courrier à toutes les étudiantes, celles qui ont quitté le collège avant la fin des quatre années d'études et celles qui ont poursuivi à terme leurs études. Dans tous les cas, ces étudiantes ne faisaient plus partie de l'établissement en 1935. Les résultats de cette enquête réalisée en 1939 ont permis à Newcomb de montrer que plus les étudiantes ont passé de temps au collège et plus elles ont modifié leurs attitudes pour les rendre moins conservatrices (telles que mesurées par une différence de PEP). En conclusion, les étudiantes qui ont réussi à poursuivre leurs études jusqu'à terme sont aussi celles qui ont le plus modifié leurs attitudes.

#### *Critiques et limitations*

L'étude originale de Newcomb suggère assez clairement que les attitudes des élèves peuvent changer sous l'influence de leur environnement scolaire. L'effet de socialisation de l'école semble indépendant d'éventuels effets de sélection. Selon Newcomb, le changement d'attitudes observé au *Bennington College* peut s'expliquer par deux aspects essentiels: le fort sentiment d'appartenir à une communauté et la polarisation des attitudes qui va crescendo lorsque l'on augmente le nombre d'années d'études.

En fait, on peut distinguer deux formes d'influence qui ont pu contribuer au changement d'attitudes des étudiantes du *Bennington College*. Une influence normative exacerbée par l'identification au groupe de référence: la norme au *Bennington College* voulait que l'on affiche des attitudes progressistes plutôt que conservatrices. Et, une influence informationnelle, les étudiantes du *Bennington College* semblaient être plus sensibilisées aux problèmes d'actualité et de société qui sous-tendaient directement l'adoption d'une nouvelle politique gouvernemental (le *New Deal*), moins conservatrice.

Avant de pouvoir conclure avec un minimum de certitude que les effets de socialisation au *Bennington College* sont responsables du changement d'attitudes observé, il s'agit de s'affranchir de plusieurs hypothèses alternatives. Les deux principales auxquelles Newcomb fut confrontées concernent les effets de l'âge et les effets du contexte de générations. Les recherches montrent que les attitudes socio-politiques tendent à évoluer de façon systématique en fonction de l'âge. De plus, entre 1932 et 1939, dates des premières études de Newcomb, la société américaine dans son ensemble s'est mise à adopter des attitudes plus favorables au *New Deal*. Ces deux interprétations alternatives sont tout à fait plausibles: si les étudiantes de Newcomb ont modifié leurs attitudes c'est peut-être aussi parce qu'elles étaient à un âge critique dans la construction de leur identité politique et qu'elles étaient plus influençables à cet âge qu'à un autre. Cette interprétation trouve un certain support dans des recherches menées en parallèle. D'autre part, les étudiantes de Newcomb ont peut-être modifié leurs attitudes parce que l'ensemble de la société devenait plus favorable au *New Deal*, ce qui représenterait un effet de génération et non un effet de socialisation, le *Bennington College* n'apparaissant alors que comme un catalyseur de l'idéologie dominante. En fait, dès 1943 Newcomb s'est intéressé à ces contre-hypothèses. Il rapporte par

exemple que le changement d'attitudes au *Bennington College* est plus important que pour le reste de la population y compris pour les personnes du même âge. Toutefois, Newcomb n'avait pas forcément le recul en 1943 nécessaire pour répondre à ces critiques. Car, si le changement d'attitudes semble s'être opéré comme le décrit Newcomb, il peut s'être très rapidement résorbé dans le temps, l'influence pouvant être manifeste mais non latente.

Ce sont ces différentes interprétations alternatives qui ont probablement motivé la deuxième étude de Newcomb, publiée en 1967. Dans cette seconde étude, Newcomb va questionner à nouveau les étudiantes du *Bennington College*, après les avoir retrouvées, 25 ans après leur sortie du collège.

Toutefois, avant de présenter cette seconde série de recherches, il nous semble important de souligner que les travaux de Newcomb se trouvent confortés par d'autres recherches plus expérimentales réalisées en psychologie sociale sensiblement à la même époque. Même si ces recherches ne se focalisent pas directement sur le sort des élèves, elles peuvent contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes d'influence qui font de l'école un agent de socialisation à part entière.

#### *Les résultats de Newcomb et la recherche expérimentale sur le changement d'attitudes en psychologie sociale*

Newcomb a souligné à maintes reprises le poids de l'influence normative au sein du *Bennington College*. La norme dominante ou majoritaire dans ce contexte valorisait les attitudes non-conservatrices. En fait, les premières recherches sur la pression à la conformité (Sherif, 1935 ; Asch, 1951 ; 1955 ; 1956) suggèrent que dans un tel contexte le changement d'attitudes est probable. Asch a par exemple montré que les individus sont parfois prêts à se soumettre à la pression normative d'une majorité même lorsqu'ils sont persuadés qu'elle a tort. Pour se faire, Asch a réuni des groupes de 7 à 9 personnes et leur a dit qu'elles allaient participer à une étude sur la perception visuelle. Ces personnes devaient comparer la longueur d'une ligne étalon à trois autres lignes. Une tâche facile puisqu'une seule des lignes à comparer avait la même longueur que l'étalon. En fait, chaque groupe ne comportait qu'un seul sujet naïf. Les autres membres du groupe étaient des compères qui avaient reçu l'ordre de donner unanimement la même réponse incorrecte. On avait fait asseoir les sujets de telle sorte que le sujet naïf se retrouvait à l'avant dernière position, il subissait donc la pression de la majorité avant de donner sa propre réponse. Asch inclut aussi à son étude une condition contrôle dans laquelle les sujets répondaient en privé sans aucune pression du groupe. Les résultats ont montré que les sujets exposés à la pression du groupe étaient d'accord avec la majorité erronée approximativement dans une proportion de 33%, alors que les sujets de la condition contrôle ne faisaient que 1% d'erreurs. Ces résultats ont été reproduits à maintes reprises et de nombreuses variantes de ce paradigme ont été étudiées. Les études de Asch suggèrent que la pression à la conformité est parfois très forte pour les individus, qui ont bien du mal à lui résister même lorsqu'ils sont convaincus (à juste titre dans ce cas précis) d'avoir raison. Bien sûr, il s'agit ici de conditions extrêmes qui ne peuvent que minimiser le poids du conformisme dans des contextes naturels comme le *Bennington College* où les étudiantes sont confrontées à des sources d'influence hautement crédibles (les étudiantes plus âgées et surtout les enseignants).

Newcomb a également souligné le poids de l'influence informative<sup>73</sup>, c'est à dire celle qui renvoie au contenu du message communiqué. D'après Newcomb, la discussion était libre et même encouragée au sein de la communauté du *Bennington College*. De plus, ces discussions étaient

---

<sup>73</sup> Pour une discussion plus approfondie de la différence entre influence normative et influence informative voir Deutsch et Gerard (1955).

souvent initiées par les étudiantes les plus anciennes et concernaient principalement des questions d'actualité et de politique dans le contexte de l'étude.

La recherche expérimentale en ce sens apporte également un certain crédit aux interprétations que donne Newcomb de ses résultats. D'une part, une source crédible d'information a généralement plus d'influence qu'une source peu-crédible (Hovland et Weiss, 1951), d'autre part plus le point de vue évoqué dans un message est éloigné de celui du récepteur et plus celui-ci aura tendance à adopter la position de la source (Hovland et Pritzker, 1957).

Cette dernière relation a été mise en évidence pour la première fois dans une étude de Hovland et Pritzker (1957). Dans cette étude, on mesurait d'abord l'opinion des sujets, à l'aide d'une échelle en sept points, sur une série de problèmes différents. On leur faisait part ensuite de l'opinion d'une majorité de gens, qui différait de la leur d'un intervalle sur l'échelle (divergence faible), de deux ou de trois (divergence modérée) ou de quatre (divergence forte). On demandait enfin aux sujets d'évaluer à nouveau leurs opinions sur la même série de problèmes qu'initialement, et on mesurait la grandeur du changement d'opinion. Les résultats de cette étude ont montré que le changement en valeur absolue augmente avec la divergence. Toutefois, le changement augmente jusqu'à un certain point de divergence à partir duquel il n'augmente plus, et peut même diminuer. Ces résultats sont intéressants lorsqu'on les transpose aux données de Newcomb. Le fait qu'il existait un décalage important entre les attitudes initiales des étudiantes et la position du collègue n'est pas incompatible avec le changement d'attitudes observé par Newcomb. Puisque jusqu'à un certain point, la divergence favorise le changement d'attitudes. Cette relation entre le changement d'attitudes et la divergence supporte donc les résultats de Newcomb: une majorité des élèves ont changé d'attitudes. Toutefois, comme nous l'avons évoqué, certaines étudiantes ont aussi maintenu leurs attitudes initiales. On peut supposer que pour ces étudiantes, la divergence était trop extrême pour permettre un changement d'attitudes.

Newcomb s'est longuement attaché à décrire comment l'identification au groupe de référence avait contribué à la conversion des attitudes et à la polarisation de celles-ci avec l'augmentation du nombre d'années d'études. Il peut sembler contre-intuitif de considérer que des étudiantes aux attitudes initiales opposées aux membres de la communauté du *Bennington College* en viennent à s'identifier à ce groupe si différent. Pourtant là-aussi, des études expérimentales révèlent que lorsqu'un groupe de référence est valorisé dans un contexte donné, les personnes qui n'appartiennent pas à ce groupe peuvent en venir à s'identifier très fortement au groupe valorisé. Cette identification au groupe de référence est parfois très importante et notamment chez les enfants comme le révèle l'étude de Clark et Clark publiée en 1947. La population de cette étude était composée de 253 enfants noirs âgés de 3 à 7 ans, et scolarisés dans des nurseries et des écoles privées américaines (Springfield, Massachusetts, Hot Springs, Pine Bluff, et Little Rock, Arkansas). Inutile de préciser qu'à cette époque un conflit oppose le nord et le sud américain sur la question de la ségrégation raciale. Clark et Clark ont présenté aux enfants deux poupées (une noire et une blanche) et leur ont demandé de désigner celle avec laquelle ils avaient le plus envie de jouer, la poupée la plus belle, la poupée la plus vilaine, la poupée qui a la plus jolie couleur, la poupée qui leur ressemble le plus, etc.. Les résultats de cette étude ont montré que les enfants noirs interrogés préféraient très largement la poupée blanche à la poupée noire et ceci dès leur plus jeune âge. Par exemple, 67% des enfants noirs préféraient jouer avec la poupée blanche, 59% trouvaient la poupée blanche plus jolie, 59% trouvaient la poupée noire plus vilaine et 60% trouvaient que la poupée blanche avait une plus jolie couleur. De même, alors que les enfants noirs ne se trompaient pas pour dire que la poupée noire ressemblait à un enfant noir et que la poupée blanche ressemblait à un enfant blanc, lorsqu'il s'agissait de dire quelle poupée leur ressemblait le plus, environ un tiers des enfants se « trompaient », et déclarait que la poupée qui leur ressemblait le plus était la blanche. D'autre part, les enfants des écoles nord-américaines (écoles mixtes) avaient tendance à s'identifier davantage à la poupée blanche (39%) que les

enfants des écoles sud-américaines (29%) (écoles ségrégationnistes). Le désir d'identification au groupe de référence dans la société américaine était plus fort dans les contextes où la différence est mise en exergue. L'identification au groupe de référence est donc parfois très importante comme le montre cette étude très célèbre de Clark et Clark (1947). Les résultats de cette étude suggèrent que la « différence » n'empêche pas l'identification au hors-groupe. Dès lors il est probable que la divergence d'attitudes ne soit pas non plus un obstacle à l'identification surtout lorsque le groupe de référence est normativement valorisé comme c'était le cas au *Bennington College*.

Enfin, il peut sembler important de souligner que les résultats de Newcomb ont des implications politiques importantes. Nous avons vu que, sous l'influence de la communauté du *Bennington College*, les étudiantes avaient eu tendance à adopter des attitudes moins conservatrices. Ce changement d'attitudes se traduisait par une diminution des scores à l'échelle PEP mais aussi par une plus grande préférence pour le candidat démocrate aux élections politiques de 1936. Ce changement dans la préférence politique est peut-être le plus important constaté par Newcomb. Si l'on revient un instant au tableau 4, on peut noter qu'une majorité des étudiantes de première année (62%) préfère Landon le candidat républicain à Roosevelt le candidat démocrate, alors que ce patron de résultats s'inverse complètement pour les étudiantes de troisième et quatrième année qui sont une majorité (54%) à préférer Roosevelt à Landon. Ces résultats ne sont pas anodins, surtout lorsqu'on les replaçe dans le contexte ségrégationniste américain qui prévaut à cette époque. En effet, choisir Landon en 1936, c'est aussi au regard de la psychologie des préjugés, préférer un parti politique qui prêche la ségrégation scolaire (raciale et sexuelle) alors que choisir Roosevelt c'est déjà en soi favoriser le passage vers une politique dé-ségrégationniste.

## II. La persistance des effets de socialisation de l'école

La deuxième étude de Newcomb, *Persistence and Change*, a pour principal objectif de tester la persistance du changement d'attitudes observé chez les étudiantes du *Bennington College* scolarisées entre 1935 et 1939. Cette seconde étude se déroule entre 1960 et 1961 et mobilise seulement la participation de 62% des étudiantes concernées. La plupart des anciennes étudiantes avaient une quarantaine d'années et étaient mariées au moment de la seconde étude. Leurs maris étaient diplômés d'un collège, 40% avaient même obtenu un diplôme supérieur. La majorité des anciennes étudiantes (71%) vivaient dans le Nord-est américains. Certaines avaient même poursuivi leurs études après le collège et obtenu un diplôme supérieur (16%). Au moment de cette seconde étude 43% des anciennes étudiantes de Newcomb travaillaient à temps complet ou à temps partiel. Pour l'essentiel, leurs professions concernaient le domaine artistique (34%), le domaine de l'éducation (21%) et le domaine social (13%).

### *Procédure*

Parmi les données récoltées dans les années 1930, les informations suivantes furent à nouveau utilisées: (1) les scores à l'échelle « *Political Economic Progressivism* » (PEP) à l'entrée du *Bennington College*, (2) les scores PEP à la sortie du collège, (3) le changement d'attitudes à l'échelle PEP, et (4) le parti politique de préférence en 1938, à la sortie du collège.

Bien sûr, l'échelle PEP n'est plus d'actualité en 1960. Le contexte social et culturel a profondément changé et toute la difficulté réside dans la conception de nouvelles mesures adaptées au contexte des années 1960 mais tout en restant le plus fidèles possible à l'échelle PEP. Cette seconde étude comprend en fait une interview, au domicile de chaque répondante et un questionnaire par mail. Chaque répondante devait tout d'abord décrire son orientation politique.

Ensuite, on leur demandait si elles pensaient avoir changé leur préférence politique depuis leur sortie du *Bennington College*, et si oui en quel sens. Ensuite, chaque répondante devait rapporter ses décisions de vote à chaque nouvelle élection nationale depuis leur sortie du *Bennington College*. On mesurait également leur impression par rapport à 10 personnages publics (F. D. Roosevelt, Taft, Truman, Joseph Mccarthy, Reuther, Eisenhower, Kennedy, Nixon, MacARthur, et Stevenson). Enfin, les répondantes devaient évaluer leurs opinions par rapport à 7 événements publics d'actualité.

### Résultats

La majorité des étudiantes diplômées en 1938, 1939, et 1940 exprimèrent une préférence pour le parti démocrate par rapport au parti républicain, et dans le contexte entre Nixon et Kennedy, préférait Kennedy (les pourcentages sont de 62% pour les démocrates, 38% pour les républicains; 60% pour Kennedy, 38% pour Nixon, et 2% sans préférence).

Quand on leur a demandé de décrire leur orientation politique actuelle, 67% des répondantes se dirent « libérales », 16% se dirent plutôt centristes, et 17% conservatrices. Une majorité déclarait ne pas avoir changé d'orientation politique depuis leur sortie du Collège et parmi celles qui déclaraient avoir changées, environ la moitié se disait plus conservatrice alors que l'autre moitié se disait plus libérale.

Dans cette seconde étude, la majorité des répondantes exprimèrent des attitudes et des préférences politiques non-conservatrices. Le tableau 6 montre les pourcentages d'approbation et de désapprobation exprimés pour chacun des 7 événements publics d'actualité (on trouvera la version originale de ce tableau en Annexe II.2).

**Tableau 6. Distribution des opinions sur sept événements publics d'actualité en 1960**

Issues	N	Approuve	Désapprouve	Sans-opinion
*1. La décision de la Cour Suprême à propos de la déségrégation scolaire	128	95%	3%	2%
2. La façon dont l'administration Eisenhower a traité l'incident U-2	137	12%	82%	6%
*3. L'augmentation des taxes de sécurité sociale afin d'aider les personnes âgées	136	79%	17%	4%
*4. Utiliser le cinquième amendement pour refuser de répondre aux question du comité de Congrès aux activités prétendument subversives	127	70%	24%	6%
*5. L'amission de la Chine communiste (rouge) aux Nation-unis	136	62%	29%	9%
*6. Que les Etats-unis fassent plus de concessions pour atteindre l'objectif de désarmement nucléaire	126	49%	36%	15%
*7. Les manifestations des étudiants afro-américains (noirs)	85	85%	12%	3%

Source: Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 25).

Note \* items pour lesquels l'approbation a été considérée comme non-conservatrice par des juges aveugles des hypothèses.

De même, la majorité des répondantes exprimèrent une opinion favorable envers Roosevelt, Stevenson, Kennedy, Reuther, Truman, et Eisenhower, et une opinion défavorable envers McCarthy, Nixon, MacArthur, et Taft.

Beaucoup des anciennes étudiantes de Newcomb ont rapporté avoir activement participé dans des organisations politiques et dans des manifestations (60%, ce taux est supérieur à celui observé par un autre groupe de femmes comparable ayant participé à une tout autre étude, voir Slater, 1957). Pour la plupart d'entre-elles, leur soutien allait au parti démocrate (66%) plutôt qu'au parti républicain (27%). En somme, ce qui ressort des entretiens de cette seconde étude est l'image d'un groupe de femmes qui avaient adopté une philosophie politique « libérale » et qui s'intéressaient à la vie politique de leur pays. Ces femmes s'investissaient dans leur conviction politique au point de soutenir activement le parti démocrate plutôt que républicain. Elles se pensaient elles-mêmes comme plus « libérales » que « républicaines ».

#### *Attitudes socio-politiques en 1960 et scores de PEP à la sortie du Bennington College (1936-1939)*

A partir des données qui composent le tableau 6, Newcomb calcule un indice d'attitudes conservatrices pour chaque répondante et le met en relation avec leur score à l'échelle PEP mesuré l'année de la sortie du *Bennington College*. Le tableau 7 présente les relations entre l'indice d'attitudes conservatrices de 1960 et les derniers scores de PEP. De même, Newcomb va mettre en relation l'évaluation des personnages publics (conservateurs ou libéraux) et les derniers scores de PEP (voir tableau 8). Enfin, Newcomb, va mettre en relation les décisions de vote au élections de 1960, ainsi que toutes les décisions de vote aux précédentes élections depuis 1936 avec les derniers scores de PEP (voir tableau 9).

**Tableau 7. Relation entre les derniers scores PEP et l'indice de conservatisme de 1960**

Derniers scores PEP	Indice de conservatisme 1960		Total
	Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	
Supérieurs à la Médiane* (conservatisme)	43 (68%)	20 (32%)	63
Inférieurs à la Médiane* (non-conservatisme)	23 (35%)	42 (65%)	65
Total	66	62	128
Chi-square = 13.2; p < .001			

Source: Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 28).

Note \* La Médiane (63. 5) est basée sur l'ensemble de la population initiale, elle inclut donc également les données des étudiantes absentes en 1960.

**Tableau 8. Relation entre les derniers scores PEP et l'appréciation des personnages publics en 1960**

	Appréciation favorable des personnages conservateurs <sup>(1)</sup>	Appréciation favorable des personnages non-conservateurs <sup>(2)</sup>

Derniers scores PEP								
	Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	Total	Moyenne	Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	Total	Moyenne
Supérieurs à la Médiane (conservatisme)	44 (73%)	16 (27%)	60	3.5	19 (32%)	41 (68%)	60	3.2
Inférieurs à la Médiane (non-conservatisme)	22 (33%)	44 (67%)	66	1.4	48 (72%)	18 (28%)	66	5.1
Total	66	60	126		67	59	126	
	Chi-square = 18.58; $p < .001$			$t = 5.0$ $p < .001$	Chi-square = 19.7; $p < .001$			$t = 5.8$ $p < .001$

Source: Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 29).

Note(1) McCarthy, Nixon, MacArthur, et Taft.

(2) Roosevelt, Stevenson, Kennedy, Reuther, Truman, et Eisenhower.

**Tableau 9. Relation entre les derniers scores PEP et les décisions de vote**

Derniers scores PEP	Vote au élection présidentielle de 1960			
	Nixon	Kennedy	Autre	Total
Supérieurs à la Médiane (conservatisme)	40 (61%)	24 (37%)	1 (2%)	65 (100%)
Inférieurs à la Médiane (non-conservatisme)	13 (18%)	59 (81%)	1 (1%)	73 (100%)
Total	53 (38%)	83 (60%)	2 (2%)	138
Chi-square (Nixon vs. Kennedy seulement) = 25.12; $p < .001$ ; 1dl				

Source: Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 29).

Derniers scores PEP	Fréquence de vote pour le candidat républicain depuis 1940			
	0-1	2-4	5-6*	Total
Supérieurs à la Médiane (conservatisme)	21 (32%)	14 (22%)	30 (46%)	65 (100%)
Inférieurs à la Médiane (non-conservatisme)	52 (71%)	15 (21%)	6 (8%)	73 (100%)
Total	73	29	36	138
Chi-square = 28.65; $p < .001$ ; 2 dl				

Source: Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 30).

Note: \* les six dernières élections remontent à 1940; 1944; 1948; 1952; 1956 et 1960.



## Discussion des résultats

A la lecture des résultats de cette seconde étude il n'y a guère de doute quant à la persistance du changement des attitudes socio-politiques des anciennes étudiantes du *Bennington College*, même après plus de vingt années. Non seulement ces étudiantes ont changé d'attitudes pour la plupart du fait même de leur passage au *Bennington College* en devenant plus « libérales », mais qui plus est, ce changement semble effectif même à long terme. La persistance du changement d'attitudes s'exprime notamment au travers des opinions sur des événements d'actualité marquants, la préférence pour des figures publiques non-conservatrices, et surtout les décisions de vote aux élections. Dans tous les cas, les attitudes des anciennes étudiantes du *Bennington College* apparaissent comme clairement « libérales ». Il existe de nombreux effets de congruence dans les données des tableaux 7, 8 et 9. Nous avons vu que la majorité des étudiantes était devenue moins conservatrice à la fin de leur année de formation au *Bennington College*. Toutefois, une proportion non-négligeable d'étudiantes était restée impassible à l'influence de la communauté et n'avait pas changé d'attitudes. Si l'on considère les étudiantes qui rapportaient les plus faibles scores de PEP (scores inférieurs à la médiane) on peut constater que ce sont aussi celles qui en majorité ont les plus faibles indices de conservatisme en 1960 (65%), celles qui ont une opinion défavorable des personnages publics conservateurs (67%) et une opinion favorable des personnages publics non-conservateurs (72%). Ce sont aussi celles qui en majorité préfèrent Kennedy à Nixon en 1960 (81%) et rapportent avoir voté le moins fréquemment pour le candidat républicain aux six dernières élections depuis 1940 (71%). Au contraire, les étudiantes qui ont maintenu leurs attitudes conservatrices en dépit de l'influence de la communauté du *Bennington College*, ou celles qui rapportaient les scores PEP les plus élevés (scores supérieurs à la médiane) sont précisément celles qui ont les attitudes et les comportements les plus conservateurs.

Newcomb et al. (1967) rapportent également des données supplémentaires qui permettent de comparer les étudiantes diplômées du *Bennington College* à celles qui n'ont pas été diplômées (i.e., celles qui ont quitté le collège avant la fin des quatre années de formation). En 1960, on peut constater que plus les étudiantes sont restées longtemps au collège et plus elles ont adopté par la suite des attitudes non-conservatrices. Par exemple, les étudiantes qui ne sont restées qu'un an ou deux au collège expriment 56.7% de préférence pour le parti républicain en 1960 contre 40.2% pour les étudiantes diplômées ( $p < .05$ ). 58.0% des étudiantes qui n'ont passé qu'un an ou deux au collège rapportent avoir voté 5 ou 6 fois pour le parti républicain durant les six dernières élections depuis 1940, contre 29.6% des étudiantes diplômées ( $p < .001$ ). 36.4% des étudiantes restées un an ou deux au collège s'opposent aux manifestations d'étudiants noirs (*sit-ins*) contre 16.3% des étudiantes diplômées. De plus, parmi les étudiantes non-diplômées ( $N = 84$ ), Newcomb et al. notent que plus le temps passé au *Bennington College* est conséquent (1, 2 ou 3 années), plus le dernier score PEP valable était faible (respectivement 72.4, 68.8, et 65.2), et à cela correspondait une diminution significative des pourcentages de décisions de vote pour le candidat Nixon aux élections de 1960 (respectivement 62%, 49%, et 46%).

En somme, l'ensemble des résultats de cette seconde étude plaide en faveur de l'efficacité d'un changement d'attitudes durant les années « *Bennington* », de la persistance du changement d'attitudes dans le temps, et de l'importance des attitudes ainsi façonnées dans la vie présente des anciennes étudiantes. Newcomb et al. (1967, p. 44) écrivent: « *The fact that these differential concerns persisted, in the sense that earlier graduates were still less conservative about domestic political issues after more than 20 years than later ones [i.e., les étudiantes non-diplômées], strongly suggests that the political attitudes of *Bennington* graduates, as of the early 1960's, were in part an outcome of their membership in the college community many years before.* ».

Toutefois, avant de pouvoir imputer le changement d'attitudes à un effet de socialisation du collège, il s'agit de vérifier que les anciennes étudiantes du *Bennington College* se différencient des

autres femmes de leur génération auxquelles elles peuvent être comparées. Ces femmes doivent ressembler le plus possible aux anciennes étudiantes du *Bennington College* à l'exception du fait qu'elles ne doivent jamais avoir été scolarisées dans ce collège. Newcomb et al. vont donc identifier dans la population générale une catégorie de femmes qui ont un profil le plus identique possible (même âge, classe sociale, région d'origine, religion, niveau d'instruction, etc.) tout en n'ayant jamais intégré la communauté du *Bennington College*. Newcomb et ses collègues vont même jusqu'à comparer les anciennes étudiantes du *Bennington College* à leurs sœurs et à leurs belles-sœurs (épouses des frères ainsi les sœurs des maris). Toutes ces comparaisons tendent à montrer que les étudiantes du *Bennington College* se différencient de leurs semblables, même si certains changements dans les attitudes des anciennes étudiantes du *Bennington College* peuvent se comprendre comme des effets générationnels, il n'en reste pas moins que des différences tout à fait significatives persistent: en fait, les étudiantes diplômées du *Bennington College* ont dans l'ensemble des attitudes socio-politiques plus libérales que tous les autres groupes de femmes auxquelles elles peuvent être comparées. Newcomb et al. (1967) concluent que le changement d'attitudes observé au *Bennington College* n'a rien d'unique, mais qu'il est tout de même suffisamment atypique pour laisser penser que les étudiantes n'auraient probablement pas eu les mêmes attitudes en 1960, si elles n'avaient pas été scolarisées dans ce collège.

#### *La persistance du changement*

Les résultats de cette seconde étude supportent assez largement l'interprétation selon laquelle l'école serait en elle-même un puissant agent de socialisation. Les normes et valeurs qu'elle transmet dans un contexte donné, peuvent modifier les attitudes des étudiants et ceci de façon tout à fait durable. Les étudiantes du *Bennington College* qui ont été les plus influencées en 1940, sont aussi celles qui affichent des convictions et des attitudes socio-politiques les moins conservatrices en 1960. Dans le contexte précis de cette étude, on peut dire que le nombre d'années d'études passées au *Bennington College* prédit négativement les attitudes socio-politiques conservatrices. En fait, comme nous allons l'évoquer, l'influence exercée par la communauté du *Bennington College* ne se limite pas aux attitudes politiques, mais transparait également dans de nombreux facteurs associés au changement durant les années qui ont suivi la sortie du collège. Newcomb et al. (1967) se sont notamment intéressés aux facteurs responsables de la persistance des attitudes. Leurs principaux résultats en ce sens suggèrent que pour maintenir leurs nouvelles attitudes socio-politiques dans le temps, les étudiantes diplômées du *Bennington College* ont notamment dû sélectionner un environnement social propice au maintien de telles attitudes.

Newcomb et al. (1967) ont étudié la relation entre les attitudes socio-politiques des anciennes étudiantes diplômées du *Bennington College* et le choix de leur conjoint ou mari. Ce choix a-t-il été influencé par les attitudes socio-politiques transmises par la communauté du *Bennington College*? Bien sûr de nombreux facteurs peuvent être invoqués pour expliquer ce qui détermine le choix d'un conjoint et les résultats présentés ici nous semble plus illustratifs que réellement informatifs. Les données du tableau 10 suggèrent que le changement d'attitudes produit au *Bennington College* a pu influencer en partie le choix du mari des anciennes étudiantes. Le tableau 10 présente l'évolution des attitudes socio-politiques des anciennes étudiantes depuis leur sortie du collège, en fonction des attitudes socio-politiques de leur mari. Pour l'essentiel, ces données montrent qu'il existe une forte congruence entre les attitudes socio-politiques des anciennes étudiantes et de leur mari. Les étudiantes diplômées qui ont toujours eu des attitudes conservatrices ont eu tendance à choisir un mari ayant les mêmes attitudes. De plus, les étudiantes qui ont maintenu leur attitudes non-conservatrices depuis la sortie du collège ont également choisi un mari ayant les mêmes attitudes. Le tableau 11 montre que ces données sont tout à fait transposables aux préférences de vote du mari aux élections de 1960 pour Kennedy et Nixon.

Newcomb et al. ont également étudié la relation entre les attitudes socio-politiques des anciennes étudiantes et le choix de leurs amis en 1960. Ces données, présentées au tableau 12 et associées aux résultats concernant le choix du mari, suggèrent que la persistance des attitudes dans le temps a notamment été permise par une sélection de l'environnement social: les anciennes étudiantes qui ont choisi des maris mais aussi des amis ayant les mêmes attitudes socio-politiques qu'elles ont pu préserver leurs attitudes depuis la sortie du collège. En revanche, celles qui ont été confrontées à un environnement social contre-attitudinal ont eu tendance à modifier leurs attitudes. A partir des interviews réalisés auprès des anciennes étudiantes, Newcomb et al. remarquent que certaines étaient clairvoyantes par rapport à l'influence que leurs attitudes socio-politiques pouvaient avoir sur le choix de leurs maris et amis, mais que dans la plupart des cas, elles n'avaient pas forcément conscience de cette influence. Par ailleurs, le manque de soutien social ne semble pas suffisant pour susciter un changement d'attitudes (certaines étudiantes qui ont toujours eu des attitudes socio-politiques parmi les moins conservatrices depuis leur sortie du collège ont tout de même choisi un mari ayant des attitudes opposées aux leurs).

**Tableau 10. Attitudes socio-politiques et le choix du mari**

Derniers scores PEP obtenus au collège	Indice de conservatisme des répondantes en 1960	Indice de conservatisme en 1960 du mari*			
		Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	Total	Moyen ne
(a) Au-dessus de la Médiane	Au-dessus de la Médiane	29	1	30	29.8
(b) Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	1	13	14	17.2
(c) En-dessous de la Médiane	Au-dessus de la Médiane	15	1	16	27.2
(d) En-dessous de la Médiane	En-dessous de la Médiane	6	24	30	18.1
		51	39	90	
Comparaisons moyennes des groupes (a) et (b), $t = 6.6$ , $p < .001$					
Comparaisons moyennes des groupes (c) et (d), $t = 4.7$ , $p < .001$					
Comparaisons moyennes des groupes (c) et (b), $t = 4.8$ , $p < .001$					

Source: Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 55).

Note: \* L'attitude du mari est rapportée par la répondante.

**Tableau 11. Attitudes socio-politiques et le vote du mari**

Derniers scores PEP obtenus au collège	Indice de conservatisme des répondantes en 1960	Choix du mari aux élections de 1960		
		Nixon	Kennedy	Total
(a) Au-dessus de la Médiane	Au-dessus de la Médiane	29 (88%)	4 (12%)	33 (100%)
(b) Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	3 (20%)	12 (80%)	15 (100%)
(c) En-dessous de la Médiane	Au-dessus de la Médiane	11 (55%)	9 (45%)	20 (100%)

(d) En-dessous de la Médiane	En-dessous de la Médiane	6 (19%)	25 (81%)	31 (100%)
		49	50	99

Source : Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 55).

Note: \* Le choix du mari est rapportée par la répondante.

**Tableau 12. Attitudes socio-politiques et le choix des amis**

Derniers scores PEP obtenus au collège	Indice de conservatisme des répondantes en 1960	Indice de conservatisme en 1960 des amis*		
		Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	Moyenne
(a) Au-dessus de la Médiane	Au-dessus de la Médiane	27	0	30.2
(b) Au-dessus de la Médiane	En-dessous de la Médiane	5	10	22.0
(c) En-dessous de la Médiane	Au-dessus de la Médiane	14	0	27.3
(d) En-dessous de la Médiane	En-dessous de la Médiane	11	20	19.7
		57	30	

Source : Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 62).

Note: \* L'attitude des amis est rapportée par la répondante.

Pour finir, Newcomb et al. (1967) se sont intéressés à certaines caractéristiques de personnalité telles que l'autoritarisme. Leur hypothèse était que le changement d'attitudes observé au *Bennington College* devait dépendre de la relation des étudiantes à l'autorité parentale. L'autoritarisme devait donc être caractéristique des étudiantes qui avaient préservé leurs attitudes conservatrices au *Bennington College* plutôt que des étudiantes qui étaient devenues moins conservatrices. Dans l'étude originale, aucune mesure d'autoritarisme n'avait été utilisée, et pour cause, la recherche sur la personnalité autoritaire apparaît principalement avec Adorno, dans les années 1950. Pour cet auteur, la cause des préjugés et des comportements discriminatoires est à trouver dans la personnalité autoritaire de certains individus (nous verrons qu'une telle conception prédomine encore aujourd'hui dans la recherche sous différentes formes). Adorno s'intéresse aux préjugés pour comprendre comment des individus peuvent en venir à commettre des crimes et atrocités de guerre. Il va notamment développer une échelle d'autoritarisme qu'il nomme la F-scale (i.e., échelle de fascisme). Le concept de personnalité autoritaire a été développé pour expliquer le fait que très souvent les personnes qui ont des préjugés envers un groupe cible (e.g., les Juifs), ont également des préjugés vis-à-vis de nombreux autres groupes cibles (les femmes, les minorités ethniques, etc.). Les personnes racistes ont tendance à généraliser leurs préjugés envers toutes les minorités ethniques. Cet effet est robuste et important (des tailles d'effets autour de .50, Duckitt, Wagner, du Plessis et Birum, 2002). L'étude de l'autoritarisme en vient donc à intéresser Newcomb. Comment cette variable est-elle reliée au changement d'attitudes observé au *Bennington College* ?

En 1960, à la fin des entretiens, Newcomb et al. demandent aux anciennes étudiantes de compléter une échelle de non-autoritarisme (Christie, 1958), directement inspirée des travaux d'Adorno. L'échelle de non-autoritarisme est décrite par son auteur en ces termes :

« *These items were originally abstracted from the California Authoritarianism (F) scale. High scorers tend to be free from authoritarian thinking and are more democratic in their beliefs. Low scorers are generally conventional, rigid, prejudiced, and emotionally suppressed.* » (Christie, 1958, cité par Newcomb et al., 1967).

Les données du tableau 13 mettent en relation les scores de non-autoritarisme mesurés en 1960 et les derniers scores PEP obtenus au *Bennington College*. Les résultats montrent notamment une corrélation significative entre ces deux mesures de  $-.44$  (i.e., plus les étudiantes sont conservatrices et plus elles sont autoritaires). Les données du tableau 13 suggèrent à Newcomb et ses collègues que des caractéristiques de personnalité ont probablement affecté la mesure dans laquelle les étudiantes ont subi l'influence du *Bennington College*.

**Tableau 13. Derniers scores PEP et Non-autoritarisme en 1960**

Derniers scores PEP	Non-autoritarisme en 1960			
	Au-dessus de la médiane	En-dessous de la médiane	Total	Moyenne
Supérieurs à la Médiane (conservatisme)	20 (36%)	36 (64%)	56 (100%)	14.0
Inférieurs à la Médiane (non-conservatisme)	29 (58%)	21 (42%)	50 (100%)	15.7
Total	49	57	106	
Chi-square = 4.61, $p < .05$ ; $t = 2.96$ , $p < .01$				

Source: Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick (1967, p. 62).

### Conclusion

Dans un souci de concision, nous nous sommes limités à une présentation succincte des principaux résultats de Newcomb (Newcomb, 1943 ; Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick, 1967). Les résultats de deux études (Newcomb, 1943 ; Newcomb, Koenig, Flacks et Warwick, 1967) sont que des changements profonds et durables peuvent être imputés à une fonction de socialisation de l'école. En effet, les étudiantes scolarisées au *Bennington College* ont modifié leurs attitudes durant leurs années de formation dans le sens d'une diminution des attitudes conservatrices, et ce changement d'attitudes s'est pour l'essentiel maintenu dans le temps. La persistance des attitudes se traduit en 1960 par des opinions non-conservatrices à propos d'événements publics, par des préférences de vote pour le candidat démocrate, par l'évaluation favorable de personnages publics non-conservateurs ou encore plus directement par le soutien apporté au parti démocrate. Cette persistance dans les attitudes semble relativement interdépendante de l'environnement social et du support politique reçu dans cet environnement. La stabilité des attitudes est plus probable lorsque le conjoint et les amis ont des attitudes socio-politiques congruentes plutôt que divergentes.

Les résultats de Newcomb ont suscité de nombreux débats et polémiques (voir Alwin, Cohen et Newcomb, 1991). Les principales interrogations qui ont suivi la publication de ces résultats concernent deux aspects importants: leur généralisation à une population dans son ensemble, et les causes de la persistance des attitudes. A la question de la généralisation des résultats de Newcomb, certains affichent clairement leur scepticisme (voir Alwin et al., 1991). Les étudiantes

du *Bennington College* ne composeraient pas un groupe homogène représentatif de la population américaine. La généralisation des résultats de Newcomb est en ce sens très largement compromise. Des analyses comparatives supplémentaires sont donc nécessaires pour départager ce qui relève d'effets spécifiques de l'éducation dans un contexte donné de ce qui relève d'effets plus généralisables à une population considérée. D'autre part, la stabilité et la persistance des attitudes socio-politiques se trouvent questionnées par certaines recherches issues des sciences politiques. En fait, différents modèles s'affrontent pour prédire la stabilité des attitudes socio-politiques tout au long de la vie. Les chercheurs qui étudient la socialisation politique considèrent généralement que les attitudes socio-politiques sont malléables et donc sujettes au changement entre l'adolescence et le début de la vie adulte (e.g., Kinder et Sears, 1985 ; voir avec Boris). En ce sens, l'étude de Newcomb (1943) au *Bennington College* démontre assez clairement selon nous que de jeunes adultes (18-23 ans) sont ouverts au changement (on peut noter au passage qu'à l'époque, ce résultat contredisait la conception dominante selon laquelle les orientations idéologiques se stabilisent plus tôt, au cours de l'adolescence, voir Campbell, Converse, Miller et Stokes, 1960 ; Campbell, 1969 avec « Adolescent socialization », Davies, 1965). Des recherches subséquentes aux travaux de Newcomb (1943) et la formulation de nouvelles théories ont conduit à concevoir la période qui marque la fin de l'adolescence et le début de la vie adulte comme un « âge d'impression » (« impressionable years », Kinder et Sears, 1985). Toutefois, il a été théorisé qu'une fois passée cette période de transition, on devrait observer une cristallisation des attitudes. L'âge et les cycles de la vie sont donc des facteurs qui peuvent, en théorie, affecter la stabilité des attitudes. Toutefois, il n'existe pas de consensus clair sur la relation entre l'âge et la stabilité des attitudes socio-politiques. Pour certains, la stabilité implique qu'une fois acquises, les attitudes tendent à se maintenir constantes au cours du temps (e.g., Ryder, 1965). Pour d'autres, l'âge est associé à une augmentation linéaire de la stabilité des attitudes, si bien que le changement deviendrait de plus en plus difficile avec l'accroissement de l'âge (Sears, 1981). Au contraire, il a été avancé que le changement d'attitudes était possible tout au long de la vie (« lifelong openness to change » pour Brim et Kagan, 1980 ; Lerner, 1984). Enfin, il a été aussi proposé que la stabilité des attitudes pouvait varier selon une courbe en cloche, décrivant un accroissement de la stabilité des attitudes après la période de l'âge d'impression (jusqu'à 40 ans environ), puis un certain pallier (persistance entre 40 et 55 ans), pour finir par décliner à partir de 55-60 ans, jusqu'à revenir au niveau de stabilité de l'âge d'impression (Sears, 1981). En somme, les recherches reliant la stabilité des attitudes aux périodes de la vie permettent de formuler autant de modèles théoriques qu'il est possible d'en imaginer (voir Alwin et al., 1991, p. 67, qui vont jusqu'à identifier 5 modèles différents).

En résumé, à l'issue des deux études originales dirigées par Newcomb (1943-1967), et à la lumière des connaissances scientifiques de l'époque, il apparaît bien difficile de prédire d'une part, la portée et la pertinence de ces recherches pour comprendre les effets de socialisation socio-politiques de l'éducation au sens large, et d'autre part, ce qu'il a pu advenir des attitudes socio-politiques des anciennes étudiantes du *Bennington College* sur le très long terme (si les résultats de Newcomb 1943 et de Newcomb 1967 confirment la thèse de l'âge d'impression, et le modèle de la persistance des attitudes jusqu'au milieu de la vie, les recherches issues des sciences politiques menées en parallèles ne permettent pas de se prononcer sur le devenir de ces attitudes à la fin du cycle de vie).

### **III. Les attitudes socio-politiques tout au long de la vie**

L'étude que nous allons décrire maintenant (Alwin, Cohen et Newcomb, 1991) s'inscrit directement dans les prolongements des deux recherches précédentes de Newcomb. La population de référence est identique : les étudiantes scolarisées au *Bennington College* dans les

années 1930. Cette nouvelle étude n'a probablement pas d'équivalence dans les sciences sociales : la période couverte au final s'étend sur plus de 55 années. Le cadre de cette étude dépasse très largement celui d'une simple répliation des recherches antérieures de Newcomb :

- Les données précédentes de Newcomb sont réexaminées à la lumière des analyses statistiques modernes. Les procédures informatiques actuelles permettent d'effectuer très rapidement des calculs de significativité et de fiabilité des résultats qui remplacent les premiers calculs de Newcomb.

- Une quantité impressionnante de données comparatives sont utilisées afin d'estimer la possible généralisation des résultats obtenus auprès des étudiantes de Newcomb.

- Enfin, des modèles théoriques et statistiques sont proposés et testés afin d'appréhender la question de la persistance et de la stabilité des attitudes socio-politiques sur un cycle de vie quasiment complet.

L'étude se déroula principalement au cours de l'année 1984. A cette date toutes les anciennes étudiantes du *Bennington College* avaient entre 61 et 72 ans. Cette dernière mouture de l'étude longitudinale de Newcomb est co-écrite par Alwin et Cohen, des chercheurs accoutumés des analyses statistiques modernes (principalement des régressions et équations structurales, voir Cohen et Cohen, 1983 ; Alwin, 1988) et une bonne partie de leur travail a consisté à reprendre toutes les données de Newcomb et à les soumettre à de nouvelles analyses. A ce sujet, nous ne garderons ici de ce travail que leur conclusion puisque celle-ci suggère que les données de Newcomb montrent effectivement un changement d'attitudes dans la première partie de ses recherches (Newcomb, 1943) puis la persistance du changement dans la seconde partie (Newcomb et al., 1967). Les auteurs vont pousser leurs analyses très loin puisqu'ils retrouvent même des étudiantes que Newcomb n'avait pas réussi à re-contacter et à inclure dans ses analyses.

**Tableau 14. Echantillon des étudiantes du *Bennington College* interrogées en 1984 en fonction de leur date de naissance.**

Date de naissance	Age en 1984	Nombre de femmes	Pourcentage
1912	72	1	0.3%
1913	71	10	3.0
1914	70	22	6.6
1915	69	30	9.0
1916	68	52	15.5
1917	67	53	15.8
1918	66	53	15.8
1919	65	50	14.9
1920	64	47	14
1921	63	13	3.9
1922	62	3	0.9
1923	61	1	0.3
Total		335	100.0%

Source: Alwin, Cohen et Newcomb, 1991

Ces auteurs vont mesurer les attitudes socio-politiques des répondantes et les comparer aux pourcentages de vote aux élections nationales des femmes de leur génération les plus semblables possibles. Le tableau 15 montre les réponses aux questions de préférence politiques.

**Tableau 15. Préférences politiques des répondantes en 1984 et comparaison avec leur préférence en 1960.**

Préférence politique en 1984:					
Q1. D'une façon générale, vous considérez-vous Républicaine, Démocrate ou plutôt indépendante?					
Républicaine	Démocrate	Indépendante	Autre	Sans préférence	Total
24.2% (182)	44.2% (148)	30.4% (102)	0.3% (1)	0.9% (3)	100% (335)
Q2. Vous considérez-vous comme fortement ou pas très fortement républicaine/démocrate?					
Républicaine			Démocrate		
Fortement	Pas très fortement		Fortement	Pas très fortement	
56.3% (45)	43.8% (35)		81.6% (120)	18.4% (27)	
Q5. Vous considérez-vous comme plus proche du parti démocrate ou du parti républicain?					
Républicain		Démocrate		Sans opinion	
16.2% (17)		61.9% (65)		21.9% (23)	
Q6. Vous considérez-vous comme très proche ou peu proche du parti républicain/démocrate					
Républicain			Démocrate		
Très proche		Peu proche	Très proche		Peu proche
35.3% (6)		64.7% (11)	68.8% (44)		29.7% (19)
Préférence politique en 1960:					
Républicain		Démocrate	Sans préférence		Total
37% (58)		58% (90)	5% (7)		100% (148)
Préférence politique en 1960 (mêmes répondantes qu'en 1984):					
Républicain		Démocrate		Autre ou sans préférence	Total
38.8% (47)		56.2% (68)		5% (6)	100% (121)
Préférence politique en 1984 (mêmes répondantes qu'en 1960):					
Républicain		Démocrate		Autre ou sans préférence	Total
19% (23)		52% (63)		29% (35)	100% (121)

Source: Alwin, Cohen et Newcomb (1991, p. 95)

Dans l'ensemble, ces données suggèrent que les répondantes ont maintenu leurs préférences politiques au cours du temps (pas de changement significatif entre les préférences politiques de 1960 et de 1984). En particulier, il apparaît que les personnes démocrates en 1960 sont également démocrates en 1984. L'influence de la communauté du *Bennington College* semble se ressentir même après plus de 55 années. Si un changement d'attitudes s'est opéré lors du passage des étudiantes au *Bennington College*, comme les travaux précédents de Newcomb le suggèrent, alors ce changement a conduit d'une part en la conversion d'attitudes conservatrices en des attitudes plus progressistes et d'autre part en la persistance des attitudes progressistes tout au long du cycle de vie. Ce résultat très provocant, supporte principalement le modèle théorique selon lequel les attitudes socio-politiques peuvent changer durant la phase de l'âge d'impression et tendent à se



stabiliser ensuite (Newcomb, 1967 ; Sears, 1981). Au contraire, ce résultat invalide le modèle théorique selon lequel les attitudes socio-politiques conservatrices auraient tendance à décliner après une phase de pallier vers 40-50 ans. Si l'on se fie aux nouvelles données de Alwin et al., on peut considérer que les effets de l'éducation peuvent modifier sur le très long terme les attitudes socio-politiques. C'est, sans conteste, le résultat le plus probant en matière d'effet de l'éducation à long terme (voir la note de M. Duru-Bellat). Au summum de la provocation, Alwin et al. ont tenté de cerner des effets inter-générationnelles : l'influence du *Bennington College* se retrouve-t-elle chez les enfants des répondantes ? Autrement énoncé, existe-t-il une consistance entre les attitudes socio-politiques des répondantes en 1984 et celles de leurs progénitures ? Il n'est certainement pas possible de répondre avec précision à ces questions, trop de variables non-mesurées peuvent intervenir. Toutefois, Alwin et al. vont étudier ces questions à partir des données disponibles. En ce sens, leurs résultats ne sont pas très clairs et ces auteurs concluent qu'il n'est pas possible de mettre en évidence une influence inter-générationnelles lorsque l'on contrôle d'autres facteurs (e.g., les préférences politiques du conjoint, de l'entourage, l'âge, etc.). Toutefois, il n'est certainement pas possible d'appréhender avec un minimum de certitude la présence ou l'absence de tels effets.

La contribution majeure des recherches de Alwin et al. fut certainement de comparer les intentions de vote des répondantes du *Bennington College* avec celles d'autres femmes de leur génération. La question à laquelle les auteurs ont tenté de répondre ainsi est celle de la généralisation possible des résultats de Newcomb à d'autres échantillons plus ou moins représentatifs de la population américaine. Les données obtenues à partir du *Bennington College* sont-elles transposables à d'autres échantillons et notamment à celui des femmes du même âge, scolarisées à la même époque et dans un contexte historique et culturel similaire ? En son temps, Newcomb avait déjà tenté de répondre à cette question (voir encart 1, aux Williams et Skidmore College). Il n'avait pas trouvé de différence très importante entre ses résultats du *Bennington College* et les résultats obtenus dans ces deux autres collèges. Alwin et al. ont donc comparé les décisions de vote aux élections nationales (données disponibles seulement depuis 1952) des anciennes étudiantes du *Bennington College* aux décisions de vote d'échantillons censément représentatifs de la population américaine. Le tableau 16 présente ces différentes comparaisons.

**Tableau 16. Comparaisons entre les décisions de vote rapportées par l'échantillon du *Bennington College* et les décisions de vote au niveau national, 1952-1984**

Année	Pourcentage de préférence pour le parti Républicain				
	NES Total	NES femmes	NES femmes nées entre 1910-1924	NES femmes nées entre 1910-1924 et scolarisées dans un Collège	Femmes du <i>Bennington College</i>
1952	58.4% (1 417)	58.4% (764)	58.0% (262)	75.0% (44)	42.6% (326)
1956	63.1% (1 562)	66.5%** (855)	62.9% (326)	72.1% (61)	37.7% (329)
1960	51.3% (969)	53.7% (525)	51.3% (197)	75.6%*** (45)	26.0% (331)
1964	33.5% (1 255)	32.9% (681)	32.2% (208)	51.2%** (41)	20.2% (321)
1968	64.0%	62.6%	63.9%	74.4%	32.9%

	(1 177)	(661)	(191)	(43)	(328)
1972	69.4%	67.2%*	75.3%**	68.9%	30.6%
	(1 436)	(781)	(194)	(45)	(330)
1976	53.4%	53.5%	52.4%	52.9%	31.2%
	(1 194)	(665)	(185)	(51)	(330)
1980	58.3%	55.0%**	54.4%	65.2%*	23.4%
	(1 850)	(1 012)	(228)	(66)	(133)
1984	66.4%	57.1%	61.0%	60.2%	26.4%
	(2 649)	(1 425)	(316)	(88)	(307)

Source: Alwin, Cohen et Newcomb (1991), p. 109.

Notes: NES = National Election Survey

Les asterisques indiquent le degré de signification des comparaisons entre les différents sous-groupes de NES et l'échantillon du *Bennington College*: \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$  ; \*\*\* =  $p < .001$ .

Comme on peut le constater sur ce tableau, les anciennes étudiantes du *Bennington College* rapportent des décisions de vote plus extrêmes que les femmes auxquelles elles peuvent être comparées. D'une façon générale, il semblerait que les anciennes étudiantes du *Bennington College* ont des attitudes socio-politiques significativement moins conservatrices que toutes les autres. En ce sens, il apparaît que l'influence du *Bennington College* ait été plus importante que dans d'autres collèges. Ce résultat pose la question de la validité des données de Newcomb pour cerner la question des effets de l'éducation au sens large. Pourquoi existe-il des différences entre les attitudes socio-politiques des anciennes étudiantes du *Bennington College* et celles des autres femmes de leur génération également scolarisées à la même époque? Outre des considérations méthodologiques qui peuvent être invoquées, comme nous le verrons par la suite il existe deux grands types d'explication. Premièrement, il peut exister des différences au niveau des enseignements dispensés au sein de chaque collège (le *Bennington College* était par exemple très axé sur les sciences sociales) (i.e., différences au niveau de l'influence *informationnelle*). Deuxièmement, il peut exister des différences entre les collèges: la norme dominante ne serait pas forcément la même d'un collège à un autre (i.e., différences au niveau de l'influence *normative*). Nous verrons par la suite que ces deux types d'influence vont généralement de pairs: l'influence normative se combine à l'influence informationnelle de telle sorte qu'en fonction du type d'enseignement le changement d'attitudes se traduit par un effet libérateur ou au contraire par un effet plus ethnocentrique.

Toutefois, il apparaît intéressant de souligner que les études de Newcomb ont des implications très importantes. De façon non-ambigüe, ces études mettent en évidence des effets de socialisation de l'école. Même si ces résultats ne sont pas transposables à une génération entière de femmes, ces recherches montrent que le simple fait d'être scolarisé à un moment donné dans un type d'établissement peut mener à un changement radicale des attitudes socio-politiques. Les attitudes transmises tendent ensuite à se pérenniser au cours du temps et ceci y compris après plusieurs décennies de vie.

En conclusion, bien que les travaux de Newcomb soient essentiels pour comprendre la fonction de l'éducation à transmettre de nouvelles attitudes, ils ne permettent pas d'établir un profil réel des effets de l'éducation au sens large. Des données issues de l'ensemble des institutions d'enseignement seraient nécessaires. Nous pouvons noter que Newcomb lui même s'est intéressé à cette question (Feldman et Newcomb, 1969). Toutefois, cet ouvrage qui est pourtant une référence ne traite pas seulement des effets de l'éducation à long terme. En fait,

Feldman et Newcomb (1969) se sont surtout intéressés aux effets de sélection des collèges. Ces auteurs ont par exemple assez clairement démontré qu'une sélection s'opérait principalement de la part des étudiant-e-s et de leur famille avant leur accès au Collège. Cette sélection se fait sur la base de différents critères. Pour l'essentiel et pour caricaturer un ouvrage qui mériterait certainement plus d'attention : les collèges les plus prestigieux attirent les étudiant-e-s issues des familles les plus riches sur le plan du capital économique et culturel.

#### **IV. Sélection à l'entrée des « colleges » américain et effets de l'éducation**

De nombreuses remarques et critiques peuvent être adressées aux travaux de Newcomb. Par exemple, les études de Newcomb concernent seulement une population féminine alors même qu'il est assez bien reconnu depuis longtemps maintenant que les hommes et les femmes n'ont pas les mêmes attitudes socio-politiques, les hommes étant habituellement beaucoup plus conservateurs que les femmes (cf. Sidanius, Pratto, et Bobo, 1994 ; Pratto, Sidanius, Stallworth, et Malle, 1994 ; Avery, 1988 ; Eisler et Loye, 1983; Ekehammar et Sidanius, 1982 ; Shapiro et Mahajan, 1986 ; Sidanius et Ekehammar, 1980 ; Sidanius, Cling, et Pratto, 1991)<sup>74</sup>. Bien que cette différence au niveau des attitudes socio-politiques des hommes et des femmes ne remette pas en cause la possibilité qu'un changement d'attitudes puisse survenir du fait de la socialisation des individus au sein d'un établissement scolaire, il peut sembler intéressant de tester l'effet de l'éducation sur les attitudes et valeurs d'une population masculine. En ce sens, Feldman et Newcomb (1969) rapportent des données sur 1 027 étudiants que nous allons rapidement présenter. Ces auteurs ont utilisé différentes mesures d'attitudes à partir d'échelles par ailleurs validées de nombreuses fois (« *Allport-Vernon-Lindzey Study of Values* », 1951-1960). Chacune de ces attitudes renvoie à un schème de pensée dominant chez l'individu même si elles ne sont pas mutuellement exclusives. Bien sûr, la définition donnée de ces attitudes est à replacer dans leur contexte historique et culturel. Voici la définition de ces attitudes telle que fournie par Feldman et Newcomb (1969, p. 7):

1. *Théoricien* (Theoretical). La valeur dominante de l'homme théoricien est la découverte de la vérité. Ses intérêts sont empiriques, critiques et raisonnables. Son principal objectif dans la vie est d'ordonner et de systématiser sa connaissance.

2. *Économique* (Economic). Les attitudes de l'homme économique sont caractéristiques de ce qui est utile, pratique, et spécialement au niveau de la gestion économique dans le monde des affaires. Il juge les choses principalement sur la base de leur utilité tangible.

3. *Esthétique* (Aesthetic). L'homme esthétique valorise la beauté, la forme et l'harmonie. Chacune de ses expériences sont jugées par leur grâce et leur équilibre. Il trouve de l'intérêt dans les dimensions artistiques.

4. *Social* (Social). La valeur la plus importante de l'homme social est autrui. Il valorise l'altruisme, l'amour et les aspects philanthropiques de la vie. Il accorde de l'importance aux autres et est donc lui-même sympathique et peu égoïste.

5. *Politicien* (Political). L'homme politique valorise principalement le pouvoir et l'influence sur autrui. Le leadership, la compétition et la lutte pour le pouvoir constituent une bonne partie de ses intérêts.

6. *Religieux* (Religious). L'homme religieux valorise tout particulièrement l'unité. Il est mystique

---

<sup>74</sup> Il est à noter que cette différence dans l'orientation socio-politique ne reflète pas tant un déterminisme biologique qu'un déterminisme social, les positions occupées par les hommes et les femmes ne sont pas les mêmes dans la très grande majorité des cas

et tente de comprendre le cosmos dans son ensemble afin de pouvoir se situer dans sa plénitude d'être humain.

Sur la base de ces définitions, Feldman et Newcomb (1969, p. 9) vont étudier le changement d'attitudes dans un collège (Union College) sur une période de quatre années en fonction du domaine d'études. Le tableau 17 reflète leurs principaux résultats de cette étude longitudinale. Pour simplifier la lecture de ce tableau, les données sont schématisées.

**Tableau 17. Changement moyen d'attitudes entre le début et la fin de la scolarité à l'Union College (population masculine, N = 1027)**

Domaines d'études	Attitudes de l'homme:					
	Théoricien	Economique	Esthétique	Social	Politique	Religieu X
Humanitaire (N=65)	-*	-*	+*	-	+*	-*
Sciences sociales (N=296)	-	-	+*	-	+	-*
Science (N=124)	+*	-	+*	-*	+	-*
Science Paramédicale (N=136)	+	-*	+*	+	-*	-*
Art (N=27)	+	-*	+*	-	-	-*
Chimie (N=26)	+	-	+*	-	+	-
Physique (N=41)	+	-*	+*	-	-	-
Administration industrielle (N=55)	-	+	+*	+	+	-
Ingénierie (N=257)	-*	-	+*	-	+*	-
Changement moyen (tous les domaines d'études considérés)	+	-*	+*	-	+	-*

Source: Feldman et Newcomb, 1969, p. 9 ; adapté de Huntley, 1965.

Notes: + = les finissants (seniors) ont des scores supérieurs aux débutants (freshmen). - = les finissants (seniors) ont des scores inférieurs aux débutants (freshmen). \* = changement statistiquement significatif ( $p < .05$ ).

Ces résultats témoignent d'un changement très général sur deux des six attitudes. Pour chaque domaine d'études, ainsi qu'en moyenne sur l'ensemble des domaines, l'importance relative de l'attitude religieuse diminue et celle de l'attitude esthétique augmente avec le nombre d'années d'études. Pour les quatre autres attitudes, il existe des inconsistances clairement significatives en fonction du domaine d'études. En particulier, le changement sur les attitudes théoriques et politiques varie dans un sens opposé parmi les différents domaines d'études. Ces différences dans le sens du changement d'attitudes en fonction du domaine d'études peuvent rendre compte d'une absence de changement observée en moyenne sur l'ensemble des domaines d'études. Force est de

reconnaître que les inconsistances sont telles qu'elles semblent bien difficiles à interpréter. Toutefois, le fait que le changement d'attitudes puisse s'opérer dans un sens opposé en fonction du domaine d'études est un résultat qui nous semble intéressant à souligner et que nous retrouverons plus en avant dans cette synthèse de la littérature (nous n'accordons ici que peu de crédit à ces échelles d'attitudes pour apprécier la nature du changement<sup>75</sup>).

Toutefois, on peut noter que la diminution des attitudes religieuses dans cette étude se retrouve dans de nombreuses autres recherches et ne fait que refléter un fait relativement bien établi (Feldman et Newcomb, 1969). En complément, Feldman et Newcomb rapportent deux études qui suggèrent que d'une façon globale, un changement semble apparaître au collège dans le sens d'une plus grande adoption des attitudes « émergentes » et le rejet des attitudes plus traditionnelles (cf. Prince, 1957 ; Spindler, 1955).

Feldman et Newcomb (1969) vont par ailleurs porter leur attention sur des comparaisons internationales. En effet, un résultat particulièrement robuste qui se retrouve dans de nombreux pays est la satisfaction retirée de la famille et de la carrière au détriment d'autres sources de satisfaction. Ainsi, les étudiant-e-s expérimenté-e-s ont tendance à déclarer que ce qui leur apporte ou leur apporterait le plus de satisfaction est de réussir à la fois leur vie de famille et leur carrière (à l'exception du Japon et du Mexique, voir tableau 18).

Enfin, les résultats les plus significatifs mis en évidence par Feldman et Newcomb (1969) dans leur revue des effets de l'éducation est sans conteste l'augmentation de l'intellectualisme et la diminution des attitudes autoritaires avec l'élévation du niveau d'instruction. Sans anticiper sur la seconde partie de ce travail, nous allons toutefois évoquer brièvement les principaux résultats recensés par ces auteurs.

#### *La transmission d'un capital intellectuel:*

Feldman et Newcomb vont répertorier en 1969 l'ensemble des recherches ayant donné lieu à des publications sur la fonction de l'école à transmettre un capital intellectuel. La plupart de ces recherches révèlent en effet qu'à une augmentation des taux de scolarisation (nombres d'années d'études) correspond un accroissement de l'intellectualisme. D'une façon générale, les plus instruits sont, par comparaison avec les moins instruits, capables de pensées plus abstraites, ils démontrent une plus importante indépendance des pensées, ils sont plus créatifs, plus analytiques et plus critiques.

**Tableau 18. Pourcentages d'étudiant-e-s expérimenté-e-s qui mentionnent différentes sources de satisfaction comme première, seconde ou troisième source la plus importante pour eux dans différents pays.**

Pays	Source de satisfaction					
	carrière	famille	loisir	communauté	nationalité	religion
Etats-Unis (756): Harvard (H), Radcliffe (F), Miami (H, F)	83	95	60	20	17	19
Nouvelle Zélande (121): Université	81	86	46	20	25	31

<sup>75</sup> Par exemple, l'attitude politique est très générale et ne nous renseigne pas sur l'orientation politique mais seulement sur l'intérêt personnelle pour le pouvoir, le leadership et la compétition.

Victoria (H, F)						
Allemagne (30): Technische Hochschule, Braunschweig (H, F)	93	87	57	3	27	17
France (132): Université de Bordeaux (H, F)	91	83	65	5	23	31
Afrique du Sud (28): Université de Natal (H, F), langue anglaise	89	71	46	21	36	21
Afrique du Sud (62): Université de Stellenbosch (H, F), langue africaine	90	69	37	18	16	56
Afrique du Sud (51): Université de Natal (H, F), langue bantu	67	61	12	45	51	61
Egypte (63): université des hautes études (H), Institut d'enseignement des femmes (F)	65	60	38	48	33	49
Italie (74): Université catholique du cœur sacré (H, F)	76	92	34	20	20	53
Israël (41): Université hébraïque (H, F)	83	83	34	24	54	2
Mexico (186): Université nationale du Mexique (H, F)	95	60	18	32	69	19
Japon (187): Université de Tokyo (H), université de Nippon (F)	41	88	62	16	60	20

Source: Feldman et Newcomb, 1969, p. 15

Note H = hommes ; F = femmes

Les plus instruits montrent également plus d'intérêts pour les sciences sociales, l'humanitaire et l'art. Ils sont plus susceptibles de s'engager dans des activités comme l'écriture, la lecture, la production artistique, la musique classique, etc. (Feldman et Newcomb, 1969, p. 29). Toutefois, l'élévation du niveau intellectuel n'est pas toujours de taille suffisante dans certaines études pour atteindre des seuils de signification (Katz, 1967). En revanche, lorsque l'on s'intéresse à l'auto perception de capacités intellectuelles, les résultats semblent beaucoup plus clairs. Par exemple, lorsqu'on demande à des étudiant-e-s de décrire en quoi ils ont changé depuis leur entrée à l'université, une large majorité d'entre eux déclare qu'ils-elles sont devenu-e-s plus confiants vis-à-vis de leurs propres capacités intellectuelles, ils-elles sont plus autonomes et plus indépendants dans leur façon de penser, ils perçoivent une plus grande stabilité psychologique, et de meilleures relations avec les autres. Par exemple, dans les années 1960's, 73% des étudiantes du *Bennington College* mentionnaient de façon spontanée une augmentation des capacités intellectuelles lorsqu'on leur demandait en quoi elles avaient pu changer durant leurs années de formation (Newcomb et al., 1967). En 1962, un échantillon d'étudiant-e-s « finissant-e-s » (seniors) de l'université du Michigan devaient décrire à l'aide de traits comportementaux la nature de leur changement personnel après leur passage à l'université (les étudiant-e-s devaient indiquer si chaque trait était devenu plus, moins ou autant auto descriptif). Sur l'item: « intérêt pour les dimensions intellectuelles et culturelles », 73% des hommes et 84% des femmes indiquaient que ce trait les caractérisait « plus » suite à leur passage à l'université (Dressel et Lehmann, 1965). D'autres recherches indiquent qu'en moyenne les capacités intellectuelles (mesurées avec des tests d'intelligence) augmentent avec le nombre d'années de formation à l'université. Cette élévation du niveau se caractérise par des capacités de pensées plus critiques, une augmentation des connaissances factuelles, et une meilleure réussite aux tests d'aptitude (Feldman et Newcomb, 1969, p. 29).

Si la transmission d'un capital intellectuel est avérée, elle peut ne pas surprendre car la fonction la plus essentielle de l'école est sans doute d'accroître le niveau des connaissances et les capacités de raisonnement des élèves. En revanche, on peut s'interroger sur ce qu'il reste du capital intellectuel une fois les individus sortis du système d'enseignement. Le bénéfice du niveau d'éducation au niveau du « bagage » intellectuel se maintient-il au cours du temps ? Certaines recherches ont tenté de cerner les réponses à cette question. Feldman et Newcomb (1969) ne traitent pas directement de cet aspect. Nous reviendrons sur ce point dans la prochaine partie avec la présentation des travaux de Hyman, Wright et Reed (1975) et Bowen (1983).

#### *Le déclin de l'autoritarisme: un effet libérateur ?*

Tel que formulé à l'origine par Adorno et al. (1950), l'autoritarisme se caractérise par le conventionnalisme (une adhésion rigide aux valeurs conventionnelles de la classe moyenne), une attitude non-critique par rapport à l'autorité morale du groupe d'appartenance, une tendance à rejeter et à punir ceux qui violent les valeurs conventionnelles, une rigidité d'esprit (dogmatisme), la superstition et l'usage de stéréotypes, et une soumission aveugle aux figures dominantes du groupe. Feldman et Newcomb (1969) recensent l'ensemble des recherches qui mettent en relation l'autoritarisme et les différences entre les étudiant-e-s qui finissent et ceux qui débutent leur cycle universitaire.

Ces recherches montrent que les finissants ont des scores d'autoritarisme moindres par rapport aux débutants. En fait, les « finissants » sont moins autoritaires, moins dogmatiques, moins ethnocentriques et endossent moins de préjugés que les « débutants ». D'après Feldman et Newcomb (1969), ces différences apparaissent de façon quasi systématique et sont suffisamment importantes pour atteindre des seuils de signification.

Une question essentielle serait de savoir si ce changement se produit de la même façon sur tous les étudiant-e-s. Feldman et Newcomb rapportent principalement des scores abrégés et comme nous l'avons vu, ces scores peuvent masquer des disparités importantes par exemple en fonction du domaine d'études. Les données rapportées par ces auteurs ne permettent pas vraiment de tester un effet du domaine d'études, mais nous reviendrons sur cette question ultérieurement. En revanche, ces auteurs ont pu illustrer que le changement dans l'autoritarisme n'est pas seulement imputable à un effet de l'âge ou de maturité. En effet, ces auteurs montrent d'une part, que plus les étudiant-e-s ont passé de temps à l'université (entre 1 et 4 années) et moins ils sont devenus autoritaires. Ceux qui poursuivent leurs études deviennent donc moins autoritaires que ceux qui les abandonnent. D'autre part, même si l'autoritarisme des personnes non-scolarisées du même âge tend légèrement à diminuer, cette diminution est significativement beaucoup plus importante parmi les étudiant-e-s qui poursuivent à terme leur formation.

L'autoritarisme est un trait de personnalité très répandu. Toutefois, l'environnement scolaire semble être susceptible de le diminuer fortement. Ces résultats nous amènent progressivement à la seconde partie de ce chapitre: l'école a-t-elle réellement un effet libérateur sur les attitudes ? Avant de passer à cette seconde partie, nous voulons dresser un bref résumé des principaux résultats observés jusqu'ici.

#### *Résumé*

Si l'on en croit l'ensemble des travaux synthétisés jusqu'ici, l'école semble avoir un effet libérateur sur les attitudes des élèves (ou étudiant-e-s). En effet, nous avons vu avec les

recherches de Newcomb, que les étudiantes du *Bennington College* sont devenues moins conservatrices au fur et à mesure de leur scolarisation. D'autre part, ce changement d'attitudes semble s'être pérennisé dans le temps et ceci y compris sur une période couvrant quasiment un cycle de vie complet. Toutefois, nous avons également constaté que les étudiantes du *Bennington College* et les femmes les plus représentatives de la population américaine auxquelles elles pouvaient être comparées ne rapportaient pas les mêmes décisions de vote. L'influence du *Bennington College* ne semble pas être exceptionnelle mais relativement atypique.

Ensuite, nous avons dressé un état des lieux des connaissances disponibles à l'orée des années 1960. Il semblerait que l'école puisse jouer une fonction de socialisation bien au-delà des simples attitudes socio-politiques. On retrouve en effet des différences entre les finissants et les débutants sur bon nombre d'attitudes très diverses, aussi bien sur des populations féminines que masculines et dans de nombreux pays. Indépendamment d'autres facteurs qui peuvent intervenir, l'école semble façonner les compétences, les attitudes, mais aussi les valeurs, la satisfaction perçue et des variables de personnalité. De plus, de nombreuses recherches indiquent que l'élévation du niveau d'études se traduit très souvent par un déclin des attitudes religieuses et du dogmatisme.



## **VI. SUGGESTIONS**

Il serait difficile, et surtout présomptueux, à l'issue d'un état des savoirs aussi descriptif que celui que nous venons de dresser, de procéder à des prescriptions normatives en matière de recherches à venir. Nous nous bornerons à indiquer quelques pistes, certains que les destinataires de ce rapport sont mieux placés que nous pour en tirer des conclusions plus stratégiques.

## **1. Des effets non linéaires, contradictoires et associés à d'autres facteurs économiques et sociaux**

Les difficultés que rencontre aujourd'hui l'école dans sa fonction d'intégration des élèves issus de l'immigration attestent clairement la non-linéarité d'un tel effet. Il n'en a pas toujours été ainsi. Comme le montrent Gérard Noiriel (1988) et Dominique Schnapper (1995), la République a pu assimiler ou intégrer des millions de descendants d'immigrés dans le grand creuset de l'égalité en droit. Et l'école fut longtemps le foyer ardent de ce creuset. S'il n'en va plus ainsi, c'est que l'action intégratrice de l'école s'est vue contrecarrée à la fois par des forces nationales extérieures (montée du chômage, ségrégation urbaine, concurrence pour l'emploi entre immigrés et Français de souche, montée du racisme et de la xénophobie) et internationales : la société mondiale vit des crises – en grande partie engendrées par les contre-coups des politiques coloniales des pays européens – qui ont lézardé le rassurant édifice des valeurs qui ont bâti notre école. Paradoxe : les générations immigrées les mieux intégrées par l'école, celles des pères, sont celles qui ont le moins fréquenté l'école alors que les moins intégrées – celles des enfants et des jeunes adultes d'aujourd'hui – ont au contraire été soumises à une scolarisation prolongée et beaucoup plus « performante ».

Ces effets sont contradictoires, le bonheur des uns faisant souvent le malheur des autres. Les phénomènes de sur-qualification s'accompagnant de mouvements de sous-qualification. Le niveau monte, certes, mais les écarts se creusent. Au moment où la scolarité s'allonge pour tous, on observe des processus statistiquement non négligeables de déscolarisation avant seize ans. Ces processus de déscolarisation peuvent être considérés comme des « effets » directs de l'éducation par le biais des étiquetages négatifs. Ils concourent à des difficultés ultérieures d'inscription sociale (Hedibel, 2003 a).

Ces effets sont rarement autonomes et la plupart du temps associés à d'autres facteurs économiques et sociaux. L'efficacité spécifique de l'école est faible. Elle protège les plus diplômés du chômage mais son impact sur la croissance est difficile à mesurer et dépend fortement du contexte institutionnel de chaque pays. Son action est la plus efficace lorsqu'elle se trouve accompagnée par d'autres forces, en amont ou en aval : mise en place d'une idéologie d'Etat ou d'une politique sociale volontariste en matière de réduction des inégalités, conjoncture ou politique économique, création d'emplois, développement de technologies nouvelles, etc.

## **2. Economie : du capital humain à une vision plus complexe des effets de l'éducation**

L'analyse des effets de l'éducation constituant un ensemble de travaux particulièrement abondant et divers en économie, il apparaît souhaitable de présenter ici des conclusions de politique scientifique spécifiques à cette discipline. Il est à noter que les cinq principaux champs couverts dans ce rapport – effets de l'éducation sur les revenus individuels (chapitres 5 et 6), la croissance du revenu agrégé (chapitre 7), la formation des ménages (chapitre 11), leurs investissements en capital humain (chapitre 12), la « société » au sens large (chapitres 2 VI, 3 I et II, 4 II) sont eux-mêmes très vastes : ainsi que le suggère le nombre de « *surveys* » cités, chacun de ces champs, voire chacune des problématiques qu'ils incluent, devrait faire l'objet d'un rapport

spécifique pour déterminer des priorités de recherche suffisamment précises. Néanmoins, l'on peut donner ici deux séries de conclusions.

Premièrement, quelques conclusions méthodologiques de portée générale. L'application de la théorie du capital humain à un très large ensemble de domaines, dont beaucoup ne relèvent pas du champ principal de l'économie néoclassique, devrait se poursuivre ; par ailleurs, les économistes commencent à prendre en compte de façon explicite de nombreuses dimensions de l'éducation autres que sa contribution au capital humain des individus et des sociétés. Ces deux évolutions, ainsi que l'émergence de nouveaux outils conceptuels comme l'analyse économique et économétrique des interactions sociales, la notion âprement débattue de capital social ou celle de « bonheur » (« *happiness research* » ; cf. Frey and Stutzer, 2002) favorisent l'émergence d'une synthèse entre l'économie et les autres sciences sociales, notamment la psychologie et la sociologie. Il n'est pas encore certain que ces développements très récents auront un impact aussi considérable que la formalisation du concept de capital humain au début des années 1960, mais il convient de leur prêter attention. Par exemple, alors que les préférences étaient considérées comme strictement exogènes par la grande majorité des économistes il y a encore une vingtaine d'années, l'analyse de la détermination des préférences entre autres par l'éducation semble un champ prometteur, à l'interface entre l'économie et la psychologie.

Au plan empirique, il convient de tenir compte des développements récents dans l'identification des relations de causalité, et de la quasi-généralisation des méthodes reposant sur des « variables instrumentales ». Un exemple extrême est la réalisation d'expériences aléatoires suivant le paradigme de la psychologie et de la médecine, dans lesquelles un « traitement » escompté augmenter le niveau d'éducation est appliqué à un groupe sélectionné de façon aléatoire. Un exemple plus facile à mettre en œuvre est l'examen d'expériences « naturelles », dans le cas de l'éducation des politiques éducatives mises en œuvre de façon différente d'un groupe ou d'une région à l'autre. La méthode expérimentale prétend apporter des solutions finalement simples au problème d'endogénéité abordé dans l'introduction de ce rapport, et peut être utilisée soit pour tester à petites échelles des mesures destinées à être ensuite généralisées (expériences aléatoires) ou comprendre de façon « historique » l'impact de réformes ayant déjà eu lieu (expériences « naturelles »). Elle vient ainsi compléter le développement considérable de la microéconométrie standard initié par les économistes du travail il y a une trentaine d'années.

Deuxièmement, quelques suggestions spécifiques à chaque champ couvert dans ce rapport. L'estimation de l'impact de l'éducation sur les revenus individuels (chapitres 5 et 6) a été renouvelée depuis une quinzaine d'années par l'utilisation de nouvelles méthodes d'identification (par exemple l'emploi de « variables instrumentales » représentant l'éducation comme fonction des caractéristiques institutionnelles du système d'enseignement, ou l'utilisation de données portant sur les membres d'une même famille, notamment des jumeaux), et la prise en compte de la qualité des écoles et / ou de l'éducation reçue. Les transformations très rapides du système d'enseignement français depuis le début des années 1980, notamment, pourraient donner lieu à des études de ce type. Par ailleurs, l'une des conclusions principales des travaux récents est que les rendements de l'éducation ne sont pas un paramètre homogène pour l'ensemble de la population, mais qu'ils sont fondamentalement hétérogènes, et varient en fonction de caractéristiques individuelles et collectives. Dans le contexte français, les différences de rendements entre hommes et femmes, entre Français d'origine étrangère ou non, ou les rendements que touchent les migrants en fonction du pays dans lequel ils ont reçu leur éducation, paraissent des sujets porteurs.

Un nouveau renouvellement est en cours, et il apparaît nécessaire de dépasser le modèle mincerien, pour trois raisons. Premièrement, comme le montrent Heckman, Lochner et Todd (2003), les hypothèses permettant d'interpréter le coefficient associé à l'éducation dans une

équation mincerienne comme le rendement privé de l'éducation ne sont empiriquement pas valides aujourd'hui, et il convient d'employer d'autres méthodes pour estimer ce taux de rendement. Deuxièmement, le capital humain tel qu'il est mesuré dans le modèle mincerien (éducation et expérience professionnelle) n'explique qu'une part limitée de la variance des salaires, ainsi que le soulignent Bowles, Gintis et Osborne (2001 b). Il est trop tôt pour savoir si les approches proposées par Heckman, Lochner et Todd, d'une part, pour mieux mesurer le rendement du capital humain, et par Bowles, Gintis et Osborne, d'autre part, pour intégrer au modèle économique de détermination des salaires des traits psychiques et comportementaux sur lesquels l'éducation peut avoir un impact déterminant, feront école, mais il semble que la priorité devrait être donnée à des recherches de ce type plutôt qu'à une énième estimation du modèle mincerien classique. Troisièmement, la relative rareté des travaux consacrés à d'autres aspects du marché du travail que la détermination des salaires – notamment la durée des périodes d'emploi et de chômage – est frappante. La massification extrêmement rapide de l'enseignement secondaire et supérieure français, associée à la persistance d'un niveau de chômage élevé, mais très négativement corrélé avec le niveau d'éducation, rend ces trois pistes particulièrement pertinentes.

L'estimation de l'impact de l'éducation sur la croissance se heurte à un manque de données fiables et abondantes incontournable – quels que soient les développements théoriques ou les progrès méthodologiques empiriques à venir – si l'on s'en tient à une agrégation à l'échelle des pays. Certes, quelques travaux récents obtiennent des résultats plus convaincants qu'auparavant, mais il semble que la priorité soit à un changement d'échelle permettant de disposer d'un plus grand nombre d'observations à la fois dans le temps et l'espace – qu'il s'agisse d'utiliser des données sur des régions ou les agglomérations d'un même pays, ou d'analyser la croissance au niveau microéconomique. Ces remarques sont également valables pour les tentatives de mesure directe des externalités du capital humain.

Les effets de l'éducation sur la formation des familles restent un domaine assez peu développé en économie – une approche interdisciplinaire intégrant les approches de la théorie beckerienne de la famille et celles de la psychologie et de la sociologie paraît ici souhaitable. De fait, les principaux résultats de la sociologie du mariage – notamment l'importance croissante de l'éducation comme facteur d'appariement – peuvent être examinés en utilisant des techniques quantitatives propres à l'économie. L'analyse économique de la fécondité paraît aujourd'hui être importante pour les pays en développement – où la fécondité est élevée, extrêmement variable, et souvent en forte baisse – que pour les pays développés. La diversité des canaux potentiels par lesquels l'éducation des femmes notamment influencerait sur la fécondité (coût d'opportunité du temps des femmes, autonomie au sein du ménage, préférences pour différents types de biens de consommation, sélection sur le marché du mariage) en fait cependant un objet d'étude particulièrement intéressant – par la nécessité de considérer simultanément diverses dimensions de l'éducation. La fécondité est un des principaux champs d'application des modèles économiques incluant des interactions sociales (l'influence des « voisins » sur le nombre d'enfants désiré et l'utilisation de contraceptifs est particulièrement importante, notamment en raison de l'existence de normes sociales très strictes les concernant dans nombre de sociétés) ; il ne semble guère y avoir pour l'instant de travaux introduisant de façon explicite l'éducation dans ces modèles. Pour les pays développés, et notamment pour la France, la question principale serait plutôt la façon dont la fécondité modifie les rendements de l'éducation touchés notamment par les femmes, la hausse de la natalité en cours et des changements récents de la politique familiale favorisant leur retrait plus ou moins provisoire du marché du travail.

L'analyse des effets de l'éducation sur les investissements en capital humain des ménages se heurte à des problèmes d'identification considérables, l'effet de l'éducation des parents sur celle des enfants par exemple étant difficile à distinguer de celui d'autres variables, notamment le

revenu. Elle constitue pourtant un domaine essentiel d'investigation, par son rôle dans la transmission intergénérationnelle des inégalités socio-économiques. Ici aussi, la prise en compte des autres dimensions de l'éducation que le capital humain, naissante en économie, paraît fondamentale.

Enfin, les travaux portant sur les effets de l'éducation sur la société constituent un ensemble assez disparate, et comptent assez peu de travaux incluant une modélisation théorique robuste – c'est l'application des mêmes méthodes empiriques examinant des « expériences naturelles » comme l'augmentation de l'âge minimal de sortie du système scolaire aux États-Unis qui donne leur unité aux travaux portant sur la criminalité, la religion ou la participation électorale. Ces travaux sont fort éloignés du cœur de l'analyse économique ; la pertinence de certains d'entre eux est incertaine. Ils participent pourtant du développement d'une approche commune aux diverses sciences sociales, et devraient se multiplier. Il est à noter que nombre des champs mentionnés par Wolfe et Haveman (2001) dans leur recension désormais classique des effets sociaux de l'éducation n'ont fait l'objet que de peu de travaux, essentiellement descriptifs. Beaucoup reste à faire pour fournir des estimations convaincantes du véritable effet causal de l'éducation dans des domaines aussi divers que le mariage, les choix de consommations et d'épargne, la dépendance envers l'Etat-providence, etc. Reste à identifier ceux de ces champs qui paraîtront les plus pertinents pour la recherche française.

### **3. Autres sciences sociales : replacer l'éducation dans son contexte**

Le libellé du sujet – *les effets de l'éducation* – et une grande partie des travaux consacrés à cette question supposent que l'éducation – au singulier – est une réalité à la fois universelle et autonome, et qu'elle peut constituer un objet d'études en soi. Si cette approche peut se justifier du point de vue des méthodes employées en économie quantitative, elle gagne à être complétée en replaçant l'éducation dans son contexte.

La première conséquence à tirer de cette évidence est de multiplier les enquêtes comparatives, à l'échelon international, en partant des différences entre les systèmes d'éducation et leurs effets et non de leurs ressemblances. On ne chercherait plus à identifier ce qui leur est commun mais ce en quoi et pourquoi ils diffèrent tant les uns des autres. L'analyse phare réalisée par Maurice Sellier et Silvestre (1982) de même que celle d'Annick Kieffer et Lucie Tanguy (1982) sur des comparaisons entre la France et l'Allemagne peuvent encore servir de modèle. La force de ces enquêtes tient à ce que les systèmes d'éducation des deux pays, loin d'être analysés pour eux-mêmes, sont replacés dans leurs contextes historiques et sociaux et que la mise en évidence des écarts et des différences informe sur l'ensemble des sociétés de ces deux pays. On comprend en les lisant comment le catholicisme et le protestantisme, associés à des formes de développement très différentes du capitalisme, ont pu assigner des fonctions diamétralement opposées à la technique et à l'enseignement général. A vouloir trop se démarquer de la « sociologie de la reproduction » dont l'un des points forts consiste justement à mettre en relation ce qui se passe dans l'école avec l'ensemble de la société (marché du travail, classes sociales, famille, consommation, etc.) et de vouloir à tout prix se focaliser sur la « boîte noire » de l'école, les sciences de l'éducation ont trop adonné ces dix ou vingt dernières années dans le scolaro-centrisme. Il est temps d'en sortir et d'ouvrir en grand les fenêtres. Et de profiter de la mondialisation pour ouvrir de grands chantiers de recherches internationales et interdisciplinaires.

Il serait heuristiquement fructueux, au moins pendant un temps, de faire subir à « l'éducation », le même traitement auquel Durkheim a soumis le suicide. Celui d'un opérateur particulièrement sensible informant plus sur les variables agissant sur le suicide que sur le suicide lui-même. Le genre, l'âge, la religion, le statut matrimonial, la région de résidence... Pourquoi les

femmes japonaises et françaises diplômées ne valorisent-elles pas autant leur parchemin sur le marché du travail ? Voilà une question dont la réponse implique des explorations sur les marchés nationaux du travail, la structure et la place de la famille dans la société, le rôle de la femme dans l'éducation des enfants, la division des rôles et des statuts entre hommes et femmes, etc... Bref une enquête qui nous apporterait des informations précieuses sur la société française et japonaise. Il y a, dans cet esprit, des pistes fécondes qui ne demandent qu'à être suivies et poursuivies dans les travaux de Muller et Shavit (1998). Leurs comparaisons internationales ont surtout porté sur la relation entre l'école, l'emploi et le travail. On pourrait les élargir à d'autres domaines : consommations culturelles et modes de vie, liens entre l'éducation et la famille, place de l'école et de la scolarisation dans la famille, connaissances positives et habitus, etc. Et surtout à d'autres pays.

Cette voie nous semble d'autant plus s'imposer que le panorama précédent a mis en évidence l'état d'extrême dépendance des systèmes scolaires des contextes économiques, sociaux et politiques au sein desquels ils s'inscrivent

En dehors de cette ligne générale, plusieurs points nous ont paru obscurs. Les effets réellement induits pas des systèmes d'éducation différents (privé et public, laïc et confessionnel, catholique, protestant, israélite, musulman, par exemple) sont toujours supposés porteurs de système de valeurs distincts, mais aucune étude véritable ne l'a réellement établi.

Plus généralement, nous avons été frappés par le fait que la plupart des auteurs, notamment dans le cadre de la théorie du capital humain, établissent une forte distinction théorique entre les savoirs et les habitus ou entre les « *cognitive skills* » et les « *non cognitive skills* ». De même qu'entre les compétences apprises à l'école et celles acquises sur le tas. Soit... Mais les investigations empiriques cherchant à préciser à la fois les contenus et surtout les articulations entre ces trois domaines sont quasiment inexistantes. Sans doute ces savoirs sont-ils à la fois difficiles à saisir et délicats à distinguer. Mais faute d'enquêtes concrètes sur ce sujet on se condamne à ignorer ce que les individus apprennent réellement à l'école et les façons dont ils se l'approprient, le mémorisent, l'oublient, le transforment, l'actualisent et le valorisent. On pourrait s'inspirer des importants travaux réalisés dans le cadre des politiques d'évaluation, cherchant à mesurer les acquis des élèves au cours des différentes étapes de leur parcours scolaire, pour conduire des investigations sur les contenus des savoirs réellement conservés par les adultes. Le partage exact entre « *cognitive skills* » et « *non-cognitive skills* » demeure aujourd'hui une inconnue. Et la guerre théorique que se livrent les tenants d'une école dont la fonction ne serait qu'une gare de triage fonctionnant à l'habitus et ceux qui pensent que la part la plus importante de l'école consiste à transmettre des savoirs (« *cognitive skills* ») risque bien de se transformer en une guerre de cent ans sans vainqueurs, ni vaincus, mais aussi sans avancée de connaissance. D'autant qu'ici encore, il n'y a aucune raison de supposer que la nature des savoirs et des habitus et surtout des dosages soient les mêmes dans tous les pays et, dans un même pays, à tous les paliers de l'école. Ces enquêtes impliqueraient qu'on reconstitue l'ensemble du parcours, filière par filière et qu'une partie importante du terrain soit située dans l'univers du travail, au sein des entreprises. Ces enquêtes devraient reconstituer la singularité des contextes tout en s'appuyant, à des fins de comparabilité, sur le caractère universel d'un certain nombre des connaissances transmises, scientifiques en particulier.

## **ANNEXES**

## Annexe I. L'identification des relations de causalité en économie empirique

Dans les termes de l'économie empirique, les effets de l'éducation dans un domaine particulier peuvent être représentés par l'équation suivante :

$$y = f(E) + \mathbf{X}\mathbf{B} + \mathbf{e} \quad (1)$$

où  $y$  est la variable dite endogène, c'est-à-dire celle sur laquelle s'exercent les effets de l'éducation,  $E$  est une variable (ou un ensemble de variables) exogène(s) représentant l'éducation,  $\mathbf{X}$  un ensemble de variables observées et  $\mathbf{e}$  un ensemble de variables non observées qui conditionnent la relation causale étudiée entre  $y$  et  $E$ . Cette dernière est représentée par la fonction  $f$ , dont il s'agit d'estimer une représentation paramétrique. La forme la plus utilisée est la forme linéaire  $dE$ , où  $d$  est un paramètre (ou un vecteur de paramètres) et représente l'effet causal de l'éducation.

Les travaux réalisés en économie sur les effets de l'éducation peuvent être caractérisés par :

- le champ couvert, c'est-à-dire la nature du phénomène étudié,  $y$  ( $y$  compris son niveau d'agrégation) ;
- le (ou les) aspect(s) de l'éducation considéré(s),  $E$  ;
- le modèle théorique sous-tendant (explicitement ou implicitement) l'analyse, laquelle aura pour but d'identifier quelle explication théorique est pertinente, parmi des hypothèses alternatives ; concrètement il s'agit de l'origine et de la nature de la fonction  $y = f(E)$  ;
- les méthodes empiriques mises en œuvre pour identifier l'effet causal représenté ici par le paramètre  $d$ , par opposition à une simple corrélation entre  $y$  et  $E$ .

### I.1. Les champs couverts par l'analyse économique des effets de l'éducation

Il est à noter que, si les premières études ont porté sur l'estimation des rendements de l'éducation en termes de revenus individuels puis de revenu agrégé, les économistes n'ont pas tardé à s'intéresser à des phénomènes longtemps considérés comme ne relevant pas de leur discipline. La constitution de l'économie formalisée d'inspiration néoclassique avait abouti à la marginalisation de nombreux thèmes de recherche qui se prêtaient alors mal à la formalisation, au profit du paradigme des marchés en concurrence pure et parfaite. Ce paradigme a été dépassé depuis plusieurs décennies par l'application des mêmes méthodes formalisées à ces thèmes, qui cessent donc d'être marginaux.

En particulier, le développement de la théorie du capital humain est allé de pair avec « l'extension du domaine de l'analyse microéconomique à un large éventail de comportements humains et d'interactions, y compris en dehors des marchés » qui a valu à Gary Becker le prix Nobel en 1992. Il est donc naturel de trouver parmi les études portant sur les effets de l'éducation à la fois l'un des modèles empiriques les plus utilisés de la discipline – la fonction de rémunération du capital humain de Mincer (1974), qui relie éducation et revenus individuels du travail – et des travaux qui, portant sur des sujets comme la participation électorale, la religion ou, dans le contexte politique nord-américain actuel, la criminalité et le terrorisme, illustrent bien la notion d'« impérialisme économique » décrite et vantée par Lazear (2000) – la tentation existant chez certains économistes d'affirmer une supériorité de leur discipline, à laquelle ses méthodes permettent d'investir certains champs des autres sciences sociales, tandis que d'autres préfèrent souligner la complémentarité des différentes sciences sociales.



## I.2. Les modèles théoriques de l'éducation

L'analyse économique des effets de l'éducation repose essentiellement sur la théorie du capital humain développée par Theodore Schultz et Gary Becker, auxquels elle (entre autres) a valu le prix Nobel en 1979 et 1992, respectivement. L'éducation est vue comme un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui constituent un type de capital spécifique, intégré aux individus, qui peut trouver des usages productifs. Le capital humain est un facteur de production au même titre que le capital physique et le travail, et sa mise en œuvre peut être étudiée dans un très grand nombre d'activités marchandes et non marchandes, du travail salarié à la « production domestique ». La scolarisation elle-même est alors considérée comme un investissement en capital humain, et les décisions y ayant trait sont des décisions d'investissement comme les autres, résultant d'arbitrages entre les différents types de capital dans lesquels il est possible d'investir<sup>76</sup>. Dans cette perspective, les mesures de l'éducation mentionnées à la sous-section 1.4 sont des mesures du stock de capital humain détenu par un individu ou un ensemble d'individu, et des mesures de flux correspondantes peuvent également être construites, reflétant les investissements en capital humain. Sous certaines conditions, les effets de l'éducation peuvent alors être interprétés en termes de rendements du capital humain.

Cependant, la relation entre éducation scolaire et capital humain n'est pas une identité. Premièrement, la qualité de nombreuses écoles dans le monde, en particulier dans les zones défavorisées de certains pays en développement, est tellement faible que l'acquisition de connaissances et de savoir-faire ne représente qu'une faible part de l'expérience que les enfants scolarisés font du système d'enseignement<sup>77</sup>.

Deuxièmement, sans parler même de la santé, il existe d'autres types de capital humain que le capital humain dit « général » acquis à l'école. Le capital humain dit « spécifique » constitué par l'expérience dans une activité professionnelle peut avoir des rendements supérieurs dans certaines circonstances, et il est important de tenir compte des relations entre les deux<sup>78</sup>. Par exemple, l'expérience professionnelle apparaît aux côtés de l'éducation parmi les déterminants usuels des revenus individuels.

Troisièmement, l'éducation ne se résume pas à l'acquisition de capital humain. Selon les théories dites du « tri par l'éducation » (« *educational sorting* »), le système d'enseignement effectue un tri entre les individus selon certaines de leurs caractéristiques, et le niveau atteint par chacun constitue une information sur ces caractéristiques, qu'elles soient influencées ou non par l'école. Pour les employeurs notamment, l'information véhiculée par l'éducation peut importer autant que son contenu en capital humain.

Enfin, la scolarisation constitue aussi l'une des principales expériences de socialisation que peuvent faire les enfants, qu'elle expose fréquemment à un modèle culturel très éloigné de celui de leur famille, ou plus généralement de leur environnement habituel. Les économistes se sont ainsi récemment intéressés à l'idée essentiellement sociologique selon laquelle les écoles

---

<sup>76</sup> Il est également possible de considérer aussi l'éducation comme un bien de consommation générant des gains d'utilité directs ; certains modèles conjuguent ces deux aspects.

<sup>77</sup> Les connaissances et savoir-faire acquis à l'école peuvent aussi se déprécier s'ils ne sont pas utilisés – c'est par exemple le cas de personnes autrefois scolarisées mais redevenues analphabètes faute de pratique.

<sup>78</sup> Par exemple, Bommier et Lambert (2000) expliquent le fait que les enfants tanzaniens vivant en milieu rural sont généralement scolarisés vers 8 ou 9 ans, plutôt qu'à l'âge légal de 6 ans, par la supériorité pour de très jeunes enfants des rendements de l'apprentissage des techniques agricoles au sein de leur famille sur ceux des apprentissages scolaires. A partir de 8 ou 9 ans, les enfants ont déjà appris suffisamment à la ferme pour qu'il soit plus profitable de les envoyer à l'école : le rendement marginal de l'investissement en capital humain spécifique est décroissant, et devient alors inférieur à celui de l'investissement en capital humain général.

produisent du capital social. L'accès à l'école, lieu plus ou moins public, la présence en classe avec d'autres enfants appartenant ou non à des groupes sociaux différents, la transmission (qui peut se traduire par un rejet) de la culture ou de l'idéologie véhiculée par l'école peuvent avoir des effets durables sur la psychologie et le comportement social des individus, indépendamment de ce qu'ils ont appris.

Une typologie utile des effets de l'éducation (et de la santé), d'inspiration plus générale que celle des travaux économiques usuels, est proposée par Drèze et Sen (2002, pp. 38-40 ; souligné dans le texte) :

« *Education and health can be seen to be valuable to the freedom of a person in at least five distinct ways.*

1. *Intrinsic importance: Being educated and healthy are valuable achievements in themselves, and the opportunity to have them can be of direct importance to a person's effective freedom. In the case of education, the act of learning itself may have much intrinsic value, e.g., in terms of fulfilling aspirations for enlightenment, self-improvement and social interaction.*
2. *Instrumental personal roles: A person's education and health can help him or her to do many things – other than just being educated and healthy—that are also valuable. They can, for instance, be important for getting a job and more generally for being able to make use of economic opportunities. Education and health also facilitate a wide range of other valuable activities, from playing soccer to reading newspapers or participating in local politics.*
3. *Instrumental social roles: Greater literacy and basic education can facilitate public discussion of social needs and encourage informed collective demands (e.g., for health care and social security); these in turn can help expand the facilities that the public enjoys, and contribute to the better utilization of the available services. Widespread education also helps to hold political leaders accountable, and to address social issues (such as environmental degradation, population growth and the threat of AIDS) in a cooperative and non-authoritarian way. Widespread education is indeed essential to the practice of democracy.*
4. *Instrumental process roles: The process of schooling can have benefits even aside from its explicitly aimed objectives, namely formal education. For example, the incidence of child labour is intimately connected with non-schooling of children, and the expansion of schooling can reduce the distressing phenomenon of child labour so prevalent in India. Schooling also brings young people in touch with others and thereby broadens their horizons, and this can be particularly important for young girls.*
5. *Empowerment and distributive roles: Greater literacy and educational achievements of disadvantaged groups can enhance their ability to resist oppression, to organize politically, and to get a fairer deal. The redistributive effects can be important not only between different social groups or households, but also within the family, since there is evidence that better education (particularly female education), contributes to the reduction of gender-based inequalities [...].*

*These influences need not work only for the person who receives education or health care. They can also involve important interpersonal effects. [...] To evaluate the contributions of education in an adequately inclusive way, we have to use a broad 'social choice' approach. »*

### **I.3. L'estimation empirique de relations de causalité**

La mise en évidence d'une corrélation entre l'éducation et une autre variable n'est que le point de départ de l'analyse ; celle-ci doit viser à identifier les relations de causalité produisant celle-là.

La théorie permet de construire des explications alternatives potentielles, mais c'est à l'analyse empirique qu'il revient de discerner celle qui correspond le mieux à la réalité observée à travers les données, et d'exclure les autres. Bien qu'il soit toujours possible d'estimer statistiquement une régression du type de l'équation (1) et d'obtenir une valeur empirique du paramètre  $d$ , pouvoir interpréter ce paramètre en termes de causalité requiert de pouvoir le relier à une théorie spécifique. Ce problème connu sous le nom de *problème d'identification* est au cœur de la montée en puissance de l'économie empirique au cours du XXème, dont Angrist et Krueger (2001) et surtout Heckman (2000) retracent l'histoire.

Les travaux récents sur les effets de l'éducation en économie standard peuvent se classer suivant leur approche du problème d'identification.

L'approche dite « structurelle » reste la plus utilisée. Elle consiste à estimer directement les paramètres d'un modèle théorique explicite, dans lequel la relation de causalité est donnée a priori. C'est l'adéquation entre les hypothèses du modèle théorique et les données qui doit permettre d'affirmer que l'on a identifié l'effet modélisé.

L'approche dite « expérimentale » est en plein développement<sup>79</sup>. Elle relève d'un paradigme différent, emprunté à la médecine et à la psychologie, celui de l'expérience aléatoire, dans lequel on compare un groupe soumis à un « traitement » avec un groupe « de contrôle » n'ayant pas reçu le traitement mais pour le reste identique. De telles expériences sont généralement difficiles à réaliser en économie, soit parce qu'il est difficile de définir et distinguer des groupes identiques, soit parce qu'il est difficile (souvent pour des raisons politiques ou morales) d'exclure des individus du « traitement » proposé à d'autres (par exemple un programme de construction d'écoles). La plupart des travaux existants étudient donc des « quasi-expériences » ou « expériences naturelles », c'est-à-dire des situations où pour des raisons généralement naturelles (par exemple, des variations de précipitations) ou historiques (notamment des variations dans l'application d'une politique publique) certains individus mais pas d'autres ont été exposés à un traitement. La répartition entre les deux groupes doit s'être faite d'une façon que l'on peut considérer comme aléatoire, ou du moins indépendante des autres déterminants du phénomène étudié. Pour étudier les effets de l'éducation sur une variable  $y$ , on cherchera donc une variable  $Z$  ayant affecté l'éducation  $E$ , mais pas les autres déterminants de  $y$ , d'une façon variable entre les parties de l'échantillon. Ces travaux n'incluent pas de modèle théorique explicite, et emploient des méthodes économétriques plutôt simples ; l'identification vient de l'analyse d'un phénomène naturel ou historique particulier, elle est en quelque sorte extra-économique. Angrist et Krueger (1999) détaillent les différentes méthodes relevant de l'approche quasi-expérimentale ; Rosenzweig et Wolpin (2000) reviennent sur celles utilisant des phénomènes naturels.

Par ailleurs, des études qualitatives ou descriptives, malheureusement rares en économie, devraient compléter l'analyse formalisée, en aidant à justifier les hypothèses utilisées et à affiner l'interprétation des résultats, ainsi qu'en restituant une complexité factuelle et conceptuelle plus grande que celle que permettent les méthodes quantitatives plus rigoureuses.

#### **I.4. Les définitions de l'éducation utilisées**

L'analyse économique a besoin de définitions quantifiables de l'éducation reçue par un individu, qui peuvent être utilisées telles quelles dans des études microéconomiques, ou servir à

---

<sup>79</sup> Les deux autres approches récentes mentionnées par Heckman (2000) – les méthodes dites de « calibrage » et l'économétrie « non paramétrique » – semblent avoir été moins utilisées pour l'heure en économie de l'éducation.

calculer des variables agrégées, notamment des moyennes, dans des études plutôt macroéconomiques. Les mesures les plus utilisées jusqu'ici sont très simples :

- Le nombre d'années d'études, c'est-à-dire le nombre d'années passées dans le système d'enseignement (généralement à partir de la première année d'enseignement primaire, bien que des études récentes tentent de mesurer les effets durables de la scolarisation pré-primaire) reste la mesure la plus employée ;
- Des variables discrètes indiquant des intervalles du nombre d'années d'études (correspondant par exemple à la durée des cursus primaire, secondaire et supérieur) permettent d'obtenir un impact variable de l'éducation suivant le niveau atteint ;
- Le nombre d'années d'études validées ou des indicateurs du niveau de diplôme obtenu donnent une information plus directe sur l'adéquation des individus aux mécanismes de notation de leur système scolaire ; la possession de diplômes a également une importance intrinsèque indépendante des autres caractéristiques transmises par le système scolaire ;
- Le nombre d'années d'études par années d'études validées ou par niveau de diplôme reflète la rapidité de la progression de l'individu dans le système scolaire, et peut donc être considéré comme un indicateur de la qualité de la scolarisation réalisée ;
- Des mesures directes des résultats de la scolarisation peuvent être également utilisées. De nombreux travaux utilisent des tests de « capacités cognitives » ; on pourrait envisager de mesurer d'autres aspects de l'éducation reçue, par exemple l'adhésion au système de valeurs véhiculé par l'école ou l'expérience de socialisation que représente la scolarité.
- Des variables décrivant les ressources ou le fonctionnement des établissements d'enseignement sont utilisées pour représenter la qualité de l'éducation. Il est rare cependant de disposer de quantifications adéquates de l'activité des professeurs ou de la qualité de la relation entre professeurs et élèves, alors que l'impact des dépenses par élèves, par exemple, ou des ratios élèves / enseignants, plus fréquemment disponibles, en dépend directement. Il n'existe pour l'heure de consensus ni sur la mesure de la qualité des écoles, ni sur l'importance de ses effets.

Enfin, les études utilisant des expériences naturelles mesurent essentiellement l'effet d'un déterminant de l'éducation, plus que de l'éducation elle-même. Par exemple, des mesures de politique éducative introduites graduellement, ou distinctes d'une région à l'autre, peuvent susciter des différences d'éducation exogènes au comportement des individus qui y sont soumis ; on peut alors estimer l'impact que l'éducation a eu sur diverses variables à l'occasion de l'introduction de ces mesures, qui fait office d'expérience « quasi-naturelle ». Plusieurs travaux récents utilisent ainsi les variations des lois entre les Etats des Etats-Unis, au long du XXème siècle, sur la scolarisation obligatoire et l'abolition du travail des enfants.

Les mesures de l'éducation mentionnées ci-dessus sont tirées de divers types de bases de données :

- Des enquêtes « emploi », où l'on possède de l'information sur l'éducation et l'expérience de travailleurs, ainsi que leur salaire. Les enquêtes appariées donnant une information détaillée à la fois sur les employés et les employeurs (par exemple l'organisation du travail dans l'entreprise) restent malheureusement rares ;

- Des enquêtes «ménages », où l'on mesure l'éducation et d'autres caractéristiques des membres d'un même ménage, ainsi généralement que les caractéristiques de l'endroit où il réside (village, quartier urbain, etc.) ;
- Des données agrégées tirées de sources individuelles, par exemple les données de recensement utilisées au niveau d'agglomérations ou d'unités administratives de base, qui permettent de prendre en compte des phénomènes collectifs dans des analyses essentiellement microéconomiques ; l'agrégation peut aussi permettre de régler certains problèmes techniques liés aux données individuelles ;
- Des données à caractère « historique » représentant par exemple les changements de politique économique considérés comme des expériences « quasi-naturelles » ;
- Des bases de données macroéconomiques, employées notamment pour l'analyse empirique de la croissance. Ces bases sont en petit nombre et leur qualité est souvent contestée ; même en ce qui concerne le nombre moyen d'années d'études, il reste difficile d'obtenir des données fiables et comparables sur plusieurs années et sur un grand nombre de pays.

## **Annexe II. Éléments relatifs à la mesure des effets de l'éducation en psychologie sociale (chapitre 2).**

### **II.1. « *The Political and Economic Progressivism (PEP) Scale* »**

« On the following pages appear statements about certain contemporary public issues. You will agree with some of the statements, disagree with some, and be uncertain of others. There are no 'right' or 'wrong' answers. Whatever you happen to think about it is the right answer for you.

« Please indicate your replies as follows:

« Encircle A if you agree with the statement; encircle SA if you strongly agree with it; encircle D if you disagree with the statement; encircle SD if you strongly disagree; encircle ? if you are uncertain.

« 1. The only true prosperity of the nation as a whole must be based upon the prosperity of the working class.

« 2. Recovery has been delayed by the large number of strikes.

« 3. Some form of collective society, in which profits are replaced by reimbursements for useful mental or manual works, is preferable to our present system.

« 4. The depression occurred chiefly because the working classes did not receive enough in wages to purchase goods and services produced at a profit.

« 5. A « planned economy » is not enough unless it is planned for the welfare of workers rather than the business men.

« 6. Most labor trouble happens only because of radical agitators.

« 7. The people who complain most about the depression wouldn't take a job if you gave it to them.

« 8. The standard of living of the working class can be kept above the poverty line only as workers force it up by the use of strikes.

« 9. Labor organizations have as much right to bring in outside agitators as do business men to import outside technical experts.

« 10. Any able-bodied man could get a job right now if he tried hard enough.

« 11. Most people on relief are living in reasonable comfort.

« 12. The budget should be balanced before the government spends any money on « social security » .

« 13. Our government has always been run primarily in the interests of big business, and so it is those interests which were chiefly responsible for the depression.

« 14. Labor unions are justifiable only if they refrain from the use of strikes.

« 15. Since it is impossible for working people to make any substantial savings, they have fully earned their rights to old-age pensions.

« 16. It is all right to try to raise the standard of living of the lower classes, provided that existing property rights are continually safeguarded.

- « 17. Most employers think only of profits and care little about their employees' welfare.
- « 18. Unemployment insurance would saddle us with a nation of idlers.
- « 19. Organizations of the unemployed are just a group of chronic complainers.
- « 20. We have no true democracy in this country, because only business and industrial concerns have economic opportunity.
- « 21. If the government didn't meddle so much in business, everything would be all right.
- « 22. You can't expect democracy to work very well as long as so many uneducated and unintelligent people have the vote.
- « 23. the vast majority of those in the lower economic classes are there because they are stupid or shiftless, or both.
- « 24. Those who have the ability and the foresight to accumulate wealth ought to be permitted to enjoy it themselves.
- « 25. The middle classes will never enjoy security and prosperity until they understand that their welfare is identified with that of the working class, and not with that of business and industrial groups.
- « 26. The real threat to prosperity in this country is the repressive activity of those who wish to keep wealth and economic power in the hands of those who now possess them. »

*Source* : Newcomb (1943) et Alwin, Cohen et Newcomb (1991).

## **II.2. « Distribution of Opinion about Seven Issues »**

<b>Issues</b>	<b>N</b>	<b>Approve</b>	<b>Disapprove</b>	<b>No-opinion</b>
*1. The Supreme Court's decision about desegregation in schools	128	95%	3%	2%
2. The Eisenhower administration's handling of the U-2 incident	137	12%	82%	6%
*3. Increasing Social Security taxes for medical needs of the aged	136	79%	17%	4%
*4. Use of Fifth Amendment in refusing to answer a Congressional Committee's questions allegedly subversive activities	127	70%	24%	6%
*5. Admitting Red China to the United Nation	136	62%	29%	9%
*6. Making greater concessions than the U. S. has offered toward the objective of nuclear disarmament	126	49%	36%	15%
*7. Negro students sit-ins and picketing	85	85%	12%	3%

\* Items for which approval was regarded as nonconservative.

*Source*: Newcomb, Koenig, Flacks, & Warwick (1967, p. 25).

## **BIBLIOGRAPHIE**



- Acemoglu, Daron (2002 a), 'Technical Change, Inequality, and the Labor Market', *Journal of Economic Literature*, 40 (1), March, pp. 7-72.
- Acemoglu, Daron (2002 b), 'Discussion: Social and Nonmarket Benefits from Education in an Advanced Economy', in Yolanda K. Kodrzycki, ed., *Proceedings of the 47th Economic Conference of the Federal Reserve Bank of Boston: 'Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World'*, Boston: Federal Reserve Bank, June, pp. 132-6.
- Acemoglu, Daron, and Joshua D. Angrist (2000), 'How Large Are Human Capital Externalities? Evidence from Compulsory Schooling Laws', *NBER Macroeconomics Annual*, pp. 9-71.
- Adam, G., F. Bon, J. Capdevielle et R. Mouriaux, (1970), *L'Ouvrier français*, Presses de Science Po, Paris.
- Adamczyk, M., et X. Chantry (1999), *L'Éducation et la Transformation de la société juive dans la monarchie des Habsbourg : 1774 à 1914*, H. Champion, Paris.
- Adams, Richard H. (2003), 'International Migration, Remittances and the Brain Drain: A Study of 24 Labor-Exporting Countries', Policy Research Working Paper No. 3069, June.
- Adorno, T. W., E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson and R. N. Stanford (1950), *The Authoritarian Personality*, New York: Harper and Row.
- Aghion, Philippe, and P. Howitt (1998), *Endogenous Growth Theory*, Cambridge, Ma: MIT Press.
- Agulhon, Catherine, Polony, Arlette, Tanguy, Lucie, « Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur, Le renouvellement d'une catégorie d'enseignants du technique supérieur en lycées professionnels », *Groupe de sociologie du travail*, Cnrs, Paris VII, 1988
- Agulhon, M. (1970), *La République au village : Les populations du Var de la Révolution à la Seconde République*, Plon, Paris.
- Ainsworth, Martha, Kathleen Beegle and Andrew Nyamete (1996), 'The Impact of Women's Schooling on Fertility and Contraceptive Use: A Study of Fourteen Sub-Saharan African Countries', *World Bank Economic Review*, 10 (1), January, pp. 85-122.
- Akerlof, George A., and Rachel E. Kranton (2000), 'Economics and Identity', *Quarterly Journal of Economics*, 115 (3), August, pp. 715-53.
- Akerlof, George A., and Rachel E. Kranton (2002), 'Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education', *Journal of Economic Literature*, 40, December, pp. 1167-201.
- Alba-Ramirez, Alfonso, and Maria-Jesus San Segundo (1995), 'The Returns to Education in Spain', *Economics of Education Review*, 14 (2), June, pp. 155-66.
- Albouy, Valérie, Wanecq, Thomas, Vallet, Louis André (2003), "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", *Economie et statistique*, Paris, Insee, n°361
- Alderman, Harold, Pierre-André Chiappori, Lawrence Haddad, John Hoddinott, and Ravi Kanbur (1995), 'Unitary versus Collective Models of the Household: Is It Time to Shift the Burden of Proof?', *World Bank Research Observer*, 10 (1), February, pp. 1-19.
- Allport, G. W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Cambridge: Addison-Wesley.
- Almond, G. A., and S. Verba (1963), *The Civic Culture*, Princeton: University Press.
- Almond, G., and S. Verba, eds. (1980), *The Civic Culture Revisited*, Boston and Toronto: Little, Brown.
- Althusser, L. (1976), *Idéologies et appareils idéologiques d'État*. Positions, Éditions sociales, Paris.

- Altonji, Joseph A., and Rebecca M. Blank (1999), 'Race and Gender in the Labor Market', ch. 48 in Orley C. Ashenfelter and David Card, eds., *Handbook of Labor Economics*, 3C Amsterdam: North Holland, pp. 3143-259.
- Altonji, Joseph G., and Thomas A. Dunn (1996), 'Using Siblings to Estimate the Effect of School Quality on Wages', *Review of Economics and Statistics*, 78 (4), November, pp. 665-71.
- Alwin, D. F., Cohen, R. L., and Newcomb, T. M. (1991), Political attitudes over the life span. The Bennington Women after fifty years. *The University of Wisconsin Press*.
- Alwin, D.F. (1988), From Obedience to Autonomy: Changes in Traits Desired in Children, 1924-78. *Public Opinion Quarterly* 52: 33-52.
- Angrist, Joshua D., and Alan B. Krueger (1991), 'Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings?', *Quarterly Journal of Economics*, 106, pp. 979-1104.
- Angrist, Joshua D., and Alan B. Krueger (1999), 'Empirical Strategies in Labor Economics', ch. 23 in Orley C. Ashenfelter and David Card, eds., *Handbook of Labor Economics*, 3A, Amsterdam: North Holland, pp. 1277-366.
- Angrist, Joshua D., and Alan B. Krueger (2001), 'Instrumental Variables and the Search for Identification: From Supply and Demand to Natural Experiments', *Journal of Economic Perspectives*, 15 (4), Fall, pp. 69-85.
- Angrist, Joshua D., and Victor Lavy (1997), 'The Effect of a Change in Language of Instruction on the Returns to Schooling in Morocco', *Journal of Labor Economics*, 15 (1), Part 2, January, pp. 48-76.
- Angrist, Joshua, Eric Bettinger, Erik Bloom, Elizabeth King and Michael Kremer (2002), 'Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment', *American Economic Review*, 92 (5), December, pp. 1535-58.
- Arcand, Jean-Louis, and Béatrice D'Hombres (2002), 'Explaining the Negative Coefficient Associated with Human Capital in Augmented Solow Growth Regressions', Document de travail n°E 2002.27, CERDI, Clermont-Ferrand, September.
- Aron, R. (1968), *La Révolution introuvable*, Fayard, Paris.
- Arrow, Kenneth (1973), 'Higher Education as a Filter', *Journal of Public Economics*, 2, July, pp. 193-216.
- Asch, S. E. (1951) Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgement. In H. Guetzkow (ed.) *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1956) Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70.
- Asch, S.E. (1955), Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31-35.
- Ashenfelter, Orley C., and Alan B. Krueger (1994), 'Estimates of the Economic Return to Schooling for a New Sample of Twins', *American Economic Review*, 84, pp. 1157-73.
- Ashenfelter, Orley C., and Cecilia E. Rouse (1998), 'Income, Schooling, and Ability: Evidence from a New Sample of Identical Twins', *Quarterly Journal of Economics*, 113, pp. 253-84.
- Ashenfelter, Orley C., and Cecilia E. Rouse (2000), 'Schooling, Intelligence, and Income' in Kenneth Arrow, Steven Durlauf and Samuel Bowles, eds., *Meritocracy and Inequality*, Princeton: Princeton University Press.
- Ashenfelter, Orley C., and David Zimmerman (1997), 'Estimates of the Return to Schooling from Sibling Data: Fathers, Sons and Brothers', *Review of Economics and Statistics*, 79, pp. 1-9.

- Ashenfelter, Orley C., Colin Harmon and Hessel Oosterbeek (1999), 'Empirical Estimation of the Schooling / Earnings Relationship – A Review', *Labour Economics*.
- Astin, A.W. (1986), *Four critical years*, (First Ed. 1977), San Francisco: Josey-Bass.
- Astoul, G. (1999), *Les chemins du savoir en Quercy et Rouergue à l'époque moderne*, PUM, Toulouse.
- Atrissi, T. (1979), *L'enseignement au Liban au XIXe siècle : rôle des jésuites dans la formation de l'élite*
- Autor, David H., Lawrence F. Katz and Alan B. Krueger (1997), 'Computing Inequality: Have Computers Changed the Labor Market?', Working Paper No. 5956, NBER.
- Avery, P.G. (1988), Political tolerance among adolescents. *Theory and Research in Social Education*, 16, 181-201.
- Baer, D.E., & Lambert, R.D. (1982), Education and support for dominant ideology. *Canadian review of sociology and anthropology*, 19, 173-195.
- Bahrack, H. P (1987), 'Functional and Cognitive Memory Theory: An Overview of Some Key Issues', in D. S. Gorfein and R. R. Hoffman, eds., *Memory and Learning: The Ebbinghaus Centennial Conference* Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 387–95.
- Bahrack, H. P. (1984), 'Semantic Memory Content in Permastore: Fifty Years of Memory for Spanish Learning in School', *Journal of Experiment Psychology: General*, 113, pp. 1–29.
- Bahrack, H. P., and E. Phelps (1987), 'Retention of Spanish Vocabulary over 8 Years', *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, pp. 344–9.
- Bahrack, H. P., and L. K. Hall (1991), 'Lifetime Maintenance of High School Mathematics Content', *Journal of Experiment Psychology: General*, 120, pp. 20–33.
- Bailyn, B. (1960), *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Balibar, Renée (?), *Le français national*.
- Barnes, S. H., and M. Kaase, eds. (1979), *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, London: Sage.
- Baron, R.A., et Byrne, D. (1984), *Social psychology : Understanding human interaction*. Newton, Mass. : Allyn and Bacon.
- Barrier, C. (1997), «Une Approche sociologique de la profession d'instituteur spécialisé. Les effets de la diversification des formations dans le champ de l'enseignement spécialisé de 1945 à 1990 sur les trajectoires sociales et les itinéraires professionnels », *Handicaps et inadaptations : Les cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, 74, pp. 35-47.
- Barro, Robert J. (1991), 'Economic Growth in a Cross-Section of Countries', *Quarterly Journal of Economics*, 106 (1), pp. 407-43.
- Barro, Robert J. (1997), *Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study*, Lionel Robbins Lectures, Cambridge, MA: MIT Press.
- Barro, Robert J., and Jong-Wha Lee (1993), 'International Comparisons of the Educational Attainment', *Journal of Monetary Economics*, 32 (3), pp. 363-94.
- Barro, Robert J., and Jong-Wha Lee (1994), 'Sources of Economic Growth', *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 40 (0), June, pp. 1-46.
- Barro, Robert J., and Jong-Wha Lee (2000), 'Data Set on Educational Attainment of the Total Population Aged 25 and Over', Center for International Development, Harvard University.
- Barro, Robert J., and Xavier Sala-i-Martin (1995), *Economic Growth*, New York: McGraw-Hill.

- Basu, Alaka Malwalde (2002), 'Why Does Education Lead to Lower Fertility? A Critical Review of Some of the Possibilities', *World Development*, 30 (10), October, pp. 1779-90.
- Battu, H., C. R. Belfield and Peter J. Sloane (2000), 'How Well Can We Measure Graduate Over-Education and Its Effects?', *National Institute Economic Review*, 0 (171), January, pp. 82-93.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris.
- Baudelot, C., et R. Establet (1989), *Le Niveau monte*, Le Seuil, Paris.
- Baudelot, Christian, et Roger Establet (1971), *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris.
- Baudelot, Christian, et Roger Establet (1992), *Allez les Filles !*, Le Seuil, Paris.
- Baudelot, Christian, et Roger Establet (2000), *Avoir Trente ans en 1968 et en 1998*, Le Seuil, Paris.
- Baudelot, Christian, Marie Cartier et Christine Detrez (1999), *Et Pourtant, ils lisent...*, Le Seuil, Paris.
- Baudelot, Christian, Michel Gollac, Céline Bessière, Isabelle Coutant, Olivier Godechot, Delphine Serre et Frédéric Viguier (2003), *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Fayard, Paris.
- Beattie, G.W., Agahi, C., & Spencer, C. (1982), Social stereotypes held by different occupational groups in post-revolutionary Iran, *European Journal of Social Psychology*, 12, 75-87.
- Beaud, Stéphane (2002), *80 % de Bacheliers et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.
- Beaud, Stéphane, et Michel Pialoux (1999), *Retour sur la Condition ouvrière*, Fayard, Paris.
- Becker, Gary (1968), 'Crime and Punishment: An Economic Approach', *Journal of Political Economy*, 76 (2), March-April, pp. 169-217.
- Becker, Gary (1985), 'Human Capital, Effort, and the Sexual Division of Labor', *Journal of Labor Economics*, 3, January, pp. 33-58.
- Becker, Gary S. (1960), 'An Economic Analysis of the Family', in *Demographic and Economic Change in Developed Countries*, Princeton: Princeton University Press.
- Becker, Gary S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York: Columbia University Press.
- Becker, Gary S. (1965), 'A Theory of the Allocation of Time', *Economic Journal*, 75 (299), September, pp. 493-517.
- Becker, Gary S. (1967), *Human Capital and the Personal Distribution of Income*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Becker, Gary S. (1976), *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Gary S. (1981), *A Treatise on the Family*, Cambridge: Harvard University Press. Enlarged Edition, 1991.
- Becker, Gary S., and Barry R. Chiswick (1966), 'Education and the Distribution of Earnings', *American Economic Review*, 56, May, pp. 358-69.
- Becker, Gary S., and Casey B. Mulligan (1997), 'The Endogenous Determination of Time Preference', *Quarterly Journal of Economics*, 112 (3), August, pp. 729-58.
- Becker, Gary S., and G. Lewis (1974), 'Interaction between Quantity and Quality of Children', in T. W. Schultz, ed., *The Economics of the Family*, Chicago: University of Chicago Press.

- Becker, Gary S., and N. Tomes (1976), 'Child Endowments and the Quantity and Quality of Children', *Journal of Political Economy*, 84, pp. 143-89.
- Becker, Gary S., Kevin M. Murphy and Robert Tamura (1990), 'Human Capital, Fertility, and Economic Growth', *Journal of Political Economy*, 98 (5), pp. 12-70.
- Bedard, Kelly (2001), 'Human Capital versus Signaling Models: University Access and High School Dropouts', *Journal of Political Economy*, 87 (6), pp. 1153-89.
- Bedi, Arjun S., and Noel Gaston (1999), 'Using Variation in Schooling Availability to Estimate Educational Returns for Honduras', *Economics of Education Review*, 18 (1), February, pp. 107-16.
- Behrman, Jere R. and Nevzer Stacey, eds. (1997), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Behrman, Jere R., and Anil B. Deolalikar (1988), 'Health and Nutrition', ch. 14 in Hollys Chenery and T. N. Srinivasan, eds., *Handbook of Development Economics*, 1, Amsterdam: North-Holland.
- Behrman, Jere R., and Mark R. Rosenzweig (1994), 'Caveat Emptor: Cross-Country Data on Education and the Labor Force', *Journal of Development Economics*, 44 (1), June, pp. 147-71.
- Behrman, Jere R., and Mark R. Rosenzweig (1999), "'Ability" Biases in Schooling Returns and Twins: A Test and New Estimates', *Economics of Education Review*, 18 (2), April, pp. 159-67.
- Behrman, Jere R., and Mark R. Rosenzweig (2002), 'Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation?', *American Economic Review*, 92 (1), March, pp. 323-34.
- Behrman, Jere R., and Nancy Birdsall (1983), 'The Quality of Schooling: Quantity Alone is Misleading', *American Economic Review*, 73 (5), pp. 928-46.
- Behrman, Jere R., Mark R. Rosenzweig and Paul Taubman (1994), 'Endowments and the Allocation of Schooling in the Family and the Marriage Markets: The Twins Experiment', *Journal of Political Economy*, 102, pp. 1131-74.
- Behrman, Jere R., Mark R. Rosenzweig and Paul Taubman (1996), 'College Choice and Wages: Estimates Using Data on Female Twins', *Review of Economics and Statistics*, 78 (4), November, pp. 672-85.
- Belloin, G. (2000), *Mémoires d'un Fils de paysans tourangeaux entré en communisme*, Edition de l'Atelier, Paris.
- Benhabib, Jess, and Mark Spiegel (1994), 'Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data', *Journal of Monetary Economics*, 34, pp. 143-73.
- Benito, A. E. , dir. (1992), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid : Fundación Germaán Sanchez Ruipérez.
- Bennell, Alan (1996), 'Rates of Return to Education: Does the Conventional Pattern Prevail in Sub-Saharan Africa?', *World Development*, 24 (1), January, pp. 183-99.
- Benoliel, Roger, Establet, Roger, 1991, « Jeunesse et habitus, pertinence de l'habitus, impertinence des enquêtes », in Enquête, « La socialisation de la jeunesse » Cahiers du Cercom, n°6, Juin 1991
- Bergstrom, Theodore C. (1997), 'A Survey of Theories of the Family', ch. 2 in Mark R. Rosenzweig and Oded Stark, eds., *Handbook of Population and Family Economics*, 1A, Amsterdam: North Holland, pp. 21-79.
- Berman, Eli (2000), 'Sect, Subsidy and Sacrifice : An Economist's View of Ultra-Orthodox Jews', *Quarterly Journal of Economics*, 115 (3), August.

- Berman, Eli (2002), ' Hamas, Taliban and the Jewish Underground: An Economist's View of Radical Religious Militias', paper presented at North-East Universities Development Consortium Conference, Williams College, October 25-27.
- Bernard, C. (1981), *Les Manuels scolaires de Vichy*, mémoire de DEA, IEP, Paris.
- Berry, J. W., Kalin, R. and Taylor, D. M. (1977), *Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada*. Supply Services Canada: Ottawa.
- Bertaux, D. (1997), Alternatives conceptuelles sur la question du sujet dans la sociologie française. In R. Cipriani et Y. Roux, *Aux sources des sociologies des langues française et italienne* (pp. 71-110), Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Best, J. (Dir.) (1983), *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*. The American Educational Research Association.
- Betts, Julian R. (1995), 'Does School Quality Matter? Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth', *Review of Economics and Statistics*, 77 (2), May, pp. 231-47.
- Betts, Julian R. (1996 a), 'Is There a Link between School Inputs and Earnings? Fresh Scrutiny of an Old Literature', in Gary Burtless, ed., *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, Washington, D.C.: Brookings Institution, pp. 141-91.
- Betts, Julian R. (1996 b), 'Do School Resources Matter Only for Older Workers?', *Review of Economics and Statistics*, 78 (4), November, pp. 638-52.
- Betts, Julian R (1999), 'Returns to Quality of Education', Economics of Education Series 1, World Bank, June.
- Betts, Julian R., and Magnus Lofstrom (2000), 'The Educational Attainment of Immigrants: Trends and Implications', in George J. Borjas, ed., *Issues in the Economics of Immigration*, Chicago: University of Chicago Press.
- Bezancon, P. (2002), *Une colonisation éducatrice ? : l'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris : L'Harmattan.
- Bhagwati, Jagdish, and Wilson, John D. (1989), *Income Taxation and International Mobility*, Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Bhat, P. N. Mari (2002), 'Returning a Favour: Reciprocity Between Female Education and Fertility in India', *World Development*, 30 (10), October, pp. 1791-1803.
- Bibliographie d'histoire de l'éducation française (2000), *Histoire de l'éducation*, 87-88.
- Bibliographie d'histoire de l'éducation française (2001), *Histoire de l'éducation*, 91-92, 3-186.
- Bils, Mark, and Peter J. Klenow (2000), 'Does Schooling Cause Growth?', *American Economic Review*, 90 (5), pp. 1160-83.
- Birnbaum, P., et J. Leca, dir. (1991), *Sur l'Individualisme : Théories et méthode*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris.
- Bishop, J. (1989), 'Is the Test Score Decline Responsible for the Productivity Growth Decline?', *American Economic Review*, 79 (1), pp. 178-97.
- Blake, J. (1968), 'Are Babies Consumer Durables?', *Population Studies*, 22, pp. 185-206.
- Blanc, D. (1993), L'esprit sans la lettre : la comptabilité des illettrés. In Fraenkel, B. , dir. *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques* (pp. 187-197), Paris : Centre Georges Pompidou.
- Blinder, A. (1973), 'Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates', *Journal of Human Resources*, 8, pp. 436-55.

- Bloch, M. (1987), *Becoming Scientific and Professional: an Historical Perspective on the Aims and Effects of Early Education*. In T. Popkewitz (Dir.) *The Formation of the School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution* (25-62), New York, Londres.
- Bloemen, Hans, and Adriaan S. Kalwij (2001), 'Female Labor Market Transitions and the Timing of Births: A Simultaneous Analysis of the Effects of Schooling', *Labour Economics*, 8 (5), December, pp. 593-620.
- Blondiaux, L. (1996), «Mort et résurrection de l'électeur rationnel. Les métamorphoses d'une problématique incertaine », *Revue française de science politique*, 46 (5).
- Blumb Z. D. and Coleman, J. S. (1970), *Longitudinal Effects of Education on the Incomes and Occupational Prestige of Blacks and Whites*. Rapport.
- Blume, Lawrence E., and Steven N. Durlauf (2000), 'The Interactions-Based Approach to Socioeconomic Behavior', in Steven N. Durlauf and H. P. Young, eds., *Social Dynamics*, MIT and Brookings Institution Press.
- Blundell, Richard, Lorraine Dearden, Costas Meghir, and Barbara Sianesi (1999), 'Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy', *Fiscal Studies*, 20 (1), March.
- Bodin, L. et J. Touchard (1957), « L'élection partielle de la première circonscription de la Seine », *Revue française de science politique*, février-mars.
- Bodnar, J. (1976), Materialism and Morality : Slavic-American Immigrants and Education, 1890-1940. *Journal of Ethnic Studies* 3, 1-20.
- Bois, P., *Paysans de l'ouest* (1971), Flammarion, Paris.
- Boissière, Maurice X., John B. Knight, and Richard H. Sabot (1985), 'Earnings, Schooling, Ability, and Cognitive Skills', *American Economic Review*, 75 (5), pp. 1016-30.
- Bommier, Antoine, and Sylvie Lambert (2000), 'Education Demand and Age at School Enrollment in Tanzania', *Journal of Human Resources*, 35 (1), Winter, pp. 177-203.
- Bon, F., et J.-P. Cheylan (1988), *La France qui vote*, Hachette, Paris.
- Bond, S., A. Hoeffler and Jonathan Temple (2001), 'GMM Estimation of Empirical Growth Models', working paper, September.
- Börsch-Supan, Axel (1990), 'Education and Its Double-Edged Impact on Mobility', *Economics of Education Review*, 9 (1), pp. 39-53.
- Botrel, J.-F. (1987), L'aptitude à communiquer : alphabétisation et scolarisation en Espagne de 1960 à 1920. *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, XVIe-XIXe siècles. Ouvrage collectif* (pp. 105-140), Paris.
- Boudon, R., (1969), « La crise universitaire française : essai de diagnostic sociologique », *Annales E.S.C.*, mai-juin.
- Bound, John, and David A. Jaeger (1996), 'On the Validity of Season of Birth as an Instrument in Wage Equations: A Comment on Angrist & Krueger's "Does Compulsory School Attendance Affect School and Earnings?"', Working Paper No. 5835, NBER, November.
- Bound, John, and Gary Solon (1999), 'Double Trouble: On the Value of Twins-Based Estimation of the Return to Schooling', *Economics of Education Review*, 18 (2), April, pp. 169-82.
- Bouquin, C. (1997), Influence des relations entre éditeurs et imprimeurs-lithographes dans la genèse de l'illustration des livres au XIXe siècle. In F. Barbier, A. Parent-Charon, F. D.

- Desroussilles, C. Jolly, D. Varry (Éds), *Le Livre et l'historien. Études offertes en l'honneur du professeur Henri-Jean Martin*. Genève-Paris : Droz-E.P.H.E. IVe Section, pp. 723-742.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1981), « La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 36-37, février-mars.
- Bourdieu, P. (1984), « L'opinion publique n'existe pas », in P. Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Editions de Minuit, Paris, pp. 222-35.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture* Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., (1986), Habitus, code et codification, *Actes 1986c*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P., and Passeron J.-C., (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., et J.-C. Passeron (1963), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, Pierre (1967), « Systèmes d'Enseignement et systèmes de pensée », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 3.
- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron (1963), « Sociologues des mythologies et mythologie des sociologues », *Les Temps Modernes*, 211.
- Bowen, H.R. (1983), *Investment in Learning*. Avec la participation de Peter
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis (2001), 'Schooling in Capitalist America Revisited', working paper, University of Massachusetts and Santa Fe Institute, January.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis (2002), 'Social Capital and Community Governance', *Economic Journal*, 112 (483), November, pp. 419-36.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis (2002), 'The Inheritance of Inequality', *Journal of Economic Perspectives*, 16 (3), Summer, pp. 3-30.
- Bowles, Samuel, Herbert Gintis and Melissa Osborne (2001 a), 'Incentive-Enhancing Preferences: Personality, Behavior, and Earnings', *American Economic Review*, 91 (2), May, pp. 155-8.
- Bowles, Samuel, Herbert Gintis, and Melissa Osborne (2001 b), 'The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach', *Journal of Economic Literature*, 39 (4), December, pp. 1137-76.
- Boy, D. (1997), « Les indicateurs de capital culturel », in E. Dupoirier et J.-L. Parodi, dir. (1997), *Les Indicateurs socio-politiques aujourd'hui*, L'Harmattan, Paris, pp. 167-81.
- Boy, D. et N. Mayer, dir. (1997), *L'Electeur a ses raisons*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Brastberg, Bernt, and Dek Terrell (1997), 'School Quality and Returns to Education of U.S. Immigrants', working paper, Kansas State University.
- Bratton, Michael, Philip Alderfer, Georgia Brower and Joseph Temba (1999), 'The Effects of Civic Education on Political Culture: Evidence from Zambia', *World Development*, 27 (5), May, pp. 807-24.
- Braud, P. (1992), *Sociologie politique*, LGDJ, Paris.



- Bräuninger, M., and M. Pannenberg (2002), 'Unemployment and Productivity Growth: An Empirical Analysis Within an Augmented Solow Model', *Economic Modeling* 19, pp. 105-20.
- Bréchon, P. (1996), *La France aux urnes. 50 ans d'histoire électorale*, La Documentation Française, Paris.
- Bréchon, P. (1998), « Les jeunes et la politique, en Europe et en France », *Agora, Débat Jeunes*, 12, pp. 11-22.
- Bréchon, P. (2001 a), « Moins politisés, mais plus protestataires », in Olivier Galland et Bernard Roudet, dir., *Les Valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, L'Harmattan, Paris.
- Bréchon, P., « L'univers des valeurs politiques : permanences et mutations », in P. Bréchon, dir. (2000), *Les Valeurs des Français. Evolutions de 1980 à 2000*, Armand Colin, Paris, pp. 105-28.
- Bréchon, P., et B. Cautrès, (1987), « L'inscription sur les listes électorales : indicateur de socialisation ou de politisation ? », *Revue Française de Science politique*, 37 (4).
- Bréchon, P., et B. Cautrès, dir. (1998), *Les Enquêtes Eurobaromètres. Analyse comparée des données socio-politiques*, L'Harmattan, Paris.
- Brim, O.G., & Kagan, J. (1980), *Constancy and change in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brock, William A., and Stephen N. Durlauf (1999), 'Interactions-Based Models', in James J. Heckman and Edward Leamer, eds., *Handbook of Econometrics*, Amsterdam: North Holland.
- Brock, William A., and Stephen N. Durlauf (2001), 'Growth Empirics and Reality', *World Bank Economic Review*.
- Brooks, J. (1985), *When Russia learned to read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press.
- Bruner, J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- Brunot, F. (1966-1969), *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, 13 vol., Paris : Armand Colin.
- Caldwell, J. C. (1979), 'Education as a Factor in Mortality Decline: An Examination of Nigerian Data', *Population Studies*, 31 (1), pp. 5-27.
- Cameron, Stephen V., and James J. Heckman (1993), 'The Non-Equivalence of High School Equivalents', *Journal of Labor Economics*, 11 (1), pp. 1-47.
- Campbell, A., Converse, P.E., Miller, W., Stokes, D. E. (1960), *The American Voter*, New York: Wiley.
- Campbell, A., Converse, P.E., Miller, W.E., & Stokes, D.E. (1960), *The American Voter*. Chicago: University of Chicago Press. (Chapter 9)
- Campbell, D. T. "Social Attitudes and other acquired behavioral dispositions." In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of Science* (Vol. 6). New York: McGraw-Hill, 1963.
- Campbell, E. Q. (1969), *Adolescent socialization*. Teoksessa: D. A. Goslin (toim.) Handbook of socialization theory and research. London: Sage.
- Campinos-Dubernet, M., et Grando, J.-M. (1988), Formation professionnelle ouvrière, trois modèles européens. *Formation/emploi*, 22, 5-29.
- Cannon, H. C. (1975), *The Academy and the Agora : Education Today*.
- Capdevielle, J., Dupoirier, E. (1981), *France de gauche, vote à droite*, Presses de la FNSP, Paris.

- Capdevielle, J., Meynaud, H., Mouriaux, R. (1990), *Petits boulots et grand marché européen : le travail démobilisé*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Card, David (1995), 'Using Geographic Variation in College Proximity to Estimate the Return to Schooling', in Louis N. Christofides, E. Kenneth Grant and Robert Swidinsky, eds., *Aspects of Labour Market Behaviour: Essays in Honour of John Vanderkamp*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 201-22.
- Card, David (1999), 'The Causal Effect of Education on Earnings', ch. 30 in Orley C. Ashenfelter and David Card, eds., *Handbook of Labor Economics*, 3A, Amsterdam: North Holland, pp. 1801-61.
- Card, David (2001), 'Estimating the Returns to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems', *Econometrica*, 69 (5), September, pp. 1127-60.
- Card, David, and Alan B. Krueger (1992 a), 'Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States', *Journal of Political Economy*, 100 (1), February, pp. 1-40.
- Card, David, and Alan B. Krueger (1992 b), 'School Quality and Black-White Relative Earnings: A Direct Assessment', *Quarterly Journal of Economics*, 107, pp. 151-200.
- Card, David, and Alan B. Krueger (1996), 'Labor Market Effects of School Quality: Theory and Evidence', Working Paper No. 357, Industrial Relations Section, Princeton University, January.
- Card, David, and Thomas Lemieux (2001), 'Can Falling Supply Explain the Rising Return to College for Younger Men? A Cohort-Based Analysis', *Quarterly Journal of Economics*, 116 (2), May, pp. 705-46.
- Carneiro, Pedro, and James J. Heckman (2002), 'Human Capital Policy', working paper, University of Chicago.
- Carnoy, Martin (1996), 'Education and Racial Inequality: The Human Capital Explanation Revisited', *Economics of Education Review*, 15 (3), June, pp. 259-72.
- Carpentier, C. (1996), *Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955)*, Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Carpentier, V. (2001), *Système éducatif et performances économiques au Royaume-Uni, 19ème et 20ème siècle*. Paris, Montréal, etc. : L'Harmattan.
- Case, Anne, and Angus Deaton (1999), 'School Inputs and Educational Outcomes in South Africa', *Quarterly Journal of Economics*, August, pp. 1047-84.
- Case, Anne, and Motohiro Yogo (2000), 'Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Schools in South Africa', working paper, Department of Economics, Princeton University.
- Caselli, F., G. Esquivel and F. Lefort (1996), 'Reopening the Convergence Debate: A New Look at Cross-Country Growth Empirics', *Journal of Economic Growth*, 1, pp. 363-89.
- Caspar, P. (1996), Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel (XVIIIe siècle), *Histoire de l'éducation*. Numéro spécial *Autodidaxies XVIe-XIXe siècles*, 70, 65-110.
- Cassan, F., et F.-L. Mary-Portas (2000), *INSEE Première*, 706, avril.
- Cassan, F., et F.-L. Mary-Portas (2002), *INSEE Première*, 828, février.
- Cereq (2003), *Bref*, 199, Août.

- CEVIPOF (1990), *L'électeur français en questions*, Presses de la FNSP, Paris.
- Charle, Christophe (1990), *Naissances de l'« intellectuel », 1880-1900*, Editions de Minuit, Paris.
- Chartier, A.-M. (1993), Les illettrés du Jules Ferry : réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIXe et XXe siècle. Fraenkel, B. , dir. *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques* (pp. 81-102), Paris : Centre Georges Pompidou.
- Chartier, Anne-Marie, et Jean Hébrard (?), *Discours sur la Lecture, 1880-1990*, BPI, Centre Pompidou, Paris.
- Chartier, R. (1982), « Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVIIIe siècle », *Annales ESC*, n°2, mars-avril.
- Chartier, Roger (1996), *Culture écrite et société*, Albin Michel, Paris, 1996.
- Chenu, Alain, Herpin, Nicolas. (2002), « Une pause dans la marche vers la civilisation des loisirs ? », *Economie et Statistique*, Paris, Insee, n° 352- 353
- Cherkaoui, M. (1978), « Système social et savoir scolaire », *RFSP*, 2.
- Chervel, A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire* Paris : Payot.
- Chervel, A. et Manesse, D. (1989), *La Dictée*. Paris : Calmann-Lévy.
- Chiche, J., Haegel, F. (2002), « Les connaissances politiques », in Grunberg, G., Mayer, N., Sniderman, P., dir. (2002), *La démocratie à l'épreuve. Une nouvelle approche de l'opinion des français*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Chiswick, Barry R. (1998), 'Interpreting the Coefficient of Schooling in the Human Capital Earnings Function', *Journal of Educational Planning and Administration*, 12 (2), April, pp. 123-30.
- Christie, R., Havel, J., & Seidenberg, B., (1958) Is the F scale Irreversible ?, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 143-164.
- Chung, Yue-Ping (1996), 'Gender Earnings Differentials in Hong Kong: The Effect of the State, Education, and Employment', *Economics of Education Review*, 15 (3), June, pp. 231-43.
- Cipolla, C. (1969), *Literacy and development in the West*.
- Clark, K.B., & Clark, M.P. (1947), *Racial identification and preference in Negro children*. In H. Proshansky and B. Seidenberg (eds), *Basic Studies in Social Psychology*, New York: Holt Rinehart and Winston (1955 edition).
- Clecak, Jacqueline Powers Doud et Gordon K. Douglass, Jossey-Bass Publishers. San Francisco, Washington, London.
- Clerc, Paul (1970), «La Famille et l'Orientation scolaire à la fin de la sixième, enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », in *La Population et l'Enseignement*, PUF, Paris.
- Cohen, Daniel, and Marcelo Soto (2001), 'Growth and Human Capital: Good Data, Good Results', Technical Paper No. 179, OECD Development Center, Paris, September.
- Cohen, G. (1990), 'Why is it Difficult to Put Names to Faces?', *British Journal of Psychology*, 81, pp. 287-98.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983), *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, London.
- Cohen, S. (1976), The History of the History of American Education, 1900-1976: The Uses of the Past. *Harvard Educational Review*, V. 46, 3, 298-330.

- Cohen, S. and Depaepe, M. (Eds) (1996), 'History of education in the Postmodern Era', *Paedagogica Historica*, 32 (2) numéro spécial.
- Cohn, Elchanan, and Ying Chu Ng (2000), 'Incidence and Wage Effects of Overschooling and Underschooling in Hong Kong', *Economics of Education Review*, 19 (2), April, pp. 159-68.
- Cole, Michael, et Sylvia Scribner (1997), *Mind, Culture and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld and Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Colin, Christel (1998), 'The Impact of Education and Labour Market Experience on Earnings: What Is the Difference between Men and Women?', *Statistical Journal*, 15 (2), pp. 137-48.
- Compère, M.-M. (1995), *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern, Paris : Peter Lang, INRP.
- Conche, M. (1998), *Ma vie antérieure*. La Versanne : Encre marine. L
- Conneely, Karen, and Roope Uusitalo (1997), 'Estimating Heterogeneous Treatment Effects in the Becker Schooling Model', working paper, Industrial Relations Sections, Princeton University.
- Convergences : Revue Internationale d'Education des Adultes* (1987), « Alphabétisation dans les pays industrialisés », Numéro Spécial, 20 (3-4).
- Conway, M. A., G. Cohen N. and Stanhope (1991), 'On the Very Long-Term Memory of Knowledge Acquired through Formal Education: Twelve Years of Cognitive Psychology', *Journal of Experiment Psychology: General*, 120, pp. 395-409.
- Crawford, David L., Amy W. Johnson and Anita A. Summers (1997), 'Schools and Labor Market Outcomes', *Economics of Education Review*, 16 (3), June, pp. 255-69.
- Cremin, L. (1961), *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. New York : Alfred A. Knopf. Traduction en français sous le titre de *L'École en marche. L'éducation progressive aux Etats-Unis*. Paris : Les Éditions internationales, 1975.
- Cremin, L. (1974), The Family as educator : Some Comments on the Recent Historiography. *Teachers College Record*, V. 76, 2.
- Cressy, D. (1977), Levels of illiteracy in England, 1530-1730. *The Historical Journal*, T. 20, 1, 1-23.
- Cressy, D. (1980), *Literacy and the Social Order. Reading and Writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge.
- Crouzet, F. (1998), Écoles, universités, développement économique. In M. Merger et D. Barjot , dir. *Les Entreprises et leurs réseaux : hommes, capitaux, techniques et pouvoirs, XIXe-XXe siècles. Mélanges en l'honneur de François Caron* (pp. 52-65), Paris : Presses de l'université de Paris-Sorbonne.
- Cuban, L. (1993), *How Teachers Taught : Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. New York : Teachers College Press.
- Cubberley, E. (1919), *Public Education in the United States*. Boston : Houghton Mifflin.
- Currie, Janet (2001), 'Early Childhood Education Programs', *Journal of Economic Perspectives*, 15 (2), Spring, pp. 213-38.
- Currie, Janet, and Enrico Moretti (2002), 'Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings and Longitudinal Data', Working Paper No. 9360, NBER, November.

- Curtis, J.E., & Lambert, R.D. (1976), Educational status and reactions to social and political heterogeneity. *Canadian review of sociology and anthropology*, 13, 189-203.
- Dagognet, F. (1997), *Savoir et pouvoir en médecine*. Le Plessis-Robinson : Synthélabo.
- Dale, S. B., and Alan B. Krueger (1999), 'Estimating the Payoff to Attending a More Selective College: An Application of Selection on Observables and Unobservables', Working Paper No. 7322, National Bureau of Economic Research.
- Dalton, R., Flanagan, S., Beck, P., eds. (1984), *Electoral Change in Advanced Industrial Societies*, Princeton, Princeton University Press.
- Dalton, R., Kuechler, R., eds. (1990), *Challenging the political order*, Londres, Oxford University Press, Polity Press.
- Daly, Mary C., Felix Buchel and Greg J. Duncan (2000), 'Premiums and Penalties for Surplus and Deficit Education: Evidence from the United States and Germany', *Economics of Education Review*, 19 (2), April, pp. 169-78.
- Damamme, D., Willemez, L. (1995), «Ecole et science politique : un objet connu, reconnu, méconnu. Esquisse bibliographique », rapport pour le Programme *Education et Formation en Europe*, CNRS.
- Darnton, Robert (1985), « La Lecture rousseauiste et un lecteur "ordinaire" au XVIIIème siècle », in Roger Chartier, dir., *Pratiques de la lecture*, Editions Rivages, Marseille.
- Darras, ? (1966), *Le Partage des bénéfices*, Editions de Minuit, Paris.
- Davies, J.C. (1965), The family's role in political socialization. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 361, 10-19.
- Dearden, Lorraine, Javier Ferri and Costas Meghir (2002), 'The Effect of School Quality on Educational Attainment and Wages', *Review of Economics and Statistics*, 84 (1), February, pp. 1-20.
- Debray, R. (1998), *Par amour de l'art. Une éducation intellectuelle*. Paris : Gallimard.
- Dee, Thomas S. (2003), 'Are There Civic Returns to Education?', NBER Working Paper No. 9588, March.
- Delannoi, G. (1985), « Peut-on changer l'enseignement : l'exemple de l'enseignement de l'histoire », *RFSP*, 4.
- Deloye, Y. (1994), *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*, Paris, FNSP.
- Deloye, Y. (1997), *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte.
- Déloye, Y., Ihl, O. (1991), « Légimité et déviance. L'annulation des votes dans les campagnes de la IIIe République », *Politix*, n°15, p.13-24.
- Dennison, Edward Fulton (1967), *Why Growth Rates Differ*, Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Deolalikar, Anil B. (1993), 'Gender Differences in the Returns to Schooling and in Schooling Enrollment Rates in Indonesia', *Journal of Human Resources*, 28 (4), Fall, pp. 899-932.
- Desai, Sonalde and Soumya Alva (1998), Maternal Education and Child Health: Is There a Strong Causal Relationship?', *Demography* 35 (1), February, pp. 71-81.
- Dessus, Sébastien (1998), 'Human Capital and Growth: The Recovered Role of Educational Systems', working paper, World Bank.
- Dever, L. (1997), La Tentation décentralisatrice. *Après-demain*, 392-393, 38-40.

- DeYoung, A. J. (1995), *The Life and Death of a Rural American High School : Farewell Little Kanawha*. New York, Londres.
- Diebolt, C. (1995), *Éducation et croissance économique : le cas de l'Allemagne aux XIXe et XXe siècles*. Paris : L'Harmattan.
- Dieudonné, B. (1998), Les Enfants et la guerre (1914-1918), *Chronos. Cercle d'études historiques et archéologiques de Poissy*, 38, 12-16.
- Direction de l'Administration pénitentiaire (1997), Travaux et Documents, 51.
- Dogan, M. (1996), «Classe, religion, parti : triple déclin dans les clivages électoraux », *Revue internationale de politique comparée*, 3 (3, décembre), pp.515-540.
- Dogan, M., Narbonne, J. (1955), *Les Françaises et la politique*, Paris, Armand Colin.
- Doise, W. (1976), *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles : A. De Boeck.
- Doise, W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*. Paris, P.U.F
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F., (1992), *Représentations sociales et analyses de données*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1992.
- Dolton, Peter, and Anna Vignoles (2000), 'The Incidence and Effects of Overeducation in the U.K. Graduate Labour Market', *Economics of Education Review*, 19 (2), April, pp. 179-98.
- Donnat, Olivier, *Les pratiques culturelles des français*, Enquête 1977, La documentation française, 1998
- Dow, T. I. (1971), *The Impact of chinese Students Returned from America. With Emphasis on the Chinese Revolution, 1911-1949*.
- Downs, A. (1957), *An economic theory of democracy*, New York, Harper and Row.
- Dressel, P.L., & Lehmann, I.J. (1965), The impact of higher educational on student attitudes, values, and critical thinking abilities, *Educational Record*, 46, 248-258.
- Drèze, Jean (2000), 'Militarism, Development and Democracy', *Economic and Political Weekly*, 35 (14), April 1, pp. 1171-83.
- Drèze, Jean, and Amartya Sen (2002), *India: Development and Participation*, Delhi: Oxford University Press.
- Drèze, Jean, and Mamta Murthi (2001), 'Fertility, Education, and Development: Evidence from India', *Population and Development Review*, 27 (1), pp. 33-63.
- Dubar, C. Les Enjeux socio-économiques de la formation. *Après-demain*, 392-393, 14-17.
- Duckitt, J., Wagner, C., du Plessis, I., Birum, I. (2002), The psychological bases of ideology and prejudice : testing a dual process model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1. 75-93.
- Duflo, Esther (2000), 'Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an Unusual Policy Experiment', NBER Working Paper No. 7860, August.
- Duflo, Esther (2002), 'The Medium Run Effects of Educational Expansion: Evidence from a Large School Construction Program in Indonesia', NBER Working Paper No. 8710, January.
- Dumontier, Françoise, et Hélène Valdelièvre (1989), *Les Pratiques de loisirs vingt ans après*, Insee Résultats, Paris.
- Dumontier, Françoise, François de Singly et Claude Thélot (1990), « La Lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Economie et Statistique*, 233, Juin.

- Dunifon, Rachel, Greg J. Duncan and Jeanne Brooks-Gunn (2001), 'As Ye Sweep, So Shall Ye Reap', *American Economic Review*, 91 (2), May, pp. 150-4.
- Dupoirier, E., Parodi, J.-L.) dir. (1997), *Les indicateurs socio-politiques aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- Durkheim, Emile (1938), *L'Évolution pédagogique en France*, PUF.
- Durlauf, Steven N. (2002), 'On the Empirics of Social Capital', *Economic Journal*, 112 (483), November, pp. 459-79.
- Durlauf, Steven N., and Danny T. Quah (1998), 'The New Empirics of Economic Growth', in John Taylor and Michael Woodford, eds., *Handbook of Macroeconomics*.
- Duru-Bellat, Marie (1990), *L'École des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, Paris.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les Inégalités sociales à l'école, genèses et mythes*, PUF, Paris.
- Easterly, William (2001), *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventures and Misadventures in the Tropics*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Eide, E., D. J. Brewer and R. G. Ehrenberg (1998), 'Does It Pay to Attend an Elite Private College? Evidence on the Effects of Undergraduate College Quality on Graduate School Attendance', *Economics of Education Review*, 17 (4), pp. 371-6.
- Eide, Eric R., and Mark H. Showalter (2001), 'The Effect of Grade Retention on Educational and Labor Market Outcomes', *Economics of Education Review*, 20 (6), December, pp. 563-76.
- Eisler, R., & Loye, D. (1983), The "failure" of liberalism: A reassessment of ideology from a feminine-masculine perspective. *Political Psychology*, 4, 375-391.
- Ekehammar, B., & Sidanius, J. (1982), Sex differences in socio-political ideology: A replication and extension. *British Journal of Social Psychology*, 21, 249-257.
- Ekehammar, B., Nilsson, I., & Sidanius, J. (1987), Education and ideology: Basic aspects of education related to adolescents' sociopolitical attitudes. *Political Psychology*, 8, 395-410.
- Eklof, B. (1986), *Russian Peasant Schools. Officialdom, village culture, and popular pedagogy, 1861-1914*. Berkley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Epple, Denis, and Richard E. Romano (1998), 'Competition between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer-Group Effects', *American Economic Review*, 88 (1), March, pp. 33-62.
- Establet, Roger, «La culture commune », Communication au colloque organisé par le Conseil National des Programmes, à Paris, le Mardi 9 décembre 2003
- Establet, Roger, *L'école est-elle rentable ?*, Puf, 1987
- Fabre, Daniel (1997), *Par Écrit : Ethnologie des écritures quotidiennes*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- Farge, Arlette (2003), *Le Bracelet du parchemin : L'écrit sur soi au 18<sup>ème</sup> siècle*, Bayard, Paris.
- Favre, P. (1989), *Naissances de la science politique en France. (1870)-(1914)*, Paris, Fayard.
- Favre, P., dir. (1990), *La manifestation*, Paris, FNSP.
- Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1969), *The impact of college on students*. Notes: San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiévet, M. (2001), *Les enfants pauvres à l'école : la révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. Paris : Imago.

- Figlio, David N., and Joe A. Stone (2000), 'Are Private Schools Really Better?', *Research in Labor Economics*, 18, pp. 115-40.
- Finkelstein, B. (1989), *Governing the Young: Teacher Behavior in Popular Primary Schools in Nineteenth Century United States*. Londres : Falmer Press.
- Flynn, James (1987), « Massive IQ gains in 14 nations », *Nature*, 101 (2), pp. 171-191.
- Forquin, Jean-Claude (1997), *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck, Bruxelles.
- Foster, Andrew D., and Mark R. Rosenzweig (1995), 'Learning by Doing and Learning from Others: Human Capital and Technical Change in Agriculture', *Journal of Political Economy*, 103 (6), December, pp. 1176-209.
- Foster, Andrew D., and Mark R. Rosenzweig (1996), 'Technical Change and Human-Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution', *American Economic Review*, 86 (4), September 1996, pp. 931-53.
- Fraenkel, B. (1992), *La signature, genèse d'un signe* Paris : Gallimard.
- Fraenkel, B. , dir. (1993), *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques*. Paris : Centre Georges Pompidou.
- François, E. (1977), Die Volksbildung im Mittelrhen im ausgehenden 18. Jahrhundert. *Jahrbuch für Westdeutsche Geschichte*, 3, 277-304.
- Freeman, R. (1996), 'Why Do So Many Young American Men Commit Crime and What Might We Do About It?', *Journal of Economic Perspectives*, 10 (1), p. 25-42.
- Frey, Bruno S., and Alois Stutzer (2002), 'What can Economists Learn from Happiness Research?', *Journal of Economic Literature*, 40 (2), June, pp. 402-35.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1969), *Les manuels d'histoire de l'école libre (1882)-(1959). De la loi Ferry à la loi Debré*
- Frijhoff, W. (1998), Des origines à 1780 : l'émergence d'une image. In *Le français dans le monde. Recherches et application, Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, numéro spécial, 8-19.
- Fuller, Bruce and Prema Clarke (1994), 'Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy', *Review of Educational Research*, 64 (1), pp. 119-57.
- Furet, F. et Ozouf, J. (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Furet, F. et Ozouf, J. , dir. (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Galland, O. (1995), *Le monde des étudiants*. Paris : PUF
- Galor, Oded, and Omer Moav (2002), 'Das Human Kapital', working paper, Brown University and Hebrew University, February.
- Garrigou, A. (1988), « Le secret de l'isoloir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 71-72, p. 22-46, mars.
- Garrigou, A. (1992), *Le vote et la vertu. Comment les français sont devenus électeurs*, Presses de la FNSP, Paris.



- Gaxie, D. (1977), février, « Economie des partis et rétributions du militantisme », *Revue Française de Science Politique*, vol.27, n°1, pp.123-154.
- Gaxie, D. (1978), *Le cens caché*, Paris, Seuil.
- Gaxie, D. (1982), « Mort et résurrection du paradigme de Michigan », *Revue Française de Science Politique*, 30, 2).
- Gaxie, D. (1990), « Au-delà des apparences... Sur quelques problèmes de mesure des opinions », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 81-82, mars, pp. 97-112.
- Gaxie, D., dir. (1989), *Explication du vote. Un bilan des études électorales en France*, Paris, Presses de la FNSP [1<sup>ère</sup> éd. (1985)]
- Gaxie, D., Lehingue, P. (1984), *Enjeux municipaux. La constitution des enjeux politiques dans une élection municipale*, Paris, PUF.
- Genovesi, G. (1998), L'École et la transformation sociale. Réflexions historiques pour une théorie de l'école. In C. Majorek, E. V. Johanningmeier and F. Simon (Eds), *Schooling in changing societies: historical and comparative perspectives* (pp. 223-238), *Paedagogica historica*, supplementary series, V. IV.
- Gérard, E. (1997), *La Tentation du savoir en Afrique: Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Khartala et Orstom, Paris.
- Gergen, K.J., & Gergen, M.M., (1981), *Social Psychology*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Gibson, John (2001), 'Unobservable Family Effects and the Apparent External Benefits of Education' *Economics of Education Review*, 20 (3), June, pp. 225-233.
- Girod, Roger (1991), *Le Savoir de l'homme moderne: Essais introductifs*, PUF.
- Glaeser, Edward L., and Bruce Sacerdote (2002), 'Education and Religion', working paper, Harvard University, February.
- Glaeser, Edward L., D. Laibson and Bruce Sacerdote (2002), 'An Economic Approach to Social Capital', *Economic Journal*, 112 (483), November, pp. 437-58.
- Glaeser, Edward L., David Laibson, and Bruce Sacerdote (2002), 'The Economic Approach to Social Capital', *Economic Journal*, 112 (483), November, pp. 437-58.
- Glaeser, Edward, and José A. Scheinkman (2000), 'Non-Market Interactions', Working Paper No. 8053, NBER, December.
- Glewwe, Paul (1996), 'The Relevance of Standard Estimates of Rates of Return to Schooling for Education Policy: A Critical Assessment', *Journal of Development Economics*, 51 (2), December, pp. 267-290.
- Glewwe, Paul, (2002), 'Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes', *Journal of Economic Literature*, June, 40 (2), pp. 436-82.
- Goldberger, Arthur S., and Charles Manski (1995), 'Review Article: *The Bell Curve* by Herrnstein and Murray', *Journal of Economic Literature*, 33 (2), June, pp. 762-76.
- Goldin, C. D. (1998), *Human capital and social capital: the rise of secondary schooling in America, 1910 to 1940*. (s.n.),
- Goldin, Claudia (1992), 'The Meaning of College in the Lives of American Women: The Past One-Hundred Years', Working Paper No. 4099, NBER, June.

- Goldin, Claudia (1997), 'Career and Family: College Women Look to the Past', in Francine Blau and Ronald Ehrenberg, eds, *Gender and Family Issues in the Workplace*, New York: Russell Sage Press.
- Goody, J. (1968), *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge.
- Goody, J. (1977), *La Raison graphique*. Paris : Éd. de Minuit.
- Goody, J. (1986), *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- Goody, Jack (1977), *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Editions de Minuit, Paris.
- Goody, Jack (2000), *The Power of the Written Tradition*, Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Gouldner, A.W. (1979), *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, London, Macmillan.
- Grace, Gerald « *Educational studies and faith-based schooling: moving from prejudice to evidence-based argument* », *British Journal of Educational Studies*, Vol 51, N°2, June 2003 ;
- Graff, H. J. (1987), *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington-Indianapolis.
- Grant, G. (1988), *The World We Created at Hamilton High*. Cambridge, Londres.
- Grell, F. (1996), *Der Rousseau der Reformpädagogik. Studien zur pädagogischen Rousseauzeption*. Würzburg : Ergon.
- Grignon, C. (1971), *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grignon, Claude (1971), *L'Ordre des choses*, Editions de Minuit, Paris, 1971.
- Griliches, Zvi (1977), 'Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems', *Econometrica*, 45, pp. 1-22.
- Griliches, Zvi (1979), 'Sibling Models and Data in Economics: Beginnings of a Survey', *Journal of Political Economy*, 87, pp. 37-65.
- Grogger, Jeff (1996), 'Does School Quality Explain the Recent Black / White Wage Trend?', *Journal of Labor Economics*, 14 (2), April, pp. 231-53.
- Groot, Wim, and Henriette Maassen van den Brink (2000), 'Overeducation in the Labor Market: A Meta-Analysis', *Economics of Education Review*, 19 (2), April, pp. 149-58.
- Grossman, Michael, and Robert Kaestner (1997), 'Effects of Education on Health', in Jere R. Behrman and Nevzer Stacey, eds., *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 69-123.
- Grunberg, G., Schweisguth, E. (1981), « Profession et vote : la poussée de la gauche », in Capdevielle, J., Dupoirier, E. (1981), *France de gauche, vote à droite*, Paris, Presses de la FNSP.
- Grunberg, G., Schweisguth, E. (1983), « Le virage à gauche des classes moyennes salariées », in Lavau, G., Grunberg, G., Mayer, N. (1983), *L'univers politique des classes moyennes*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Grunberg, G., Schweisguth, E. (1990), « Libéralisme culturel, libéralisme économique », in Cevipof, *L'électeur français en question*, Paris, Presses de la FNSP, pp.45-70.
- Guereña, J.-L. (1989), Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860), *Revista de educación*, n° spécial *Alfabetización*, 185-236.
- Guibbert, P. (1998), A l'école de la République. *Panoramiques*, 37, 110-119.

- Guimond, S. & Palmer, D.L. (1990), Type of academic training and causal attributions for social problems. *European Journal of social psychology*, 20, 61-75.
- Guimond, S. & Palmer, D.L. (1996), Liberal reformers or militant radicals: What are the effects of education in the social sciences? *Social psychology of education*, 1, 95-115.
- Guimond, S. (1992), Les effets de l'éducation post-secondaire sur les attitudes intergroupes: L'importance du domaine d'études. *Revue Québécoise de psychologie*, 13, 74-93.
- Guimond, S. (1996), *Enseignement supérieur, relations entre groupes, et polarisation idéologique*. In J.L. Beauvois, R.V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspective cognitives et conduites sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Guimond, S. (1998), Processus de socialisation dans l'enseignement supérieur: Le pouvoir de la connaissance. In J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (Eds.), *20 ans de recherches expérimentales en psychologie sociale francophone* (pp. 231-272), Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Guimond, S. (1999), Attitude change during college: Normative or informational social influence? *Social Psychology of Education*, 2, 237-261.
- Guimond, S. (2000), Group socialization and prejudice : the social transmission of intergroup attitudes and beliefs, *European Journal of Social Psychology*, 30, 335-354.
- Guimond, S. (2001), The social psychology of academic achievement: Progress and prospects. *Social psychology of education*.
- Guimond, S., Dambrun, M., Michinov, N., & Duarte, S. (2003), Does social dominance generate prejudice ? Integrating individual and contextual determinants of intergroup cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 607-721.
- Guimond, S., et Dambrun, M. (2003), Processus de socialisation et construction sociale du stigmat, Chap. 6, in *Mauvaises réputations : Des réalités aux enjeux de la Stigmatisation*, ouvrage coordonné par J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (Eds.), Paris : Armand Colin.
- Guimond, S., Palmer, D. (1996), The political socialization of commerce and social science students : Epistemic authority and attitude change, *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 1985-2013.
- Guimond, S., Palmer, D. et Bégin, G. (1989), Education, academic program and intergroup attitudes, *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 31, 184-195.
- Guiraud, M., Meirieu, P. (1997), *L'École ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- Gurr, T. (1970), *Why Men Rebel ?*, Princeton University Press.
- Gyimah-Brempong, Kwabena, Rudy Fichtenbaum and Gregory Willis (1992), 'The Effects of College Education on the Male-Female Wage Differential', *Southern Economic Journal*, 58 (3), January, pp. 790-804.
- Habert, P., Lancelot, A. (1988), « L'émergence d'un nouvel électeur », in *Le Figaro, Elections législatives (1988)*, juin, pp.16-23.
- Habert, P., Lancelot, A. (1996), « L'émergence d'un nouvel électeur ? », in Habert, P. (1996), *Le nouvel électeur*, Paris, Vinci, pp.21-58.
- Hamilton, J., and J. Monteagudo (1998), 'The Augmented Solow Model and the Productivity Slowdown', *Journal of Monetary Economics*, 42, pp. 495-509.
- Hammar, E. (1991), « *La Française* ». *Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807*. Upsal, Stockholm : Almqvist and Wiksell International.

- Handa, Sudhanshu (2000), 'The Impact of Education, Income, and Mortality on Fertility in Jamaica', *World Development*, 28 (1), January, pp. 173-86.
- Hanushek, Eric A. (1986), 'The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools', *Journal of Economic Literature*, 24 (3), pp. 1141-77.
- Hanushek, Eric A. (1992), 'The Trade-Off Between Child Quantity and Quality', *Journal of Political Economy*, 100 (1), February, pp. 84-117.
- Hanushek, Eric A. (1995), 'Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries', *World Bank Research Observer*, 10 (2), August, pp. 227-46.
- Hanushek, Eric A. (2002), 'Publicly Provided Education', ch. 30 in A. J. Auerbach and Martin Feldstein, eds., *Handbook of Public Economics*, 4, Elsevier, pp. 2045-141.
- Hanushek, Eric A. (2003), 'The Failure of Input-based Schooling Policies', *Economic Journal*, 113, February, pp. 64-98.
- Hanushek, Eric A., Steven G. Rivkin, and Lori L. Taylor (1996), 'Aggregation and the Estimated Effects of School Resources', *Review of Economics and Statistics*, 78 (4), November, pp. 611-27.
- Harding, J., Prishansky, H., Kutner, B. & Chein, I. (1969), Prejudice and ethnic relations. In: Lindzey, G. and Aronson, E. (Eds) *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 5, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Harmon, Colm, and Ian Walker (1995), 'Estimates of the Economic Return to Schooling for the United Kingdom', *American Economic Review*, 85, pp. 1278-86.
- Harris, W. V. (1989), *Ancient Literacy*.
- Harriss, John (2001): *Depoliticizing Development: The World Bank and Social Capital* Left Word Books, New Delhi
- Hartog, Joop (2000), 'Over-Education and Earnings: Where Are We, Where Should We Go?', *Economics of Education Review*, 19 (2), April, pp. 131-47.
- Haveman, Robert H., and Barbara Wolfe (1984), 'Schooling and Economic Well-Being: The Role of Non-Market Effects', *Journal of Human Resources*, 19 (3), pp. 377-407.
- Hawkins, P. (1998), La Rue d'Ulm dans les années 60 vue par un pensionnaire étranger. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 41-42.
- Hébrard, J. (1991), La lettre représentée. Les pratiques épistolaires populaires dans les récits de vie ouvriers et paysans. In R. Chartier, dir. *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle* (pp. 279-365),
- Heckman, James J. (1995 a), 'Instrumental Variables: A Cautionary Tale', Technical Working Paper No. 185, NBER.
- Heckman, James J. (1995 b), 'Lessons from *The Bell Curve*', *Journal of Political Economy*, 103 (5), pp. 1091-120.
- Heckman, James J. (2000), 'Causal Parameters and Policy Analysis in Economics: A Twentieth Century Retrospective', *Quarterly Journal of Economics*, 115 (1), February, pp. 45-97.
- Heckman, James J., and E. Vytlačil (2001), 'Identifying the Role of Cognitive Ability in Explaining the Level of and Change in the Return to Schooling', *Review of Economics and Statistics*, 83 (1), pp. 1-12.
- Heckman, James J., and Peter Klenow (1997), 'Human Capital Policy', working paper, University of Chicago, December.

- Heckman, James J., and Yona Rubinstein (2001), 'The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program', *American Economic Review*, 91 (2), May, pp. 145-9.
- Heckman, James J., Anne Layne-Farrar, and Petra E. Todd (1996), 'Human Capital Pricing Equations with an Application to Estimating the Effect of Schooling Quality on Earnings', *Review of Economics and Statistics*, 78 (4), November, pp. 562-610.
- Heckman, James J., Lance J. Lochner and Petra E. Todd (2003), 'Fifty Years of Mincer Earnings Regressions', Working Paper No. 9732, NBER, May.
- Hedges, Larry V., Richard D. Laine and Rob Greenwald (1994), 'Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes', *Educational Researcher*, 23 (3), April, pp. 5-14.
- Hedibel, Maryse (2003 a), *Prévenir les ruptures scolaires*, Ville, Ecole, Intégration.
- Hedibel, Maryse (2003 b), «Des élèves qui n'en sont plus », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, Université de Caen, pp. 15-38.
- Héran, F., Rouault, Dominique (1995)a, « La présidentielle à contre-jour », *INSEE Première*, 397.
- Héran, F., Rouault, Dominique (1995)b, « La double élection de (1995) », *INSEE Première*, 414.
- Héran, François, « Un monde sélectif: les associations », *Economie et statistique*, n°208, Mars 1988, Insee
- Hevelange, I. (2002), Vingt ans de Bibliographie d'histoire de l'éducation française. *Histoire de l'éducation*, n° 93, janvier, 59-90.
- Hinrichs, E. (1982), Lesen, Schulbesuch und Kirchengzucht im 17. Jahrhundert. Eine Fallstudie zum Prozeb der Alphabetisierung in Norddeutschland. In *Mentalitäten und Lebensverhältnisse. Beispiele aus der Sozialgeschichte der Neuzeit. Rudolf Vierhaus zum 60. Geburtstag* (pp. 15-33), Göttingen.
- Hirschman, A.O. (1970) [(1995)], *Exit, voice and loyalty*, Harvard University Press [Paris, Fayard]
- Hirschman, A.O. (1978), *Bonheur privé, action publique*, Paris, Fayard.
- Hogan, D. (1985), *Class and Reform : School and Society in Chicago, 1880-1930*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Hotz, V. Joseph, Jacob Alex Klerman and Robert J. Willis (1997), 'The Economics of Fertility in Developed Countries', ch. 7 in Mark R. Rosenzweig and Oded Stark, eds., *Handbook of Population and Family Economics*, Amsterdam: North Holland, pp. 275-347.
- Houston, R. A. (1985), *Scottish Literacy and Scottish identity. Illiteracy and Society in Scotland and Northern England, 1600-1800*. Cambridge.
- Houston, R. A. (1988), *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education. 1500-1800*. Londres-New-York.
- Hovland, C. I., & Pritzker, H. A., (1957), Extent of opinion change as a function of amount of change advocated, *J. Abnormal Social Psychology*, 54, 257-261.
- Hovland, C. I., & Weiss, W. (1951), "The influence of Source Credibility on Communication Effectiveness," *Public Opinion Quarterly* 15, 646, Princeton University Press.
- Hyman, H. H., & Wright, C. R. (1979), *Education's lasting influence on values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hyman, H. H., Wright, C. R., & Reed, J. S. (1975), *The enduring effects of education*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hyman, H.H. (1942), The psychology of status. *Archives of Psychology*, n° 269.
- Iannacone, L. (1998), 'Introduction to the Economics of Religion', *Journal of Economic Literature*, 36 (3), pp. 1465-95.
- Ihl, O. (2000), *Le vote*, Paris, Montchrestien.
- Illich, I. (1970), *Deschooling Society*. New-York ; traduction française (1971) *Une société sans école*.
- Inglehart, R. (1977), *The silent revolution. Changing values and political styles among western democracies*, Princeton, Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1993), *La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées*, Paris, Economica [Princeton University Press (1990)]
- Islam, N. (1995), 'Growth Empirics: A Panel-Data Approach', *Quarterly Journal of Economics*, 110, pp. 1127-70.
- Jablonka, I. (2001), Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux Etats-Unis, 1961-2001. *Histoire de l'éducation*, 89, 3-58.
- Jackman, M., & Muha, M. (1984), Education and intergroup attitudes. Moral enlightenment, superficial democratic commitment, or ideological refinement? *American Sociological Review*, **49**, 751-769.
- Jackman, M.R. (1973), Education And Prejudice or Education and Response-Set? *American Sociological Review*, 38, 327-339.
- Jaeger, David A., and Marianne E. Page (1996), 'Degrees Matter: New Evidence on Sheepskin Effects in the Returns to Education', *Review of Economics and Statistics*, pp. 733-40.
- James, Estelle (1993), 'Why Do Different Countries Choose a Different Public-Private Mix of Educational Services?', *Journal of Human Resources*, 28 (3), Summer, p. 571-92.
- Jaoul, M. (2002), *Éducation, population et croissance en France après la Seconde Guerre mondiale : une analyse cliométrique*. Montpellier : Faculté des sciences économiques. Document de travail 02-13, 14 f.
- Jeffery, Roger, and Alaka M. Basu, eds. (1996), *Girls' Schooling, Women's Autonomy, and Fertility Change in South Asia*, New Delhi: Sage Publications.
- Jeffery, Roger, and Patricia Jeffery (1997), *Population, Gender and Politics: Demographic Change in Rural North India*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, R. I. and Friedberger, M. (1976), *Education and Social Structure : An Historical Study of Iowa, 1870-1930*. Final Report.
- Johansson, E. (1977), *The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries* (Educational Reports Ume, n° 12), Cf. aussi la partie reproduite In H. Graff (Ed.), (1981), *Literacy and social development in the West* (pp. 151-182), Cambridge.
- Johnson, George E., and Frank P. Stafford (1973), 'Social Returns to Quantity and Quality of Schooling', *Journal of Human Resources*, 8, Spring, pp. 139-55.
- Jones, F. C. (1975), Effects of Schooling. *Crisis*, 82, 7, 234-237.
- Julliard, Jacques, Michel Winock, Pascal Balmand et Christophe Prochasson, dir. (1996), *Dictionnaire des Intellectuels : Les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil.
- Kalubi, J.-C. (1998), *Le roman d'apprentissage : l'enfant, le maître et la réussite scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Karier, C. (1975), *Shaping the American Educational State : 1900 to the Present*. New York : Free Press.

- Katz, J. (1967), *Growth and constraint in college students: a study of the varieties of psychological development*. U. S. Department of Health, Education, and Welfare Project N° 5-0799. Stanford, Calif.: Institute for the Study of Human Problems, Stanford University.
- Katz, Lawrence F., and David H. Autor (1999), 'Changes in the Wage Structure and Earnings Inequality', ch. 26 in in Orley C. Ashenfelter and David Card, eds., *Handbook of Labor Economics*, 3A, Amsterdam: North Holland, pp. 1463-555.
- Katz, M. (1968), *The Irony of Early School Reform : Educational Innovation in Mid-Nineteenth-Century Massachusetts*. Boston : Beacon Press.
- Katz, M. (1975), *Class, Bureaucracy and Schools : The Illusion of Educational Change in America*. New York : Praeger.
- Kerninon, J. (1998), *Éducation nationale et espace social. Les défis de la carte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Kettunen, Juha (1994), 'The Effects of Education on the Duration of Unemployment', *Labour*, 8 (2), Summer, pp. 331-52.
- Kettunen, Juha (1997), 'Education and Unemployment Duration', *Economics of Education Review*, 16 (2), April, pp. 163-70.
- Kiker, B. F., Maria C. Santos and M. Mendes de Oliveira (1997), 'Overeducation and Undereducation: Evidence for Portugal', *Economics of Education Review*, 16 (2), April, pp. 111-25.
- Kimmel, Jean (1997), 'Rural Wages and Returns to Education: Differences between Whites, Blacks, and American Indians', *Economics of Education Review*, 16 (1), February, pp. 81-96.
- Kinder, D.R., & Sears, D. O. (1985), Public opinion and political action. In G. Lindzey and E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology*. 3rd edition. Random House, pp. 714-726.
- King, Elizabeth M. (1996), 'Education, Work and Earnings of Peruvian Women', *Economics of Education Review*, 15 (3), June, pp. 213-30.
- Kingdon, Geeta Gandhi (1998), 'Does the Labor Market Explain Lower Female Schooling in India?', *Journal of Development Studies*, 35 (1), October, pp. 39-65.
- Klenow, P., and A. Rodriguez-Clare (1997), 'The Neoclassical Revival in Growth Economics: Has It Gone Too Far?', in B. Bernanke and J. Rotemberg, eds., *NBER Macroeconomics Annual*, pp. 73-103, Cambridge, MA: MIT Press.
- Kliebard, H. (1986), *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- Kliebard, H. (1992), Constructing a History of the American Curriculum. In Philip W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York.
- Kling, Jeffrey R. (2000), 'Interpreting Instrumental Variables Estimates of the Returns to Schooling', *Journal of Economics and Business Statistics*.
- Kok-Escalé, M.-C. (1998), Civilisation française : de la langue à la culture. In Le français dans le monde. Recherches et application, *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, numéro spécial, 171-178.
- Koopmans, R. (1993), «The dynamics of protest waves: West Germany (1965) to (1989) », *American sociological review*.
- Kravitz, D.A., & al. (1996), *Affirmative Action: A Review of Psychological and Behavioral Research*, Prepared by a subcommittee of the Scientific Affairs Committee of the Society for Industrial and Organizational Psychology.

- Kremer, Michael R. (1995), 'Research on Schooling: What We Know and What We Don't: A Comment on Hanushek', *World Bank Research Observer*, 10 (2), August, pp. 247-54.
- Kremer, Michael, and Andrei Sarychev (2000), 'Why Do Governments Operate Schools?', working paper, Harvard University, October.
- Krieg, Randall G. (1993), 'Black-White Regional Migration and the Impact of Education: A Multinomial Logit Analysis', *Annals of Regional Science*, 27 (3), September, pp. 211-22.
- Kriesi, H. (1993), «Sviluppo organizzativo dei nuovi movimenti sociali e contesto politico», *Rivista italiana di scienza politica*, vol. 23, 1.
- Kriesi, H., Koopmans, R., Duyvendack, J.-W., Giugni, M. (1995), *New social movements in western Europe*, Londres, UCL.
- Kriesi, H., Wisler, D. (1996), « Social movements and direct democracy in Switzerland », *European Journal of Political Research*.
- Krishnan, Pramila (2001), 'Cultural Norms, Social Interactions and the Fertility Transition in India', working paper, University of Cambridge.
- Krueger, Alan B., and Jitka Maleckova (2002), 'Education, Poverty, Political Violence and Terrorism: Is There a Causal Connection?', NBER Working Paper No. 9074, July.
- Krueger, Alan B., and Mikael Lindahl (2001), 'Education for Growth: Why and For Whom?', *Journal of Economic Literature*, 39 (4), December, pp. 1101-36.
- Kuznets, Simon (1966), *Modern Economic Growth: Rate, Structure, and Spread*, New Haven: Yale University Press.
- Kyriacou, George (1991), 'Level and Growth Effects of Human Capital: A Cross-Country Study of the Convergence Hypothesis', New York University Economic Research Report, 91 (26), p. 25.
- L'illettrisme, de l'invention de l'illettrisme aux réalités socio-économiques : actes des journées de réflexion, Illettrisme et entreprise, 27 novembre 1997 (et) De l'analphabétisme à l'illettrisme, 4 avril 1997 (1998)*, Alsace. Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle / Centre régional de ressources et d'informations sur la formation professionnelle.
- Labaree, D. (1988), *The Making of an American High School : The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*. New Haven.
- Labonne-Jubert (Mme) (1998), Mes souvenirs d'enfance vers 1910. *Association des amis du vieux Pont-du-Château*, 29, 3-5.
- Lacroix, B. (1981), *L'utopie communautaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lacroix, B. (1985), « Ordre politique et ordre social », in Leca, J., Grawitz, M., dir., *Traité de science politique*.
- Lagroye, J. (1973), *Politique et société. Jacques Chaban-Delmas à Bordeaux*, Paris, Pedone.
- Lagroye, J., avec François, B.) et Sawicki, F. (2002), *Sociologie politique*, Presses de Sciences Po et Dalloz, Paris.
- Lahire, Bernard (1998), *L'Homme pluriel*, Nathan, Paris.
- Lam, David (1988), 'Marriage Markets and Assortative Mating with Household Public Goods: Theoretical Results and Empirical Implications', *Journal of Human Resources*, 23 (4), Fall, pp. 462-87.



- Lam, David, and Suzanne Duryea, (1999), 'Effects of Schooling on Fertility, Labor Supply and Investments in Children, with Evidence from Brazil', *Journal of Human Resources*, 34 (1), Winter, pp. 160-92.
- Lambert, Y., Michelat, G. (1992), *Crépuscule des religions chez les jeunes. Jeunes et religion en France*, Paris, L'Harmattan.
- Lamont, Michèle (1997), *Morals, Money, Manners*, Princeton University Press. [Traduction française aux éditions Métailié]
- Lancelot, A. (1968), *L'abstentionnisme électoral en France*, Paris, Armand Colin.
- Lancelot, A. (1974), *Les attitudes politiques*, Paris, PUF.
- Langton, K., Jennings, K., septembre (1968), «Political socialization and the high school civics curriculum in the United States », *The american political science review*, vol. LXII, n°3.
- Lanjouw, Peter, and Salman Zaidi (2000), 'Determinants of Income in Rural Uttar Pradesh: The Differential Returns of Scheduled Castes', paper prepared for the Programme of Research on Human Development, NCAER-UNDP, Delhi, December.
- Lapeyronnie, D., Marie, J.-L. (1992), *Campus Blues, les étudiants face à leurs études*, Seuil.
- Lapie, Paul (1911), «L'école publique et la criminalité juvénile », *Revue du Mois*, février. Article repris in Paul Lapie, *L'École et les écoliers*, Félix Alcan, 1923, pp 148 -85.
- Larmore, C. (1998), Mon année à l'École normale supérieure. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 49-50.
- Lasserre, C. (1997), *Le Séminaire de Lausanne (1726-1812), instrument de la restauration du protestantisme français*. Lausanne : Le Mont-sur-Lausanne : Atelier Grand.
- Lavau, G., «L'électeur devient-il individualiste ? », in Birnbaum, P., Leca, J., dir. (1986), *Sur l'individualisme: théories et méthode*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, pp.301-329.
- Lavau, G., Grunberg, G., Mayer, N., dir. (1983), *L'univers politique des classes moyennes*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Lazarsfeld, P., B. Berelson and H. Gaudet, (1944), *The People's Choice*, New York: CUP.
- Lazear, Edward P. (2000), 'Economic Imperialism', *Quarterly Journal of Economics*, 115 (1), February, pp. 99-146.
- Le Béguec, G. Les Premiers pas de la république des énarques. *Bulletin de l'Institut d'histoire du temps présent*, 71, 8-23.
- Le Galès, P., Audiberti, M., Cléménçon, M., Galland, O. (1994), *Le monde des étudiants*, PUF.
- Le Marec, Y. (1997), *Les Temps des capacités. Du savoir au pouvoir, les diplômés à Nantes sous la Monarchie censitaire*. Thèse d'histoire, Université de Nantes. 4 vol.
- Leca, J. (1989), « Réflexions sur la participation politique des citoyens en France », in Mény, Y., dir., *Idéologies, partis politiques et groupes sociaux*, Presses de la FNSP, pp.43-70.
- Lecuir-Nemo, G. (1995), *Femmes et vocation missionnaire. Permanence des congrégations féminines au Sénégal de 1819 à 1960 : adaptation ou mutations ? Impact et insertion*. Thèse d'histoire, Université de Paris I.
- Ledoux, Y. (1973), *Du compagnon au technicien : l'École Diderot et l'évolution des qualifications, 1871-1971 : sociologie de l'enseignement technique français*. Thèse.

- Lee, Jong-Wha, and Robert J. Barro (1998), 'Schooling Quality in a Cross Section of Countries', Development Discussion Paper No. 659, Harvard Institute for International Development, Harvard University, October.
- Lehingue, P. (1997) et (1998), «L'analyse économique des choix électoraux », *Politix*, vols.40 et 41.
- Lehman, D. R., & Nisbett, R. E. (1990), A longitudinal study of the effects of undergraduate training on reasoning. *Developmental Psychology*, 26, 952-960.
- Lehman, D.R, Lempert, R.O, Nisbett, R.E. ( 1988), The effects of graduate training on reasoning: Formal discipline and thinking about everyday-life events. *American Psychologist*. Vol 43(6), 431-442.
- Leigh, J. Paul (1998), 'The Social Benefits of Education: A Review Article', *Economics of Education Review*, 17 (3), June, pp. 363-68.
- Lerner, M.J. (1980), *The belief in a just world*. New York: Plenum Press.
- Lerner, R.L. (1984), *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge, University press.
- Les Effets des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves sur leur acquisitions : les apports de la recherche. In M. Duru-Bellat, A. Mingat , dir. *La Gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*, Cahiers du Centre Fédéral. Centre fédéral de la Fédération de l'Éducation nationale, 20, 13-24.
- Lewis, Arthur W. (1955), *The Theory of Economic Growth*, London: Allen and Unwin.
- Liétard, B. (1998), Itinéraire d'un orienté devenu orienteur. *Cahiers Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 656-657, 23-31.
- Light, Audrey (1995), 'The Effects of Interrupted Schooling on Wages', *Journal of Human Resources*, 30 (3), Summer, pp. 472-502.
- Light, Audrey (1998), 'Estimating Returns to Schooling: When Does the Career Begin?', *Economics of Education Review*, 17 (1), February, pp. 31-45.
- Light, Audrey (1999), 'High School Employment, High School Curriculum, and Post-School Wages', *Economics of Education Review*, 18 (3), June, pp. 291-309.
- Lilian Mathieu (1999), «Les nouvelles formes de la contestation sociale », *Regards sur l'actualité*, n°251, mai, pp .33-44.
- Lillard, L., and R. Willis (1994), 'Intergenerational Educational Mobility: Effects of Family and State in Malaysia', *Journal of Human Resources*, 29 (4), Fall, pp. 199-225.
- Lilova, D. (2000), L'histoire universelle à l'appui d'une culture nationale. L'expérience de l'Éveil bulgare au XIX<sup>e</sup> siècle. *Histoire de l'éducation*, 86, 171-186.
- Lipset, S.M., Clark, T., Rempel, M. (1993), « The Declining Political Significance of Social Class », *International Sociology*, 8, 3, septembre (1993), pp.293-316.
- Liu, Jin Tan, James K. Hammitt, and Chyongchiou Jeng Lin (2000), 'Family Background and Returns to Schooling in Taiwan', *Economics of Education Review*, 19 (1), February, pp. 113-25.
- Lleras-Muney, Adriana (2002), 'The Relationship Between Education and Adult Mortality in the United States', NBER Working Paper No. 8986, June.
- Lobrot, M. (1970), *Les effets de l'éducation*. Paris : Les éditions ESF.
- Lochner, Lance, and Enrico Moretti (2001), 'The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports', working paper, University of Rochester and UCLA, December.

- Lorenzi-Cioldi, F. (2002), *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*, Grenoble : Presses Universitaires.
- Loubes, O. (2001), *L'École et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940*. Paris : Belin.
- Lucas, Robert (1988), 'On the Mechanics of Economic Development', *Journal of Monetary Economics*, 22 (1), July, pp. 3-42.
- Lucas, Robert (1993), 'Making a Miracle', *Econometrica*, 61 (2), March, pp. 251-72.
- Maluccio, John (1997), 'Endogeneity of Schooling in the Wage Function', working paper, Department of Economics, Yale University.
- Mankiw, Gregory, David Romer and David Weil (1992), 'A Contribution to the Empirics of Economic Growth', *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), May, pp. 407-37.
- Mare, Robert (1991), 'Five Decades of Educational Assortative Mating', *American Sociology Review*, 56, pp. 15-32.
- Marin, B. (1979), Ein historisch neuartiger antisemitismus ohne antisemiten? Beobachtungen und thesen am beispiel oesterreichs nach 1945, *Geschichte und Gesellschaft*, 5, 545-569.
- Mauger, G. (1998), *L'âge des classements. Sociologie de la jeunesse*, rapport final pour la CNAF, Editions du CSU – Cultures et Sociétés Urbaines.
- Mauger, Gérard ( 1992), « La Lecture en baisse, quatre hypothèses », *Sociétés Contemporaines*, 11-12.
- Maurice, Marc, Sellier, François, Silvestre, Jean-Jacques, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, Puf, 1982
- Maxwell, Nan (1994), 'The Effect on Black-White Wage Differences of Differences in the Quantity and Quality of Education', *Industrial and Labor Relations Review*, 47 (2), pp. 249-64.
- Mayer, N. (1986), « Pas de chrysanthèmes pour les variables sociologiques », in Grunberg, G., Dupoirier, E., dir. (1986), *Mars 86, la drôle de défaite de la gauche*, Paris, PUF.
- Mayer, N., et P. Perrineau (1992), *Les comportements politiques*, Paris, Armand Colin.
- Mayer, N., Schweisguth, E. (1989), « Classe, position sociale et vote », Gaxie, D., dir., *L'explication du vote* (1989) [1<sup>ère</sup> ed. (1985)], Paris, Presses de la FNSP.
- Mayordomo, A. (1998), Société et politique dans l'Espagne franquiste. *Histoire de l'éducation*, 78, 199-227.
- Mbodj-Pouyé, Aïssatou (2004), « Pouvoirs de l'écriture, frontières de l'anthropologie », *Critique*, Janvier.
- McClosky, H. & Brill, A. (1983), *Dimensions of Tolerance: What americans believe about civil liberties*. New York: Russel Sage Foundation.
- McDonald, S., and J. Roberts (2002), 'Growth and Multiple Forms of Human Capital in an Augmented Solow Model: A Panel Data Investigation', *Economics Letters*, 74, pp. 271-6.
- McMahon, Walter W. (1998), 'Education and Growth in East Asia', *Economics of Education Review*, 17 (2), April, pp. 159-72.
- McMahon, Walter W. (2000), *Education and Development: Measuring the Social Benefits*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- McNay, Kirsty, Perianayagam Arokiasamy, and Robert H. Cassen (2003), 'Why Are Uneducated Women in India Using Contraception? Insights from a Multilevel Model into the Changing Relationship between Education and Contraception', paper presented at the 7th Oxford International Conference on Education and Development, Oxford, 9-11 September.

- Meghir, Costas, and Marten Palme (1999), 'Assessing the Effect of Schooling on Earnings Using a Social Experiment', Working Paper: No. 99/10, Institute for Fiscal Studies, March.
- Mellouki, M. (1983), Stratification, classes sociales et fonction de l'école. In R. Cloutier, J. Moisset, & R. Ouellet (Eds.), *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express.
- Melluci, A. (1990) [(1977)], *Sistema politico, partiti e movimenti sociali*, Milan, Feltrinelli.
- Memmi, D. (1985), «L'engagement politique », in Grawitz, M.) et Leca, J., dir., *Traité de science politique*, tome III, pp.43-70.
- Mendes de Oliveira, M., Maria C. Santos and B. F. Kiker (2000), 'The Role of Human Capital and Technological Change in Overeducation', *Economics of Education Review*, 19 (2), April, pp. 199-206.
- Menhert, H. Souvenirs. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 43-44.
- Menon, Maria Eliophotou (1997), 'Perceived Rates of Return to Higher Education in Cyprus', *Economics of Education Review*, 16 (4), October, pp. 425-30.
- Mercier, A. (1989), *1794 : l'abbé Grégoire et la création du Conservatoire national des arts et métiers*. Paris : Musée national des techniques.
- Merle, P. (1998), Les Recherches sur la notation des élèves. Quelles conséquences en terme d'action sociale ? *Éducation et formation*, 53, 7-17.
- Merle, Pierre (2000), « Le Concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55 (1).
- Merle, Pierre (2002), « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? », *Population*, 57 (4-5).
- Merle, Pierre (2002), *La Démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Paris.
- Meunier, O. (2000), *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*. Paris : L'Harmattan.
- Michelat, G., Simon, M. (1974), « systèmes d'opinions, choix politiques, caractéristiques socio-démographiques », *Revue Française de Science Politique*, février.
- Michelat, G., Simon, M. (1977), *Classe, religion et comportement politique*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Michelat, G., Simon, M. (1982), « Les sans-réponses aux questions politiques : rôles imposés et compensations des handicaps », *L'Année sociologique*, n°32.
- Miguel, Edward (2003), 'Tribe or Nation? Nation-Building and Public Goods in Kenya versus Tanzania', working paper, University of California at Berkeley, January.
- Mille, M. (2002), *Connaissance et croissance économique : le rôle économique des universités*. Thèse de doctorat. Université du Littoral-Côte d'Opale. (s.l.), (s.n.)
- Miller, Paul, Charles Mulvey and Nick Martin (1995), 'What Do Twins Studies Reveal about the Economic Returns to Education? A Comparison of Australian and U.S. Findings', *American Economic Review*, 85, pp. 586-99.
- Milligan, Kevin, Enrico Moretti and Philip Oreopoulos (2003), 'Does Education Improve Citizenship? Evidence from the U.S. and the U.K.', NBER Working Paper No. 9584, March.
- Mincer, Jacob B. (1958), 'Investment in Human Capital and Personal Income Distribution', *Journal of Political Economy*, 66 (4), pp. 281-302.

- Mincer, Jacob (1963), 'Market Prices, Opportunity Costs, and Income Effects', in Carl F. Christ et al., eds, *Measurement in Economics: Studies in Mathematical Economics and Econometrics in Memory of Yehuda Grunfeld*, Stanford: Stanford University Press, pp. 67-82.
- Mincer, Jacob B. (1974), *Schooling Experience and Earnings*, New York: National Bureau of Economic Research.
- Mirel, J. (1993), *The Rise and Fall of an Urban School System – Detroit, 1907-1981*. Ann Arbor.
- Miroux, M.-P. (1980), *Etude comparée des réformes gouvernementales de l'Éducation Nationale et des projets de réforme des partis et des syndicats*, Thèse de troisième cycle d'Histoire, Reims.
- Mizubayashi, A. (1998), Dix ans après. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 52-54.
- Mocan, H. Naci, Benjamin Scafidi and Erdal Tekin (2002), 'Catholic Schools and Bad Behavior', NBER Working Paper No. 9172, September.
- Molho, Suzanne et Anne-Marie Thiesse (1997), *Ils Apprenaient la France, l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- Monks, James (1997), 'The Impact of College Timing on Earnings', *Economics of Education Review*, 16 (4), October, pp. 419-23.
- Monks, James (2000), 'The Returns to Individual and College Characteristics: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth', *Economics of Education Review*, 19 (3), June, pp. 279-89.
- Monroe, P. (1940), *The Founding of the American Public School System*. New York : Macmillan.
- Montagutelli, M. (2000), *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*. Paris : Belin.
- Montgomery, Mark, Aka Kouame, and Raylynn Oliver (1995), 'The Trade-Off Between the Number of Children and Child Schooling: Evidence From Cote d'Ivoire and Ghana', Living Standards Measurement Study Working Paper No. 112, World Bank.
- Moretti, Enrico (1998), 'Social Returns to Education and Human Capital Externalities: Evidence from Cities', working paper, University of California at Berkeley, December.
- Morin, J. (1983), «Un français sur dix ne s'inscrit pas sur les listes électorales », *Economie et Statistique*, février.
- Moscovici, S. (1984), Introduction au domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (sous la dir. de), *Psychologie sociale* (pp. 5-20), Paris : Presses Universitaires de France.
- Mozzuz-Lavau, J. (1993), « Le vote des femmes en France (1945)-(1993), *Revue Française de Science Politique*, 43, 4).
- Mozzuz-Lavau, J., Sineau, M. (1983), *Enquête sur les femmes et la politique*, Paris, PUF.
- Mulligan, C., and Xavier Sala-i-Martin (2000), 'Measuring Aggregate Human Capital', *Journal of Economic Growth*, 5 (3), pp. 215-52.
- Munshi, Kaivan, and Jacques Myaux (2000), 'Social Norms and Individual Decisions During a Period of Change: An Application to the Demographic Transition', working paper, University of Pennsylvania, February.
- Murnane, Richard J., Willett, John B., M. Jay Braatz and Yves Duhaldeborde (2001), 'Do Different Dimensions of Male High School Students' Skills Predict Labor Market Success a Decade Later? Evidence from the NLSY', *Economics of Education Review*, 20 (4), August, pp. 311-20.

- Murphy, Kevin M., and Finis Welch (1990), 'Empirical Age-Earnings Profiles', *Journal of Labor Economics*, 8, pp. 202-29.
- Muxel, A. (1988), « Les attitudes socio-politiques des jeunes issus de l'immigration maghrébine en région parisienne », *Revue Française de Science Politique*, décembre.
- Muxel, A. (1991), « Le moratoire politique des années de jeunesse », in Percheron, A., Rémond, R., dir. (1991), *Âge et politique*, Paris, Economica.
- Muxel, A. (1992), « L'âge des choix politiques. Une enquête longitudinale auprès des 18-25 ans », *Revue Française de Sociologie*, avril-juin.
- Muxel, A. (1996), *Les jeunes et la politique*, Paris, Hachette.
- Muxel, A. (1997), « L'autopositionnement des jeunes sur l'échelle gauche-droite à l'épreuve des mots », in Dupoirier, E., Parodi, J.-L., dir. (1997), *Les indicateurs socio-politiques aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- Muxel, A. (2001), *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Muxel, A., Cacouault, M. (2001), *Les jeunes d'Europe du Sud et la politique*, Paris, L'Harmattan.
- Myrdal, Gunnar (1968), *Asian Drama: An Inquiry into the Poverty of Nations*, New York: Twentieth Century Fund.
- Nalle, S. T. (1989), Literacy and Culture in early modern Castile. *Past and Present*, 125, 65-96.
- Neal, Derek A., and William R. Johnson (1996), 'The Role of Premarket Factors in Black-White Wage Differences', *Journal of Political Economy*, 104 (5), pp. 869-95.
- Nehru, Vikram, Eric Swanson and Ashutosh Dubey (1995), 'A New Database on Human Capital Stock: Sources, Methodology, and Results', *Journal of Development Economics*, 46, pp. 379-401.
- Neisser, U. (1978), 'Memory: What are the Important Questions?', in M. M. Gruneberg, P. E. Morris and R. N. Sykes, eds., *Practical Aspects of Memory*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 3-24.
- Neisser, U. (1984), 'Interpreting Harry Bahrick's Discovery: What Confers Immunity against Forgetting?', *Journal of Experimental Psychology*, 113, pp. 32-25.
- Neisser, U. (1988), 'New Vistas in the Study of Memory', in U. Neisser and E. Winograd, eds., *Remembering Reconsidered*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-10.
- Neligan, D. (1998), Déclin et chute de la IV<sup>e</sup> République. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 32-34.
- Nelson, Richard R., and Edmund S. Phelps (1966), 'Investments in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth', *American Economic Review*, 56 (1), March, pp. 69-75.
- Neuman, Shoshana, and Avi Weiss (1995), 'On the Effects of Schooling Vintage on Experience-Earnings Profiles: Theory and Evidence', *European Economic Review*, 39 (5), May, pp. 943-55.
- Neumark, David (1999), 'Biases in Twin Estimates of the Return to Schooling', *Economics of Education Review*, 18 (2), April, pp. 143-48.
- Neveu, B. (1997), L'Église, l'État et l'Université : les facultés de théologie catholique en France au XIX<sup>e</sup> siècle. In N. Aston, dir. *Religious change in Europe. 1650-1914. Essays for John McManners* (pp. 235-344), Oxford : Clarendon Press.
- Neveu, E. (1996), *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La Découverte.
- Newcomb, T. M., Koenig, K. E., Flacks, R., & Warwick, D. P. (1967), *Persistence and change: Bennington College and its students after 25 years*. New-York: Wiley.

- Newcomb, Theodore, M. (1943), *Personality and Social Change: Attitude Formation in a Student Community*, New-York: Dryden Press.
- Nie, N., Verba, S., Petrocik, J. (1976), *The Changing American Voter*, Cambridge, Harvard University Press.
- Noiriel, Gérard (1988), *Le creuset français, histoire de l'immigration, XIX-XXème*, Paris, Le Seuil
- Nora, Pierre, dir. ( ?), *Les Lieux de mémoire*, Gallimard, Paris.
- Norden, W. (1980), Die Alphabetisierung der oldenburgischen Kürstenmarsch im 17. und 18. Jahrhundert. In E. Hinrich und W. Norden, *Regionalgeschichte* (pp. 103-164), Hildesheim.
- Novoa, A. (1997), La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 73, 3-48.
- Nuñez, C.-E. (1990), In G. Tortella (Ed.), *Education and Economic Development since the Industrial Revolution* (pp. 125-151), València : Generalitat Valenciana.
- O'Neill, J. (1990), 'The Role of Human Capital in Earnings Differences between Black and White Men', *Journal of Economic Perspectives*, 4 (4), pp. 25-46.
- Oaxaca, R. (1973), 'Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets' *International Economic Review*, 9, pp. 693-709.
- Oettinger, Gerald S. (1999), 'The Effects of Sex Education on Teen Sexual Activity and Teen Pregnancy', *Journal of Political Economy*, 107 (3), June, pp. 606-44.
- Offe, C. (1987), « Challenging the boundaries of institutional politics : social movements since the (1960)'s » in Maier, ed., *Changing the boundaries of the political*, Cambridge University Press.
- Offerlé, M. (1984), « Illégitimité et légitimation du personnel politique ouvrier en France avant (1914) », *Annales E.S.C.*, 39, 4).
- Offerlé, M. (1989), « Mobilisations électorales et invention du citoyen : l'exemple du milieu urbain français à la fin du XIXe siècle », in Gaxie, D., dir. (1989), *Explication du vote*, Paris, Presses de la FNSP, pp.149-174.
- Offerlé, M. (1995), *Un homme, une voix ? Histoire du suffrage universel*, Paris, Gallimard.
- Offerlé, M., dir. (1999), *La profession politique. XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin.
- Okano, K. and Tsuchiya, M. (1999), *Education in contemporary Japan : inequality and diversity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oliver, Raylynn (1999), 'Fertility and Women's Schooling in Ghana', in Paul Glewwe, ed., *The Economics of School Quality Investments in Developing Countries*, St. Martin's: Macmillan, pp. 327-44.
- Olson, M. (1978), *Logique de l'action collective*, Paris, PUF [1<sup>ère</sup> éd. (1966)]
- Oppenheimer, Valerie (1988), 'A Theory of Marriage Timing: Assortative Mating under Varying Degrees of Uncertainty', *American Journal of Sociology*, 94, pp. 563-91.
- Orme, N. (1973), *English Schools in the Middle Ages*. Londres.
- Ory, Pascal, dir. (1990), *Dernières Questions aux intellectuels*, Paris, Olivier Orban.
- Ory, Pascal, et Jean-François Sirinelli (1991), *Les Intellectuels en France de l'affaire Dreyfus à nos jours*, Armand Colin, Paris.
- Ozouf, Jacques et Mona Ozouf ( ?), « Le Tour de la France par deux enfants, le petit livre rouge de la République », in Pierre Nora, dir., *Les lieux de mémoire*, Gallimard, Paris.

- Parish, William L., and Robert J. Willis (1995), 'Daughters, Education, and Family Budgets: Taiwan Experiences', ch. 9 in T. Paul Schultz, ed., *Investment in Women's Human Capital*, Chicago and London: University of Chicago Press, pp. 239-272.
- Park, Beum Jo (1997), 'The Effect of Education on the Duration of Unemployment', *Journal of Economic Theory and Econometrics*, 3 (1), Summer, pp. 139-62.
- Patrinos, Harry Anthony (1995), 'Socioeconomic Background, Schooling, Experience, Ability and Monetary Rewards in Greece', *Economics of Education Review*, 14 (1), March, pp. 85-91.
- Patrinos, Harry Anthony (1996), 'Non-linearities in the Returns to Education: Sheepskin Effects or Threshold Levels of Human Capital?', *Applied Economics Letters*, 3 (3), March, pp. 171-73.
- Paul Clerc (1964), « La Famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième : Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », *Population*, 4.
- Péchu, C., Fillieule, O. (1993), *Lutter ensemble. Les théories de l'action collective*, Paris, L'Harmattan.
- Pellandra, C. (1998), 1780-1880 : De l'universalité aux résistances nationales. In W. Frijhoff et A. Reboullet (Coord.), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde* (pp. 24-46), *Le Français dans le monde*, n° spécial.
- Peloille, H. (1981), *Les enseignants, les classes, l'Etat, Instituteurs et professeurs du secteur public en France et essai de caractérisation socio-historique*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle de sociologie, Paris 5.
- Pelpel, Patrice, et Vincent Troger (1993), *Histoire de l'Enseignement technique*, Hachette Education, Paris.
- Percheron, A. (1974), *L'univers politique des enfants*.
- Percheron, A. (1978), *Les 10/16 ans et la politique*.
- Percheron, A. (1993), *La socialisation politique*, Paris, Armand Colin.
- Percheron, A., Rémond, R. (1988), «Les absents de la Cène électorale », in Grunberg, G., Dupoirier, E., dir. (1988), *Mars (1986) : la drôle de défaite de la gauche*, Paris, PUF.
- Percheron, A., Rémond, R., dir. (1991), *Age et politique*, Paris, Economica.
- Perrineau, P., dir. (1994), *L'engagement politique. Déclin ou mutation ?*, Presses de la FNSP.
- Peterson, R.A., Simkus, A, «How musical tastesmark occupational status groups », in Lamont, Michèle, Fournier, Marcel, *Cultivating differences. Symbolic boundaries and the making of inequality*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992
- Pettigrew, T.F. & Meertens, R.W. (1995), Subtle and blatant prejudice in western europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Poirot-Delpech, Bertrand (1996), « La Lecture : c'est juin 40 », *Le Monde*, 1<sup>er</sup> octobre.
- Politix*, « Les sciences du politique aux Etats-Unis », « I. Histoire et paradigme », vol.40, quatrième trimestre (1997), « II. Domaines et actualités », vol.41, premier trimestre (1998).
- Pollak, Robert A. (2002), 'Gary Becker's Contributions to Family and Household Economics', Working Paper No. 9232, NBER, October.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L., et Malle, B. (1994), Social Dominance orientation: A Personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.
- Prince, R. (1957), A study of the relationships between individual values and administrative effectiveness in the school situation. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Chicago.



- Pritchett, Lant (2001), 'Where Has All the Education Gone?', *World Bank Economic Review*, 15 (3), pp. 367-91.
- Psacharopoulos, George (1973), *Returns to Education: An International Comparison*, Amsterdam: Elsevier.
- Psacharopoulos, George (1981), 'Returns to Education: An Updated International Comparison', *Comparative Education*, 17, pp. 321-41.
- Psacharopoulos, George (1985), 'Returns to Education: A Further International Update and Implications', *Journal of Human Resources*, 20, pp. 583-604.
- Psacharopoulos, George (1994), 'Returns to Investment in Education: A Global Update', *World Development*, 22 (9), September, pp. 1325-43.
- Psacharopoulos, George (1996), 'A Reply to Bennell', *World Development*, 24 (1), January, p. 201.
- Psacharopoulos, George, and Harry Anthony Patrinos (2002), 'Returns to Investment in Education: A Further Update', Policy Research Working Paper No. 2881, World Bank, September.
- Pudal, B. (1989), *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Pudal, B., Pannetier, C., octobre (1996), « La certification scolaire », *Politix*, n°35, pp.69-88.
- Raaum, Oddbjorn, and Tom Erik Aabo (2000), 'The Effect of Schooling on Earnings: Evidence on the Role of Family Background from a Large Sample of Norwegian Twins', *Nordic Journal of Political Economy*, 26 (2), 2000, pp. 95-113.
- Rauch, James E. (1993), 'Productivity Gains from Geographic Concentration of Human Capital: Evidence from the Cities', *Journal of Urban Economics*, 34, pp. 380-400.
- Rausky, F., et Vigée, C. (1997), L'Influence de l'École d'Orsay. In S. Trigano, dir. *L'École de pensée juive de Paris. Revue européenne d'études et de cultures juives*, n° spécial 23, 187-203.
- Ravitch, D. (1978), *The Revisionists Revised : A Critique of the Radical Attack on the Schools*. New York : Basic Books.
- Ray, J.J. (1990), Racism, conservatism and social class in Australia: with German, Californian and South African comparisons, *Personality and Individual Differences*, 11, 187-189.
- Reese, W. (1983), Neither Victims Nor Masters. Ethnic and Minority Study. In J. Best., dir. *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda* (pp. 230-248), The American Educational Research Association.
- Reese, W. (1995), *The Origins of the American High School*. New Haven.
- Resnick, D. (Ed.), (1983), *Literacy in historical perspective*. Washington.
- Riley, John G. (2001), 'Silver Signals: Twenty-Five Years of Screening and Signaling', *Journal of Economic Literature*, 39, June, pp. 432-78.
- Robine, Nicole (1982), *Les Jeunes Travailleurs et la lecture*, Documentation Française, Paris.
- Rodary, J.-F. (1982), *Le débat sur l'éducation permanente : essai sur les idéologies éducatives*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Grenoble, sous la direction de Frédéric Bon.
- Rokkan, S., Lipset, S.M. (1967), *Party Systems and Voters Alignments*, New York, Free Press.
- Romano, A. (1997), Les Collèges jésuites, lieux de la sociabilité scientifique, 1540-1640. In Sciences et sociabilité, XVIe-XXe siècles. Journée d'étude du 1<sup>er</sup> février 1997 préparée par

- Gilles Chabaud et Vincent Milliot, *Bulletin de la Société d'histoire moderne et contemporaine*, 3-4, 6-21.
- Rose, R. (1974), *Electoral behavior. A comparative handbook*, New York, Free Press.
- Rosenzweig, Mark R. (1975), 'Why Are There Returns to Schooling?', *American Economic Review*, 85 (2), May, pp. 153-8.
- Rosenzweig, Mark R. (1990), 'Population Growth and Human Capital Investments: Theory and Evidence', *Journal of Political Economy*, 98 (5), pp. 38-70.
- Rosenzweig, Mark R. (1995), 'Why Are There Returns to Schooling?', *American Economic Review*, 85 (2), May, pp. 153-8.
- Rosenzweig, Mark R., and Kenneth I. Wolpin (1994), 'Are There Increasing Returns to the Intergenerational Production of Human Capital? Maternal Schooling and Child Intellectual Achievement', *Journal of Human Resources*, 29 (2), Spring, pp. 670-93.
- Rosenzweig, Mark R., and Kenneth I. Wolpin (2000), 'Natural "Natural Experiments" in Economics', *Journal of Economic Literature*, 38 (4), December, pp. 827-74.
- Rosenzweig, Mark R., and Oded Stark, eds. (1997), *Handbook of Population and Family Economics*, Amsterdam: Elsevier Science.
- Rosenzweig, Mark R., and Robert E. Evenson (1977), 'Fertility, Schooling, and the Economic Contribution of Children in Rural India', *Econometrica*, 45 (5), July, pp. 1065-79.
- Rosenzweig, Mark R., and T. Paul Schultz (1982), 'Market Opportunities, Genetic Endowments, and Intrafamily Resource Distribution: Child Survival in Rural India', *American Economic Review*, 72 (4), pp. 803-15.
- Rouse, Cecilia Elena (1999), 'Further Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Sample of Twins', *Economics of Education Review*, 18 (2), April, pp. 149-57.
- Rucht, D. (1990), « The strategies and repertoires of new movements », in Dalton, R., Kuechler, M., ed., *Challenging the political order*, Londres, Oxford University Press, Polity Press.
- Ryder, N.B. (1965), The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, 30, 843-61.
- Sadoun, M., Donegani, J.-M. (1976), « La réforme de l'enseignement secondaire en France, analyse d'une non-décision », *RFSP*, 6.
- Sallmann, J. M. (1989), Les niveaux d'alphabétisation en Italie au XIXe siècle. *Mélanges de l'École française de Rome* (pp. 183-337),
- Salmon, P. (1998), Souvenirs épars de la rue d'Ulm. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 27-31.
- Santelmann, Paul (2001), *La Formation professionnelle, nouveau droit de l'homme*, Gallimard, Paris.
- Savoie, P. (1998), Société et école : réflexions autour de l'enseignement technique français (XIXe-XXe siècles), In C. Majorek, E. V. Johanningmeier and F. Simon (Eds), *Schooling in changing societies: historical and comparative perspectives* (pp. 93-107), *Paedagogica historica*, supplementary series, V. IV.
- Savoie, P. (2000), Quelle histoire pour le certificat d'études ? *Histoire de l'éducation*, 85, 49-72.
- Schnapper, Dominique (1995), « La communauté des citoyens », Paris, Gallimard
- Schonfeld, W.R., Toinet, M.-F. (1995), « Les abstentionnistes ont-ils toujours tort ? La participation électorale en France et aux Etats-Unis », *Revue Française de Science Politique*, août.

- Schultz, T. Paul (1988), 'Education Investments and Returns', ch. 13 in Hollys Chenery and T. N. Srinivasan, eds., *Handbook of Development Economics*, 1, Amsterdam: North-Holland.
- Schultz, T. Paul (1997), 'Demand for Children in Low Income Countries', ch. 8 in Mark R. Rosenzweig and Oded Stark, eds., *Handbook of Population and Family Economics*, Amsterdam: North Holland, pp. 349-430.
- Schultz, T. Paul (2001 a), 'The Fertility Transition: Economic Explanations', Discussion Paper No. 833, Economic Growth Center, Yale University, August.
- Schultz, T. Paul (2001 b), 'Why Governments Should Invest More to Educate Girls', Economic Growth Center Paper No. 836, Yale University, September.
- Schultz, T. Paul (2001), 'Why Governments Should Invest More to Educate Girls', Economic Growth Center Paper No. 836, Yale University, September.
- Schultz, T. Paul (2002), 'Discussion: Social and Nonmarket Benefits from Education in an Advanced Economy', in Yolanda K. Kodrzycki, ed., *Proceedings of the 47th Economic Conference of the Federal Reserve Bank of Boston: 'Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World'*, Boston: Federal Reserve Bank, June, pp. 137-41.
- Schultz, Theodore W. (1975), 'The Value of the Ability to Deal with Disequilibria', *Journal of Economic Literature*, 13 (1), March, pp. 827-46.
- Sears, D.O. (1981), *Life-stage effects on attitude change, especially among the elderly*. In Sara B. Kiesler, James N. Morgan, and Valarie K. Oppenheimer, eds. *Aging: Social Change*. New York: Academic Press.
- Selznick, G.I., & Steinberg, S. (1969), *The Tenacity of Prejudice: anti-semitism in contemporary America*. New York: Harper & Row.
- Semb, G. B., and J. A. Ellis (1994), 'Knowledge Taught in School: What is Remembered?', *Review of Educational Research*, 64, pp. 253-86.
- Semb, G. B., J. A. Ellis, and J. Araujo, (1993), 'Long-Term Retention of Knowledge Learned in School', *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 305-16.
- Shapiro, R.Y., & Mahajan, H. (1986), Gender differences in policy preferences: A summary of trends from the 1960s to the 1980s. *Public Opinion Quarterly*, 50, 42-61.
- Shavit, Yossi, et Walter Müller (1998), *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford and New York: Clarendon Press.
- Sherif, M. (1935), A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology*, 27, 1-60.
- Sidanius, J. & Ekehammar, B. (1980), Sex-related differences in socio-political ideology. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 17-26.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999), *Social dominance : An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge university press.
- Sidanius, J. Cling, B.J., & Pratto, F. (1991), Ranking and linking behavior as a function of sex and gender: An exploration of alternative explanations. *Journal of Social Issues*, 47, 131-149.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1994), Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 6, 998-1011.
- Sidanius, J., Pratto, F., Bobo, L. (1996), Racism, Conservatism, Affirmative Action, and Intellectual Sophistication : A Matter of principled Conservatism or Group Dominance ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 476-490.

- Sidanius, J., Pratto, F., Martin, M., & Stallworth, L. (1991), Consensual racism and career track: Some implications of social dominance theory. *Political Psychology*, 12, 691-721.
- Siegfried, A. (1913), *Tableau politique de la France de l'Ouest*, Armand Colin, Paris.
- Silver, H. and Silver, P. (1991), *An Educational war on poverty : American and british policy-making 1960-1980*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Simon, H. (1983), *Administration et processus de décision*, Economica, Paris [1<sup>ère</sup> éd. (1976)].
- Simpson, G.E. & Yinger, J.M. (1985), *Racial and Cultural Minorities: An Analysis of Prejudice and Discrimination*, 5th Edition. New York: Plenum Press.
- Singh, I., Lyn Squire, and John Strauss, eds. (1986), *Agricultural Household Models: Extensions, Applications, and Policy*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Singly de François, *Les uns avec les autres, Quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin , 2003
- Siphambe, Happy Kufigwa (2000), 'Rates of Return to Education in Botswana', *Economics of Education Review*, 19 (3), June, pp. 291-300.
- Sirinelli, Jean-François (1990), *Intellectuels et Passions françaises*, Paris, Fayard.
- Smith, E. (1989), *The Unchanging American Voter*, Berkeley: University of California Press.
- Smith, V. Kerry (1995), 'Social Benefits of Education: Feedback Effects and Environmental Resources', Resources for the Future Discussion Paper No. 95-14, March.
- Solow, Robert (1956), 'A Contribution to the Theory of Economic Growth', *Quarterly Journal of Economics*, 70, pp. 65-94.
- Sommier, Isabelle (2001), *Les Nouveaux Mouvements contestataires à l'heure de la mondialisation*, Flammarion, Paris.
- Soto, Marcelo (2002), 'Rediscovering Education in Growth Regressions', Technical Paper No. 202, OECD Development Center, Paris, November.
- Sowell, Thomas (1980), *Knowledge and Decisions*, New York: Basic Books.
- Spence, Michael A. (1973), 'Job Market Signaling', *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), August, pp. 355-74.
- Spindler, G.D. (1955), Education in a transforming American culture. *Harvard Educational Review*, 25, 145-156.
- Spring, J. (1972), *Education and the Rise of the Corporate State*. Boston : Beacon Press.
- Stagner, R. (1936), Facist attitudes: An exploratory study. *Journal of Social Psychology*, 7, 309-10.
- Staiger, Douglas, and James H. Stock (1997), 'Instrumental Variables Regression with Weak Instruments', *Econometrica*, 65, pp. 557-86.
- Stanford, G. (1998), Reminiscences of un boursier irlandais at ENS 1968-1969. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 45-48.
- Stanovnik, Tine (1997), 'The Returns to Education in Slovenia', *Economics of Education Review*, 16 (4), October, pp. 443-49.
- Stark, Oded (2002), 'The Economics of the Brain Drain Turned on its Head', working paper, World Bank, May.
- Steel, D. (1998), Souvenirs désENSEvelis. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 35-40.

- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002), Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 34, pp. 379-440), San Diego: Academic Press.
- Stember, C.H. (1961), Education And Attitude Change, *The effect of Schooling on Prejudice Against Minority Groups*, Institute of Human Relation Press.
- Stephens, W. B. (1987), *Education, Literacy and Society, 1830-1870) : the Geography of Diversity in Provincial England*. Manchester.
- Stigler, George J., and Gary S. Becker (1977), 'De Gustibus Non Est Disputandum', *American Economic Review*, 67 (2), March, pp. 76-90.
- Stokey, Nancy L. (1994), 'Sources of Economic Growth: Comments on Barro and Lee', *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 40 (0), June, pp. 47-57.
- Strauss, John, and Duncan Thomas (1995), 'Human Resources: Empirical Modeling of Household and Family Decisions', ch. 34 in Jere R. Behrman and T. N. Srinivasan, eds., *Handbook of Development Economics*, 3, Amsterdam: North Holland, pp. 1883-2023.
- Street, Brian (2001), *Literacy and Development*, London: Routledge.
- Subileau, F., et M.-F. Toinet, «L'abstentionnisme en France et aux Etats-Unis : méthodes et interprétations », in D. Gaxie, dir. (1989), *Explication du Vote. Un bilan des études électorales en France*, Presses de la FNSP, Paris.
- Summers, Robert, and Alan Heston (1991), 'The Penn World Table (Mark 5); An Expanded Set of International Comparison', *Quarterly Journal of Economics*, 106 (2), pp. 327-68.
- Tanguy, L. (1991), *L'enseignement professionnel, des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.
- Tanguy, L. (2000), Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective. *Revue française de pédagogie*, 131, 97-127.
- Tanguy, Lucie, *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Puf, 1991
- Tanguy, Lucie, Kieffer, Annie, (1982), *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne*, Notes et études documentaires, n° 4669-4670, Paris, La documentation française
- Temple, Jonathan (1999 a), 'A Positive Effect of Human Capital on Growth', *Economics Letters*, 65, pp. 131-4.
- Temple, Jonathan (1999 b), 'The New Growth Evidence', *Journal of Economic Literature*, 37 (1), March, pp. 112-56.
- Temple, Jonathan (2001 a), 'Generalizations That Aren't? Evidence on Education and Growth', *European Economic Review*, 45 (4-6), pp. 905-18.
- Temple, Jonathan (2001 b), 'Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries', *OECD Economic Studies*, 0 (33), pp. 57-101.
- Terrail, Jean Pierre (2002), *De l'Inégalité scolaire*, La Dispute.
- Teulings, Coen, and Thijs van Rens (2003), 'Education, Growth and Income Inequality', Working Paper, Princeton University, January.
- Thomas, Duncan (1999), 'Fertility, Education and Resources in South Africa', in C. Bledsoe et al., eds., *Critical Perspectives on Schooling and Fertility in the Developing World*, Washington: National Academy Press.

- Thomas, Duncan, John Strauss and Maria-Helena Henriques (1990), 'Child Survival, Height for Age and Household Characteristics in Brazil', *Journal of Development Economics*, 33 (2), pp. 197-234.
- Thomas, Duncan, John Strauss and Maria-Helena Henriques (1991), 'How Does Mother's Education Affect Child Height?', *Journal of Human Resources*, 26 (2), Spring, pp. 183-211.
- Topel, Robert (1999), 'Labor Markets and Economic Growth', ch. 44 in Orley C. Ashenfelter and David Card, eds., *Handbook of Labor Economics*, 3C, Amsterdam: North Holland, p. 2943-84.
- Touraine, A. (1978), *La Voix et le Regard*, Seuil, Paris.
- Touraine, A. (1981), *La Société post-industrielle*, Denoël, Paris.
- Touraine, A., M. Wieviorka, et F. Dubet (1984), *Le Mouvement ouvrier*, Fayard, Paris.
- Touraine, A., S. Hegedus et M. Wieviorka (1980), *La Prophétie antinucléaire*, Seuil, Paris.
- Touraine, Alain, Reynaud, Jean Daniel, « Deux notes à propos d'une enquête sur les étudiants en médecine », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol XX, 1956)
- Trottier, C. (1983), Le processus de socialisation de l'école. In R. Cloutier, J. Moisset, & R. Ouellet (Eds.), *Analyse sociale de l'éducation* (pp. 87-104), Montréal : Boréal Express.
- Tullock, G. (1972), *Le Marché politique*, Economica, Paris.
- Tyack, D. (1974), *The One Best System : A History of American Urban Education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Tyler, John H., Richard J. Murnane and John B. Willett (2000), 'Estimating the Labor Market Signaling Value of the GED', *Quarterly Journal of Economics*, 115 (2), May, pp. 431-68.
- Van Damme, S. (1998), Enseignement et société (XIIIe-XIXe siècle), Problèmes posés par la construction des identités « professionnelles ». *Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique*, 71, 5-12.
- Van Damme, S. (2001), L'intégration du collège jésuite de la Trinité à l'espace savant lyonnais. In M.-M. Compère et P. Savoie, dir. *L'établissement scolaire : des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire, XVIe-XXe siècles. Histoire de l'éducation*, n° spécial.
- Van de Walle, Dominique, and D. Gunewardena (2000), 'Sources of Ethnic Inequality in Vietnam', working paper, World Bank.
- Van Laar, C., J. Sidanius, J. L. Rabinowitz and S. Sinclair (1999), « The Three Rs of Academic Achievement: Reading, 'Riting, and Racism. » *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25:139-151.
- Vedel, G., dir. (1962), *La Dépolitisation, mythe ou réalité ?*, Paris, Armand Colin.
- Verger, J. (1993), Les partages lettrés-illettrés au Moyen Age. In Fraenkel, B., dir. *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques* (pp. 19-35), Paris : Centre Georges Pompidou.
- Vidal, F. (1998), Souvenirs. *Bulletin de la Société des amis de l'École normale supérieure*, 208, 55.
- Vigner, G. (1998), Le Français des colonies et des indépendances : pour une histoire du français langue seconde. In *Le français dans le monde. Recherches et application, Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, numéro spécial, 96-102.
- Vila, Luis-Eduardo, and Jose-Gines Mora (1998), 'Changing Returns to Education in Spain during the 1980s', *Economics of Education Review*, 17 (2), April, pp. 173-78.
- Ville, Ecole, Intégration (2003), *Prévenir les ruptures scolaires*, n° 132.
- Vincent, D. (1989), *Literacy and Popular Culture. England 1750-1914*. Cambridge.

- Vincent, D. (2000), *The rise of mass literacy : reading and writing in modern Europe*. Malden (MA) : Polity Press.
- Vinovskis, M. (1999), *History and Educational Policymaking*. New Haven : Yale University Press.
- Vinovskis, M. and Kaestle, C. (1980), *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wagner, U., et Zick, A. (1995), The relation of formal education to ethnic prejudice: It's reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56.
- Walsh, J. E. (1997), 'What Women Learned when Men Gave Them Advice: Rewriting Patriarchy in Late-Nineteenth-Century Bengal', *The Journal of Asian studies*, 3, pp. 641-77.
- Weber, Max (1971), *Economie et Société*, Plon, Paris.
- Weber, Max (2003), *Hindouisme et Bouddhisme*, Flammarion, Paris.
- Weil, F.D. (1980), 'The imperfectly mastered past: anti-semitism in West Germany since the Holocaust', *New German Critique*, 20, 135-53.
- Weil, F.D. (1981), Post-Fascist liberalism: the development of political tolerance in West Germany since World War II. *Unpublished Ph. D. dissertation*. Departement of Sociology, Harvard University.
- Weil, F.D. (1985), The variable effects of education on liberal attitudes: A comparative historical analysis of anti-semitism using public opinion survey data, *American Sociological Review*, 50, 4, 458-474.
- Weiner, Myron (1991), *The Child and the State in India*, Oxford: Oxford University Press.
- Weisberg, Jacob (1995), 'Returns to Education in Israel: 1974 and 1983', *Economics of Education Review*, 14 (2), June, pp. 145-54.
- Weiss, Andrew (1995), 'Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages', *Journal of Economic Perspectives*, 9 (4), pp. 133-54.
- Welch, Finis (1973), 'Black-White Differences in Returns to Schooling', *American Economic Review*, 63, pp. 893-907.
- Williams, Vergil L., and Velma A. Williams (1995), 'Unexpected Crime Prevention Impact of an Experiment in Education', *International Advances in Economic Research*, 1 (3), August, pp. 219-26.
- Willis, Robert J. (1974), 'Economic Theory of Fertility Behavior', in T. W. Schultz, ed., *The Economics of the Family*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, Robert J. (1986), 'Wage Determinants: A Survey and Reinterpretation of Human Capital Earnings Functions', ch. 10 in Orley C. Ashenfelter and Richard Layards, eds., *Handbook of Labor Economics*, 1, Amsterdam: North Holland.
- Winock, Michel (1997), *Le Siècle des intellectuels*, Seuil, Paris.
- Witte, Ann Dryden (1997), 'Crime', ch. 7 in Jere R. Behrman and Nevzer Stacey, eds., *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Wolfe, Barbara L., and Jere R. Behrman (1987), 'Women's Schooling and Children's Health: Are the Effects Robust with Adult Sibling Control for the Women's Childhood Background?', *Journal of Health Economics*, 6 (3), pp. 239-54.
- Wolfe, Barbara L., and Robert H. Haveman (2002), 'Social and Nonmarket Benefits from Education in an Advanced Economy', in Yolanda K. Kodrzycki, ed., *Proceedings of the 47th*

*Economic Conference of the Federal Reserve Bank of Boston: 'Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World'*, Boston: Federal Reserve Bank, June, pp. 97-131.

Wolfe, Barbara, and Robert Haveman (2001), 'Accounting for the Social and Non-Market Benefits of Education', ch. 11 in John Helliwell, ed., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*, Vancouver: University of British Columbia Press, pp. 221-50.

World Bank (1993), *World Development Report 1993: Investing in Health*, New York: Oxford University Press.

Young, Alwin (1992), 'A Tale of Two Cities: Factor Accumulation and Technical Change in Hong Kong and Singapore', in Olivier J. Blanchard and Stanley Fischer, eds., *NBER Macroeconomics Annual*, Cambridge, Ma: MIT Press.

Young, Alwin (1994), 'Lessons from the East Asian NIC's: A Contrarian View', *European Economic Review*, 38, pp. 964-73.

Young, Alwin (1995), 'The Tyranny of Numbers: Confronting the Statistical Realities of the East Asian Growth Experience', *Quarterly Journal of Economics*, 110, pp. 641-80.

Young, Michael (1958), *The Rise of Meritocracy*, Harmondsworth: Penguin.