



**HAL**  
open science

## La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché

Phillip Brown, Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten

► **To cite this version:**

Phillip Brown, Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten. La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché : Débat entre Phillip Brown et Marie Duru-Bellat animé par Agnès van Zanten. *Sociologie*, 2010, 1 (1), pp.161 - 175. 10.3917/socio.001.0161 . hal-01524158v2

**HAL Id: hal-01524158**

**<https://sciencespo.hal.science/hal-01524158v2>**

Submitted on 7 Nov 2017

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

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

## La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché

Débat entre Phillip Brown et Marie Duru-Bellat animé par  
Agnès van Zanten

La mise en évidence des biais sociaux à l'œuvre dans les modalités de sélection, de fabrication et d'évaluation du mérite par les institutions d'enseignement ainsi que dans le rôle des diplômes et des attributs scolaires dans l'accès aux emplois ne date pas d'aujourd'hui. Dès les années 1970, des travaux d'inspiration wébérienne (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Collins, 1971) ont souligné les liens étroits entre les savoirs, savoirs faire et savoirs être que l'école transmet et récompense et les habitus culturels des classes supérieures ainsi que l'utilisation des diplômes par ces mêmes catégories sociales pour coopter leurs semblables. Des travaux d'obédience marxiste (Baudelot et Establet, 1971 ; Bowles et Gintis, 1976) ont à leur tour pointé le rôle de l'école dans le maintien des rapports de production grâce à la forte correspondance entre le curriculum, explicite et implicite, des différents segments du système d'enseignement et les attentes des employeurs. L'intérêt pour la méritocratie est cependant loin de s'être éteint à la fois parce que les évolutions de la stratification sociale, de l'économie et des emplois et des institutions d'enseignement modifient sans cesse les conditions de production et de réception ainsi que le degré de légitimité du mérite scolaire et parce que des enquêtes sociologiques très nombreuses ont non seulement contribué à une meilleure compréhension des processus à l'œuvre, mais fait émerger de nouveaux questionnements.

La mise en débat que nous proposons dans ce premier numéro de la revue *Sociologie* vise à faire avancer la connaissance sur ce sujet moins par la confrontation de points de vue opposés que par la mise en regard d'apports tantôt complémentaires, tantôt convergents de deux auteurs autour d'une question centrale : que devient le mérite scolaire face à l'extension du marché comme mode de régulation des rapports sociaux à l'échelle nationale et mondiale et ce non seulement dans le monde du travail mais dans toutes les sphères de la société ? Nous avons pour cela sollicité Phillip Brown, professeur de sociologie et responsable du groupe de recherche *Work, Employability and Labour Markets* (WELM) à l'Université de Cardiff au Pays de Galles en raison notamment de l'importance de ses recherches et de ses interprétations sur la façon dont la nouvelle « course aux talents » modifie en Grande-Bretagne et aux États-Unis, mais aussi dans des nombreux autres pays, les stratégies des employeurs, des institutions d'enseignement, des étudiants et de leurs parents. Il dialogue ici avec Marie Duru-Bellat, professeur de sociologie à Sciences Po et membre de l'Observatoire sociologique du changement, que nous avons invitée parce que, s'intéressant dans ses propres travaux empiriques depuis longtemps à cette question, elle a publié récemment une importante synthèse sur les différentes facettes de la méritocratie scolaire et son rôle dans la société française.

**AVZ** : Vous avez tous les deux publié récemment des ouvrages (Brown et Hesketh, 2004 ; Brown et Lauder, Aston, 2010 ; Duru-Bellat, 2006 et 2009) qui proposent des analyses en rupture avec les représentations dominantes concernant la place centrale de la méritocratie scolaire dans les sociétés démocratiques postindustrielles. Vous récusez en effet les thèses de sociologues comme Daniel Bell (Bell, 1973 et 1977), aujourd'hui très répandues parmi les élites et les groupes sociaux les plus instruits, concernant le rôle du mérite sanctionné par l'école dans la promotion d'une plus grande justice sociale et d'une meilleure efficacité de l'organisation du travail. Pouvez-vous indiquer les principaux raisonnements et résultats de recherche qui vous ont conduits à développer d'autres interprétations ?

**MDB** : J'ai en effet voulu, dans mon dernier livre, prendre à rebours l'idéologie méritocratique, qui m'apparaissait, au vu de l'actualité politique récente, de plus en plus prégnante. C'est particulièrement net depuis 2007. La formule de Nicolas Sarkozy « travailler plus pour gagner plus » résume une idéologie qui met en exergue la responsabilité personnelle de chacun dans sa réussite sociale, et donc aussi ses échecs. Certes, l'idéologie méritocratique n'est pas nouvelle puisqu'elle est au cœur des sociétés démocratiques et libérales : dès lors que nous sommes en droit tous égaux, la société doit nous permettre de satisfaire nos aspirations et de déployer nos talents, pour le grand bien de tous. C'est là un gage de justice et d'efficacité, à condition bien sûr que les personnes ne soient ni entravées ni favorisées indûment par des caractéristiques sans rapport avec leurs talents personnels (leur milieu d'origine, leurs relations...). Le mérite s'oppose ainsi à la naissance, et on voit mal quel autre principe pourrait régir l'affectation des individus dans les « places » — inégales, j'y reviendrai — d'une société moderne. C'est pourquoi Bell faisait le pronostic d'une influence croissante du mérite sur les destinées individuelles.

Dans ces sociétés modernes, l'institution scolaire va être chargée de la tâche, capitale, d'organisation de la sélection méritocratique. La sociologie contemporaine n'a pourtant cessé de démontrer combien l'origine sociale des personnes affecte leur devenir ; ceci prend racine à l'école, avec à la clé de fortes inégalités de carrières scolaires qui ébranlent l'idéologie méritocratique. Car si seules les inégalités de mérite déterminaient les trajectoires de chacun, et sauf à imaginer que la distribution du mérite suit comme par magie les hiérarchies sociales de

l'heure, il ne devrait y avoir aucune corrélation entre origine sociale et accès aux différents niveaux du système éducatif.

Or, ce qui frappe pour qui s'intéresse au mérite scolaire, c'est que les difficultés des enfants sont très précoces et se concentrent avec tellement de netteté dans certains groupes sociaux qu'il semble exclu qu'elles puissent relever du jeu du mérite. De fait, on assiste à une transformation progressive des inégalités sociales en inégalités scolaires, à l'apparence plus légitimes. En outre, aux inégalités de réussite, s'ajoutent des inégalités de « choix » (d'options, d'orientations, d'établissements...), si bien que les inégalités sociales ne s'estompent pas avec le temps mais au contraire s'accroissent.

Par ailleurs, une masse de travaux sociologiques convainc, à la suite des analyses de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *La Reproduction*, que l'école elle-même n'est pas neutre. On s'attendrait à ce qu'elle soit la garante d'une juste compétition, et, de manière encore plus évidente, à ce qu'elle ne vienne pas apporter sa pierre aux inégalités sociales. Or, la recherche montre que le maître, la classe ou l'école fréquentés pèsent parfois d'un poids de fait aussi lourd que les caractéristiques personnelles des élèves. On sait aussi que la définition du mérite scolaire est très particulière : non seulement les notes ne se fondent pas sur l'ensemble des compétences des élèves mais uniquement sur celles que l'école choisit de valoriser, mais elles résultent aussi de bien d'autres facteurs : d'un certain savoir-faire des élèves, de certaines pratiques et normes des enseignants et, plus globalement, du fonctionnement de l'institution. Par conséquent, entre les connaissances et les qualités de l'élève et les évaluations qui prétendent mesurer sa valeur, c'est un vrai processus de « fabrication » qui prend place : une part des inégalités sociales de résultats scolaires est ainsi fabriquée, pas toujours en rapport avec le mérite.

Plus troublant encore, il est délicat de trancher quant à savoir si les élèves qui réussissent (ou ceux qui échouent) le méritent véritablement. Tout évaluateur sent bien que leur performance résulte toujours d'un dosage incertain entre du travail, des efforts, et... quelque chose d'autre, plus mystérieux, qui fait dire, dans les salles de professeurs, qu'il y a des élèves qui ont plus de « facilités » que d'autres. Mais si les performances (présentes) résultent d'efforts mais aussi, indistinctement, de capacités héritées (du passé), il va être impossible d'évaluer précisément ce que ces performances doivent à la responsabilité individuelle.

Au total, on est face, d'une part, à de fortes inégalités de carrières scolaires, dont l'école elle-même semble en partie responsable, et, d'autre part, au fait que la mesure du mérite apparaît non seulement comme inévitablement entachée d'arbitraire, mais fondamentalement comme une gageure. La méritocratie apparaît donc bien incertaine !

On peut aussi critiquer l'idéologie méritocratique au nom de ses effets néfastes sur le fonctionnement même du système scolaire. Car la logique du mérite hypertrophie ce qui n'est qu'une des fonctions de l'école, classer les élèves. Or, la sélection et la seule logique de promotion individuelle, ne peuvent être les seules priorités de l'école, sauf à renoncer à l'éducation de tous. Une école du pur mérite compromettrait sérieusement des pans entiers de ses missions éducatives et engendrerait des gaspillages et des « coûts » spécifiques.

Tout d'abord parce que, je l'ai évoqué, les évaluations scolaires du mérite se fondent sur un ensemble de qualités limité. Par exemple, il ne « vaut » rien à l'école d'avoir des qualités telles que l'aptitude à l'animation de groupe si l'école ne fait jamais travailler en groupe, alors que ceci pourra être très apprécié dans la vie professionnelle... Accepter la logique du mérite, c'est donc se fonder sur certains critères, et négliger de cultiver nombre d'autres intrinsèquement tout aussi valables. Cela conduit aussi à soumettre l'école à une hiérarchie de critères qui lui sont extérieurs, selon les débouchés du moment. Elle va ainsi valoriser les mathématiques au détriment des disciplines littéraires dont la valeur marchande est faible. Du coup elle incitera les élèves à s'orienter selon ces critères dont le « cours » est élevé, bien plus qu'en fonction de leurs goûts authentiques. Réciproquement, dans le monde du travail, certains emplois sont considérés comme « non qualifiés » parce que les compétences qu'ils exigent ne correspondent pas à des diplômes : la valorisation des qualités ou des compétences scolaires a pour corollaire une dévalorisation des qualités ou des compétences non scolaires.

De plus, l'obsession du mérite et le message implicite selon lequel le niveau de réussite scolaire reflète l'intelligence sont extrêmement mortifiants pour les élèves les plus faibles, convaincus ainsi de leur infériorité foncière. La méritocratie marque donc de manière cruelle l'expérience scolaire des « vaincus » de la compétition (cf. les analyses de F. Dubet, 2004), nombreux par définition, puisque dans la course à l'excellence, il y a plus de vaincus que de vainqueurs. Une logique méritocratique

exacerbée se traduit aussi par un utilitarisme effréné de la part des élèves et des étudiants, susceptibles de contrecarrer tout plaisir gratuit de l'étude.

Enfin, si on déplace le projecteur sur le fonctionnement du marché du travail, les effets pervers de l'hégémonie du mérite scolaire et de l'idéologie méritocratique apparaissent multiples. C'est vrai en particulier de ce qui apparaît souvent de prime abord comme la garantie de la justice sociale et de l'efficacité économique, à savoir de strictes relations entre la formation et les emplois. Car de fait, la prééminence donnée à la logique du mérite scolaire induit des gaspillages toute la vie durant. C'est notamment le cas parce que les qualités requises dans la vie professionnelle sont multiples et évolutives. La méritocratie est alors une source d'inefficacité économique et d'injustices sociales quand elle verrouille précocement les destinées sur la base des diplômes acquis à 20-25 ans.

**PB** : Daniel Bell's prescient work on the rise of the post-industrial society offers an outstanding example of the thinking that has dominated policy debates since the 1970. Bell argued that a more technologically complex division of labour based on scientific and technical knowledge required a meritocracy. As he stated "the post-industrial society, in its initial logic, is a meritocracy. Differential status and differential income are based on technical skills and higher education. Without these achievements one cannot fulfil the requirements of the new social division of labour which is a feature of that society. And there are few high places open without those skills." (Bell, 1973).

This idea of a tightening bond between education, jobs and rewards has been a key part of national education and economic policies in both developed and developing economies. Indeed, it has gained even greater importance as the idea of a post-industrial society has morphed into that of a global knowledge economy.

Here I want to contribute to this debate with Marie Duru-Bellat, by explaining why the relationship between education, jobs and rewards is becoming increasingly disconnected, and to consider its consequences for the related idea of an education-based meritocracy.

I want to argue that there is nothing inherent in twenty-first century economies that require them to become fairer or more

egalitarian in order to achieve greater productive efficiency. However, it is too easy to write off the idea of an education-based meritocracy as a fiction, because this tends to assume that it doesn't matter how education is organised because it always serves the interests of the privileged and powerful. This is not to deny that ultimately this appears to be true as the sociological evidence suggests that educational reforms since the 1950 have done little to narrow social class inequalities in access to education, despite a massive expansion of post-compulsory education. There has, however, been a major transformation in the academic achievement of female students, especially from middle class backgrounds. The educational performance of ethnic minorities presents a mixed picture. But although there is very little evidence to suggest education can compensate for wider social inequalities, this does not mean that the idea of an education-based meritocracy has not had a major impact on the organisation of education systems (Bernstein, 1970).

As sociologists we need to avoid a "reproduction bound" approach that ignores comparative differences in the organisation of education systems and in the quality of educational experiences. From a British perspective the shift from a "meritocratic" to "market" approach to educational selection does make a difference to individual life-chances and class differences in schooling. We should not ignore the fact that education remains an important area of political struggle that shapes individual identities, social dispositions and life chances.

If we simply treat education-based meritocracy as a fiction we also lose sight of the fact that social inequalities in education, employment and life chances, have deteriorated since Bell published his book in 1973. Alongside growing inequalities in virtually all the developed economies, there is now less "social space" for mobility through education. At best, the idea that investments in education lead to better jobs and increased incomes, looks increasingly like a "transitional" case in the second half of the twentieth century: at a time when countries including France, Britain and the United States were characterised by educational expansion, increased demand for white-collar workers, and rising middle class consumption.

Policy-makers in many countries have misunderstood the source of social mobility as stemming from an extension of meritocratic opportunity rather than from changes in the occupational structure. Gellner was closer to current realities when he observed

that "modern society is not mobile because it is egalitarian; it is egalitarian because it is mobile" (Gellner, 1983). This suggests that the growing evidence of declining social mobility in today's developed societies is not simply due to increasing inequalities in opportunity but also reflects a transformation in the global labour market and changes in the organisation of work.

To date, sociologists have failed to adequately theorise the relationship between education, jobs and rewards at a time of fundamental social and economic change. I would argue that we not only need to focus on inequalities in the competition between winners and losers (opportunity gap), but also on the changing social structure of competition. Existing research suggests that education-based meritocracy has contributed to increasing social congestion in the competition for good, if not elite schools, colleges and universities, such as the *Grandes Écoles* in France, Oxbridge in Britain or the Ivy League in America. This congestion has resulted in increasing "positional" conflict in the competition for academic and labour market distinction (Bourdieu, 1984 ; Hirsch, 1976 ; Brown, 2006).

Therefore, while the organisation and content of education has continued to work to the advantage of the socially advantaged, the profound failure of education to deliver social justice has its roots in the capitalist division of labour. What Bell, along with many others, failed to understand is that while leading-edge, market-applied knowledge has retained a high market price, innovative ways to reduce the price of educated labour are also being introduced. These include the rise of mass higher education in both developed and developing economies; the creation of a high skilled, low waged workforce in emerging economies, able to undertake many of the value-added jobs that were assumed to be limited to the developed economies such as France, Britain or Germany; and the rise of digital Taylorism, involving standardisation, modularisation and digitalisation that given employers the tools to convert various forms of *knowledge work* into *working knowledge*, to be performed by less skilled employees virtually anywhere in the world (Brown *et al.*, 2008 et date).

What recent developments since the publication of Bell's account also show is that in the same way that democracies are tolerant of inequalities, capitalism is tolerant of inefficiency. The main thing is to do as well or a little bit better than your competitors, not necessarily to excel. While one of the main justifications for meritocracy was rational efficiency based on

the idea that some of those from more privileged backgrounds are likely to be incompetent, the expansion of higher education has shown that while some children from middle class families do experience downward social mobility, the majority are able to scrape a degree. This means that the system can “satisfice” with a high degree of inequality even if this inhibits it excelling because we will never know what those who did not have the opportunity of going to elite schools and universities were capable of. It is reasonable to suppose that there is a limitless potential supply of innate even if not trained talent. But we know surprising little about the relationship between inequality and efficiency. There are likely to be other social reasons why inequalities are inefficient that have little to do with the abilities and achievements of individuals.

**AVZ** : Vos analyses semblent diverger concernant l'importance de la méritocratie dans les politiques éducatives et les pratiques des acteurs en France et en Angleterre. Dans votre dernier ouvrage, Marie Duru-Bellat, vous soulignez la forte emprise de la « fiction méritocratique » sur les décideurs, les professionnels de l'éducation et les élèves en France, malgré leur conscience de l'influence des communautés d'appartenance dans la production des « talents » que l'école récompense. À quoi attribuez-vous la permanence de cette croyance ? Et pensez-vous que les politiques éducatives françaises des trente dernières années sont sous-tendues par une idéologie à dominante méritocratique ou d'autres principes sont-ils également à l'œuvre ? Philip Brown, vous notez en revanche l'émergence, à partir des années 1980, d'une « troisième vague » de politiques éducatives en Angleterre mettant l'accent sur la récompense de compétences de nature stratégique dans le cadre d'une compétition arbitrée par le marché. Pensez-vous que cette idéologie a totalement remplacé l'idéologie méritocratique dans le système scolaire anglais ou observe-t-on un régime hybride de méritocratie et de marché ?

**MDB** : l'idéologie méritocratique est une caractéristique durable des sociétés démocratiques parce qu'elle revêt un caractère « fonctionnel » à deux niveaux. Pour la société tout d'abord : la méritocratie est fonctionnelle et consensuelle car elle permet de résoudre la tension forte qui oppose le principe d'égalité de tous et la réalité des inégalités de fait. Dans les démocraties, les individus sont égaux, en principe et donc *a priori* également capables d'accéder à toutes les positions sociales existantes, à l'évidence inégales. C'est sur la base des services qu'ils sont

capables de rendre à la collectivité que les individus y trouvent leur place. Un certain niveau d'inégalités, dès lors qu'elles sont justifiées par des contributions diversifiées, est alors légitime. On peut ajouter que la croyance dans la méritocratie s'impose d'autant plus aujourd'hui que les inégalités sociales ne semblent pas en passe de s'estomper...

Mais l'idéologie méritocratique est fonctionnelle aussi au niveau des personnes. Les psychologues sociaux montrent que nous avons tous besoin de croire en un monde juste, où nos efforts seront récompensés. C'est au fil du développement de l'enfant que se forge cette « croyance en un monde juste », qui conduit à penser que les gens obtiennent ce qu'ils méritent et méritent ce qu'ils ont (selon les travaux du psychologue Lerner, 1980). Surtout, la psychologie met l'accent sur le caractère psychologiquement utile, et même bienfaisant de cette croyance. Elle fonctionne comme un contrat entre soi-même et un monde qu'elle rend prévisible : elle encourage à s'y investir, en laissant escompter de justes sanctions ; de plus, toute coopération sociale serait impossible si l'on ne croyait pas que les autres se comporteront de manière juste. Les individus ont donc besoin de croire que les mérites sont et seront récompensés pour organiser leur vie autour d'un principe de justice et de réciprocité, pour faire face aux aléas et aux difficultés de l'existence.

C'est vrai aussi dans le quotidien des classes : comment les maîtres pourraient-ils motiver leurs élèves (et se motiver eux-mêmes) s'ils ne croyaient pas que tous peuvent réussir à force de travail. Comme en convainquent les analyses d'A. Barrère (2003) et de F. Dubet (2004), croire que le mérite est ou sera forcément récompensé est une « fiction nécessaire » pour l'école. Et les enseignants peuvent d'autant plus y croire que le mérite est une notion fort plastique, que l'on ne peut guère démontrer ni réfuter...

Rien d'étonnant donc si dans les politiques éducatives récentes, la notion d'égalité des chances, bras armé de l'idéologie méritocratique, est sans cesse convoquée. Pourtant, il convient d'interroger les politiques qui entendent remédier aux lacunes de la méritocratie et renforcer le poids du mérite. C'est notamment le sens des mesures, de plus en plus nombreuses, qui prétendent promouvoir l'égalité des chances : on semble penser que de vigoureuses politiques de discrimination positive peuvent faire triompher le « vrai » mérite, de telle sorte qu'il n'y

ait plus aucune corrélation entre carrières scolaires et milieu social d'origine. Ainsi, l'égalité des chances serait réalisée si l'égalité des carrières scolaires était réalisée (si par exemple, vu la polarisation toute française sur l'élite, les enfants avaient tous un accès égal à Polytechnique). On va donc s'efforcer de corriger les inégalités de l'« offre » scolaire, et de combler les lacunes culturelles et le manque d'information des enfants dont les familles sont *a priori* les plus éloignées de l'école, autant d'objectifs fort respectables.

De manière implicite, on postule ainsi qu'« au départ » (horizon quelque peu mystérieux, nous y reviendrons), il y a, dans tous les milieux sociaux autant d'élèves à la fois capables et désireux d'atteindre les niveaux considérés comme les plus élevés, certains d'entre eux en étant injustement barrés du fait de leur environnement social ou de dysfonctionnements de l'institution scolaire. Tous ceux qui n'atteignent pas les filières d'excellence sont alors des victimes. Dans le succès actuel des mesures de discrimination positive pour l'accès à telle ou telle grande école, il y a la quête, très morale, du « vrai mérite », des aptitudes innées et des préférences forcément universelles. Pourtant, ces deux postulats — aptitudes égales et visées égales, dans tous les milieux sociaux — sont-ils vraisemblables dans la société telle qu'elle est ?

La sociologie aborde rarement ces questions de manière frontale. Pourtant, dans une société inégale, les aptitudes des enfants peuvent-elles être égales ? La psychologie du développement montre en particulier que les hasards de la génétique ne s'observent jamais directement, puisque l'enfant est plongé dès sa première heure dans un environnement social dont les psychologues démontrent le caractère inégalement stimulant (pour une présentation synthétique, cf. Duru-Bellat et Fournier, 2007). Dès la première heure, la distribution de l'intelligence ou des aptitudes est donc pipée, sans que l'on puisse en la matière invoquer le mérite ou la notion aujourd'hui largement discréditée de « don ». On sait aussi que l'intelligence d'un enfant peut évoluer sensiblement pendant sa vie, notamment si le milieu dans lequel il vit s'améliore, à tel point qu'on ne peut jamais savoir les talents qu'un individu s'avérerait capable de déployer s'il était placé dans un environnement optimal. Mais à nouveau, il est difficile d'invoquer le mérite en la matière. Toujours est-il que les enfants peuvent être réellement inégaux — il serait même étonnant qu'ils ne le soient pas —, du fait de l'inégalité de leurs conditions sociales de développement.

De la même manière, on peut se demander si leurs ambitions et leurs visées peuvent être égales. Car elles dépendent du groupe d'appartenance et du groupe de référence auquel il apparaît raisonnable de s'identifier : ce serait la distance sociale à parcourir qui serait la mesure de l'ambition. On peut alors être également ambitieux et viser des positions inégales. De plus, on ne peut exclure l'existence d'authentiques préférences héritées du milieu familial, ce qui peut conduire certains individus à préférer rester dans leur milieu d'origine, plutôt que de connaître ce que le sociologue, de son point de vue, considère comme une mobilité sociale.

Dire cela ne revient évidemment pas à entériner ces inégalités : elles sont éminemment sociales et on peut évidemment agir sur les environnements où grandissent les enfants. Mais c'est bien sûr plus exigeant que de monter des dispositifs techniques visant à corriger des discriminations ponctuelles. Ceci ne revient pas non plus à nier les phénomènes de discrimination : pour certains enfants sans doute, à la fois les aptitudes et la motivation étaient au rendez-vous, et ils ont rencontré des obstacles iniques, susceptibles d'être levés par des dispositifs visant à l'égalité des chances. Mais il reste que seul un fort ethnocentrisme de « dominant » ou, plus encore, un aveuglement idéologique, niant à la fois l'existence d'inégalités sociales fortes entre les familles, et l'impact de ces inégalités sur les capacités et les préférences des enfants, bref un fort déni du social, peut amener à lire toutes les inégalités de carrière scolaire en termes d'inégalité des chances. C'est davantage en termes d'inégalités globales dans la vie, entre les milieux sociaux, qu'il faut raisonner : ce qui est injuste, c'est que certains enfants aient trouvé dans leurs berceaux les ingrédients leur permettant ensuite de mériter des carrières scolaires bien plus prometteuses que d'autres. En d'autres termes, la lutte contre les discriminations n'épuise pas la lutte contre les injustices. Si donc on ne peut qu'approuver, notamment pour leur portée symbolique, les mesures de discrimination positive comme les voies spécifiques d'accès aux grandes écoles pour les jeunes de zones défavorisées, il est clair que ce type de mesures est bien trop ponctuel et tardif pour avoir un effet significatif sur les inégalités sociales de carrières scolaires ; mais l'essentiel est peut-être, pour le politique de convaincre qu'après tout, on a fait quelque chose et que ceux qui ont voulu saisir leur chance ont pu le faire...

Il reste que les politiques éducatives conduites depuis un demi-siècle ont aussi compté sur l'ouverture du système pour

démocratiser les scolarités. L'école devait être l'ascenseur social des temps modernes. Et là encore, la société devait y gagner tant en équité qu'en efficacité puisque l'économie, disait-on, réclamait de plus en plus de jeunes dotés d'un niveau de formation élevé...

**PB** : Twenty years ago I argued that the ideological foundation of educational selection was being transformed from an ideology of meritocracy to an ideology of parentocracy, leading to a fundamental shift in the competition for a livelihood from meritocratic to market rules of inclusion and exclusion (Brown, 1990 et 2000). According to the ideology of parentocracy, a child's education is organised on the principles of parental choice, where the wealth and wishes of parents are given priority over a meritocratic commitment to creating an equal opportunity for all students to be judged according to their individual abilities and efforts, independent of social circumstances.

Hence, where meritocratic rules apply there is an expectation that the state will actively intervene in the competition for a livelihood in an attempt to create a "level playing field" between contestants so that educational outcomes express individual rather than social differences. In the shift to market rules based on extending parental choice, the state's role is limited to removing the impediments to market competition based on the principles of supply and demand, where families as consumers of education are given great "choice of preference" over educational selection.

Since this article was published, market rules have become more entrenched in the English context and there is increasing political "noise" in the direction of greater market competition in higher education. Given the current crisis in university funding and growing pressure to raise student fees there is every prospect that the ability to pay will become more important in gaining access to elite higher education, similar to the organisation of Ivy League institutions in America.

But Agnes van Zanten raises the intriguing question of whether it is possible for a market system of education to be "meritocratic". This highlights a lack of specificity in the way "meritocracy" is defined in both the academic and policy literature. Indeed, the idea of meritocratic achievement in England remains a key justification for labour market outcomes and income inequalities, despite the fact that a parentocracy is inconsistent with the

principles of meritocracy because it privileges "family" above "merit" in extending the individual right to buy access to elite education to give children from wealthy backgrounds a significant positional advantage in the competition for a livelihood. However, in a period of education expansion, a market approach that underpins the ideology of parentocracy may result in a higher overall level of academic achievement but at the same time become less meritocratic.

Britain has become less meritocratic in the sense that there has been a break in the relationship between the process of selection and outcomes. Within a "meritocratic" model outcomes are used to judge whether the contest (process) is fair. If the majority from one social group consistently get the best jobs and the children from another group low status jobs then it is usually assumed that the system is not meritocratic given the assumption that intelligence is randomly distributed throughout the population.

But in a market system the only thing that counts is performance. Merit is reduced to just deserts based on performance where no social excuses are permissible. Therefore, a "market" rather than "meritocratic" system of education does not mean that middle class parents get things all their own way. Competition is not dampened by privatisation and parental choice, in the same way that middle class jobs are not sinecures. Performance becomes even more important but now students and parents have to mobilise whatever resources they can to gain a competitive advantage.

At this point it may be helpful to draw a distinction between a "meritocratic" society and an "achieving" society based on performativity (Lyotard, 1984). In meritocratic societies there is an attempt to give everyone a decent chance of success, even if the odds are stacked in favour of those of higher social status. They may also seek to limit widening inequalities in order to ensure that families can't buy their way out of the contest through material inheritance between the generations commonly found in nineteenth century systems of social ascription.

In the achieving society the goal is to win. Here merit is reduced to success in what can be called a *performocracy* rather than meritocracy. Within a performocracy such as Britain, it is the end result that counts. There is less emphasis on how one achieves success as it accepts the injustice of capitalist



markets as a necessary evil. Here global competition is used to over-ride issues of social justice or equality of opportunity within the national context. There is no attempt to create a level playing field as the emphasis is on improving standards and achievement irrespective of how it is achieved (or not), although the emphasis remains on individual performance rather than group membership (ascription).

A performocracy is also associated with a “winner-takes-all” contest. The idea of a finely calibrated hierarchy of meritocratic achievement is flattened into winners and losers. The merits of a few are celebrated at the expense of the majority. Therefore, the relationship between merit, jobs and rewards is broken as the linear relationship commonly assumed between education, jobs and rewards no longer applies. It also hardens views towards the “undeserving”, judged to fail for behavioural reasons given that their unemployment, poverty or lack of credentials demonstrates that they have not exploited the opportunities available to them.

In sum, ideas about merit have not become less significant within “achieving” societies, but the notions of merit, talent and meritocracy are being redefined.

**AVZ** : *Dans vos ouvrages, Phillip Brown, vous mettez au centre de vos analyses les notions de « mauvais management du talent » et de « mise aux enchères » globale des diplômés. De votre côté, Marie Duru-Bellat, vous évoquez l'émergence d'un « marché du mérite ». Pouvez-vous, à partir des matériaux statistiques ou ethnographiques que vous avez collectés ou dont vous faites la synthèse, indiquer comment les employeurs perçoivent les diplômes et comment ils s'en servent dans leurs stratégies compétitives dans les marchés nationaux et internationaux ? Leurs pratiques s'expliquent-elles majoritairement par l'afflux des diplômés ou y a-t-il aussi des écarts entre les savoirs et les compétences associés aux titres universitaires et les exigences de la nouvelle économie capitaliste (telle que la définissent Boltanski et Chiapello, 1999) ? Peut-on affirmer que le pouvoir d'arbitrage des destinées professionnelles et sociales des diplômés s'est déplacé des institutions d'enseignement aux firmes ?*

**PB** : Given my longstanding interest in the relationship between education, credentials and the labour market I've been involved in a number of empirical studies focused on how employers understand academic credentials in their hiring decisions.

This is not only of interest because credentials are often regarded as the currency of meritocratic opportunity, but also given an interest in organisational restructuring and how employers' recruitment practices are being redesigned to cope with the rise of mass higher education.

There is little doubt that mass higher education poses a major problem for employers in legitimating their recruitment decisions. When there are a relatively small proportion of young adults gaining university credentials, employers can treat credentials as a benchmark of organisational suitability. But if more people gain the qualifications required for entry into professional or managerial jobs, and if the number of these jobs does not expand to meet this increasing supply, the value of the credential will decline, regardless of whether credentials capture the behavioural competences currently valued by graduate employers.

Credential inflation is an inevitable consequence of the mismatch between education and the job market, leading to a decline in the exchange value of most credentials. This however may not be true for those with credentials from elite institutions, as employers differentiate more in terms of “quality”. Does it, for instance, carry the imprimatur of an “elite” or of a “second chance” institution? This, of course, is nothing new. Companies have been targeting elite institutions in search of “high flyers” for decades, but this strategy has added significance because one of the consequences of economic globalisation has been the internationalisation of corporate recruitment. For elite managerial and professional positions, American and British companies increasing fish in a global pool for talent, recruiting from elite institutions rather than diversifying their recruitment to second or third tier institutions within specific national contexts.

Credential inflation may also encourage employers to keep raising the entry bar as a way of regulating the number of applications. Randall Collins predicts, “if in the future everyone had a Ph.D., law degree, M.B.A., or the like, then these advanced degrees would be worth no more than a job in a fast food restaurant, and the competition would move on to still higher degrees”. (Collins, 1994) But inflationary pressures can also lead to a different outcome that relates to both the problem of legitimating inequalities in the way organisations treat graduates with the same credentials and to changing models of managerial efficiency. For many jobs more advanced forms of education

and training may be seen as counter productive (i.e. too academic or lead to “unrealistic expectations”). Employers may place less emphasis on credentials by extending their recruitment criteria. As one employer explained, “paper qualifications are the first tick in the box and then we move onto the real selection”. Thus, there is a change in the way employers’ appropriate credentials.

Today, employers argue that the kinds of people they are looking for has changed and that credentials tells them less about what they need to know about a candidate when making their recruitment decisions. Employers assert that this shift reflects the changing demands on organisations leading them to recruit a new cadre of managers and professionals within an increasingly competitive and global world. Organisations have attempted to articulate a range of “competences” to fulfil managerial and professional roles, including those with leadership potential. Considerable importance is attached to personal and social skills alongside any consideration of the knowledge requirements of the job.

This has led employers to extend the range of managerial competence to include, interpersonal sensitivity, good communication skills, persuasiveness, drive, resilience, adaptability, self-confidence, good judgement and problem-solving skills together with creativity and business awareness. The model of managerial leadership has shifted from the *bureaucratic* to the *charismatic* personality.

However, these charismatic qualities are not only important because they denote the ability to work with others or leadership potential, but also because they represents the essence of knowledge work itself. (Alvesson, 2009) The value added associated with many knowledge intensive industries (i.e. consultancy; financial services), stems from convincing clients that large fees are a legitimate price for professional knowledge. Therefore, the emphasis on managerial charisma is not only important because it is seen to facilitate the productivity of knowledge utilisation. The “personal” is also product in that the presentation of self is the embodiment of corporate value. Whoever is recruited not only has to be convincing to colleagues but to clients and customers. They must define and epitomize valued knowledge. This involves standards of appearance, speech, deportment, and social confidence that demonstrates that one is on the same wavelength as clients,

customers and partners, as firms are entrusting the individual with the knowledge claims of the organisation.

Therefore, while an education-based meritocracy rests on the principle of eliminating “social” differences between students so that academic performance mirrors individual ability and effort, in emphasising personal qualities employers have made “social” competences an explicit feature of their hiring decisions. Whether this reflects real changes in organisational imperatives or simply a new technology of exclusion remains a mute point. Our research suggests that it is a combination of both, but rather than lacking the appropriate credentials, candidates are now excluded for lacking the “personal” qualities for managerial and leadership roles.

A final point to make in addressing this question relates to our recent research on *The Global Auction*. Credential competition is usually understood in national terms. Indeed, meritocratic competition is presented as a domestic competition between those who have experienced the same schooling, as it is this which is judged to legitimate subsequent inequalities in life chances. However, comparative research based on leading transnational companies in seven countries including China and India, shows that employers are moving away from a “to-blet-one” model of recruiting managers and professionals from the countries where they will be employed. The globalisation of high skills, alongside a quality revolution that enable world class standards of production and research to be achieved in low-cost locations, have given companies more global options in terms of R&D and other areas of high-value activity. This is creating a global competition not only based on knowledge and skills but also on price, weakening the bargaining position of the middle classes in the developed economies.

**MDB** : Le marché du travail est un marché et l'examen des critères de recrutement et de rémunération est tout à fait révélateur des « cours » (au sens des cours de la bourse) du mérite. Les enquêtes du CEREQ, par exemple, pointent les difficultés éprouvées par les employeurs pour déterminer la valeur des candidats à l'embauche et ce qui sera considéré et rémunéré comme mérite (professionnel). Comme dans le milieu scolaire, déterminer le mérite n'est pas immédiat. Certes, aujourd'hui, le diplôme fait partie des critères obligés, parce que c'est le fait de n'en point avoir qui devient discriminant. Mais on ne peut pour autant s'en tenir là, car précisément les diplômés sont nombreux sur

le marché, et deux évolutions concourent à l'heure actuelle à redéfinir le mérite professionnel tel que valorisé sur le marché.

D'une part, et sans entrer ici dans le débat sur l'« inflation des diplômes » (tel que je l'ai lancé dans mon ouvrage de 2006), une chose est sûre, et les recruteurs le disent clairement, le fait que les diplômés soient de plus en plus nombreux en fait des signes moins porteurs d'informations discriminantes, ce qui les amène à mobiliser davantage d'autres critères (motivation, personnalité...). En d'autres termes, les compétences autres que classiquement et scolairement « méritocratiques » seraient d'autant plus décisives que la compétition est dure entre des jeunes de plus en plus diplômés.

Néanmoins, et c'est là un second facteur de redéfinition du mérite (professionnel), ces enquêtes montrent aussi que la dévalorisation des diplômes ne découlerait pas seulement d'un décalage entre flux de diplômés et flux d'emplois, mais aussi d'une distance entre compétences requises par les emplois et compétences effectives des diplômés. Il faut tout d'abord noter (et P. Brown y insiste fortement dans ses ouvrages) que contrairement à la rhétorique de l'économie de la connaissance, les emplois d'aujourd'hui (et sans doute de demain) ne sont pas nécessairement plus exigeants en connaissances ou compétences strictement académiques et donc en diplômes. Ainsi, dans le secteur des services, le fait d'être doté de connaissances scolaires élevées a une pertinence bien moindre que d'autres attributs de la personne, et la valeur des prestations des employés est souvent indissociable de leurs qualités personnelles. Ce « capital personnel » de plus en plus décisif, c'est à la personne de le valoriser, pour se rendre employable sur le poste désiré, c'est-à-dire capable de l'habiter de manière autonome et intelligente. Les glissements sémantiques sont à cet égard révélateurs : on exige à présent des compétences et non plus des qualifications ; les premières renvoient à l'individu, les secondes résulteraient des exigences de postes insérés dans une organisation collective du travail.

**AVZ :** *Le recours de plus en plus fréquent à la notion d'« employabilité » dans les discours politiques et patronaux sur l'emploi et sur l'éducation vous semble-t-il refléter cette nouvelle relation entre les logiques scolaires et celles du monde du travail ? Cette notion est-elle utilisée pour désigner autre chose que le mérite scolaire ? Et de quoi s'agit-il alors ? En prolongeant les analyses de Ralph Turner, (Turner, 1960) peut-on l'analyser comme une*

*extension du modèle de la « compétition ouverte » par l'accent mis sur la responsabilité individuelle dans la construction des parcours scolaires et professionnels et sur la concurrence interindividuelle dans le marché de l'emploi ? Ou bien observe-t-on parallèlement le maintien ou le renouvellement de diverses formes de parrainage ?*

**PB :** The idea of employability highlights the tensions, if not contradictions, in government policy-making. It has been central to the rhetoric of the knowledge economy in which the challenge confronting governments around the world is to make their workforce employable in an age of creativity, knowledge, and innovation. Accordingly, we are told that every effort must be made to expand access to higher education, dismantle barriers to talent regardless of social circumstances, gender or skin colour, and to harness human creativity and enterprise to meet the demands of employability in the new economy. In many respects this is a repeat of the corporate agenda asserting that the education system is failing to meet the changing needs of industry. Although students may have impressive credentials they are believed to lack the employability skills to make an immediate productive contribution.

Alongside an appealing view of a future of high skilled, high waged jobs, available to all those who make themselves employable, the policy focus on employability also reflects a shift from “meritocracy” to “performocracy”. It enables governments to focus on raising universal standards rather than creating a level playing field in the competition for education and jobs. It allows policy-makers to talk about opportunities for all and at the same time tolerate the privileges of the middle and upper classes in the competition for a livelihood, as it maintains the fiction that there are good jobs for all those that reach the required threshold of employability. It is difficult to avoid the conclusion that employability will assume even greater political significance given a growing chasm between the rhetoric of opportunity and realities of the job market, as the focus on employability shifts the burden of responsibility to the individual who now has a moral obligation to make her or himself employable.

In *The Mismanagement of Talent* we argue for a different definition of employability that shows that it cannot be defined solely in terms of individual skills or characteristics. Virtually all policy statements fail to recognise the *duality of employability* as it not only depends on whether one is “objectively”

able to fulfil the requirements of specific jobs, but also on how one stands “relative” to others within a hierarchy of job seekers. This leads to an alternative definition of individual employability as the relative chances of getting and maintaining different kinds of employment.

This focus on the relative chances of individuals from different social classes, genders or ethnic groups gaining access to various kinds of employment does not ignore the current policy focus on technical or social skills, but it does show how it is possible to be employable and not in employment. It also shows that relative differences in performance based on class, gender and racial inequalities continue to be decisive in shaping life chance. For example, although organisations rarely keep records of the social characteristics of those they accept or reject, one organisation in our study of graduate employability received 14 000 applications for around 400 places. Candidates applying from Oxford University had a 1 in 8 chance of success, while the ratio for those applying from newer, less prestigious universities, was 1 in 235.

There was also little evidence of elite recruitment shifting from Turner’s “sponsored” to “contest” models of mobility. A key reason for this is a redefinition of “talent” which has major implications for middle class (re)production as I will go on to argue.

**MDB** : Ce qui me semble le plus important à souligner, dans cette montée de la notion d’employabilité, c’est la conception foncièrement individualiste qu’elle révèle : un individu mobilise plus ou moins ses qualités, il est, en d’autres termes, plus ou moins méritant et il va trouver un employeur sur cette base-là. En d’autres termes, la rhétorique de l’employabilité consiste à renvoyer sur les personnes la responsabilité de se montrer « employables » et ce en mobilisant bien d’autres atouts que leurs seuls diplômes.

Pourtant, le cours de la valeur professionnelle d’une personne, en d’autres termes le cours de son mérite professionnel, est profondément cadré par des rapports sociaux et aussi par tout un contexte économique contraignant. Celui qui est recruté, c’est celui qui, dans un contexte donné, se montre plus « employable » que les autres. Car l’employabilité a une double face, absolue et de plus en plus personnelle, on l’a vu, mais aussi relative, par rapport aux concurrents et face aux demandes des employeurs. Au terme de cette compétition,

nombre de candidats dotés des compétences requises par le poste ne l’auront finalement pas, et de fait leur mérite ne sera pas reconnu. Contrairement à une rhétorique très vivace notamment dans les pays anglo-saxons (et qu’analyse fort pertinemment P. Brown), la guerre pour les talents (« *the war for talent* »), qui laisse entendre que les personnes n’ont qu’à se former convenablement pour s’insérer dans un monde qui recherche des talents toujours trop rares, le nombre même de diplômés atteste d’une abondance de talents qui n’a pas rendu la sélection moins dure. Contrairement aussi à la rhétorique de l’employabilité qui renvoie aux individus la responsabilité de se former pour être ainsi capable de se vendre, ces derniers ont à faire face non seulement à la concurrence avec les autres mais aussi aux rapports de force et aux aléas du marché du travail.

Car c’est le marché du travail et les employeurs qui définissent *in fine* l’employabilité par la nature des savoirs et des compétences qu’ils valorisent. Et ils peuvent valoriser des attributs qui n’ont aucun rapport avec ce que les sociologues, les philosophes ou les politiques considéreraient comme des signes de mérite. Le marché du travail rémunère donc ce qui est jugé utile ici et maintenant, dans un état donné des rapports économiques, sans rapport avec toute notion de mérite intrinsèque ou de considérations morales. Qu’un jeune financier soit (bien) mieux rémunéré qu’un docteur en philosophie n’autorise pas à conclure que le premier a un mérite (bien) supérieur au second. Et celui qui apprécie la philosophie trouvera que les philosophes sont fort mal rétribués... Tant que les individus ne partagent pas les mêmes préférences, on voit mal comment l’on pourrait s’accorder sur une hiérarchie consensuelle du mérite, qui pourrait, dans le domaine professionnel, se fonder sur la contribution à la collectivité. Dès lors que la définition du mérite en termes d’utilité fonctionnelle conduit à des impasses, on ne peut que s’en remettre au jeu du rapport entre offre et demande.

Mais si c’est le marché qui, non sans rapports de force contestables, ou non sans aléas imprévisibles, décide de ce qui est valorisé, il n’y a pas de raison de penser que le « mérite » ainsi défini est un gage d’efficacité globale, ni *a fortiori* de moralité. La récente crise financière en fournit un exemple flagrant : ces *traders* hyper bien payés, reconnus comme les héros méritants de l’heure, étaient jugés sur des qualités de prise de risque qui apparaissent aujourd’hui sous un jour moins méritoire ; et

peut-être un jour valorisera-t-on davantage, lors de leur embauche, leurs qualités morales que leur virtuosité mathématique...

Il reste que, même si les aléas du marché du travail ne sont de toute évidence pas purement aléatoires le hasard marque la vie en général et les trajectoires professionnelles des individus en particulier. Il y a sans doute bien plus de gens talentueux et travailleurs que de positions où leurs qualités seront parfaitement reconnues... Dès lors, l'aléa prime sur le mérite. Souligner que personne ne peut dire qu'il mérite strictement tout ce qui lui arrive ou ce qu'il fait de sa vie peut choquer, vu la prégnance et le caractère fonctionnel de la croyance en un monde juste. Il est pourtant capital de le faire, dans le climat d'individualisation et de culpabilisation que nous connaissons.

La rhétorique non moins individualiste de l'égalité des chances tombe sous le coup de la même critique. Car ces « chances » qu'il s'agit d'égaliser — chances d'accéder à des emplois ou à des études valorisés —, elles sont évidemment dépendantes du contexte et elles vont constituer en quelque sorte les bornes objectives du mérite. C'est à la fois trivial et singulièrement ignoré, comme l'illustrent les déplorations récurrentes autour du thème fort populaire de la panne de l'ascenseur social. Quitte à rappeler des évidences, le marché du travail est un marché et le rapport entre flux d'emplois et flux de formés dresse le cadre dans lequel vont s'inscrire d'éventuels phénomènes de mobilité sociale selon (éventuellement) les lignes du mérite. On conçoit alors sans mal qu'une mobilité ascendante a plus de chances d'advenir quand 20 % d'une classe d'âge vise des emplois qui correspondent à 15 % des places, comme c'était le cas au début des années 1980 que lorsque 40 % d'une classe d'âge vise des emplois qui correspondent à environ 20 % des places. Cette situation inédite par rapport à celle non moins inédite des années 1960 engendre une tension qui n'est guère propice à une égalisation des chances...

Ce cadre structurel est essentiel quant à l'avenir (incertain) de la méritocratie : qu'elle soit fondée entièrement ou beaucoup moins sur le mérite, l'ascension sociale dépend avant tout des opportunités qui se présentent sur le marché du travail : environ 40 % de la mobilité sociale est de nature structurelle, c'est-à-dire résulte des changements de structure socio-économique d'une génération à l'autre. Une fois de plus, l'idéologie méritocratique est donc trompeuse en ce qu'elle suggère

que les destinées pourraient relever entièrement de facteurs purement individuels.

**AVZ** : *Avec des arguments parfois similaires, parfois différents voire opposés, vous avancez également tous les deux l'idée que les effets de ces évolutions sur les inégalités sociales en matière d'insertion professionnelle et de mobilité sociale ne sont pas clairement prévisibles, non seulement parce que nous manquons de recul temporel mais parce qu'ils ne sont pas eux-mêmes convergents. Pouvez-vous indiquer en quoi ces évolutions vous semblent modifier les clivages entre les différentes fractions des classes moyennes et supérieures à l'échelle nationale et internationale et le rôle que vous attribuez au capital économique, culturel et social que détiennent leurs membres dans la recomposition de ces clivages ? Dans quelle mesure ces évolutions créent-elles à vos yeux de nouvelles opportunités pour les individus issus des classes populaires et des minorités ethniques dans l'enseignement supérieur et l'entreprise ?*

**MDB** : Dès lors que les recherches montrent que tout ne se joue pas uniquement sur les bancs de l'école, il convient de revisiter profondément les analyses traditionnelles des phénomènes de reproduction des inégalités d'une génération à l'autre. Vu l'importance des inégalités sociales d'accès aux diplômes, le fait que ces derniers soient moins décisifs peut en soi être porteur de moins d'inégalités sociales. C'est d'ailleurs ce qui ressort des comparaisons européennes : le fait que dans la plupart des pays, les relations entre formations et emplois se relâchent quelque peu est au total plutôt porteur de moins d'immobilité sociale d'une génération à l'autre (Breen, 2004).

Il reste que nombre des qualités recherchées au stade de l'insertion professionnelle ont plus de chances de se développer grâce aux activités extrascolaires, mais aussi *via* toute une éducation familiale plus informelle et aussi inégale et diversifiée que le sont les familles elles-mêmes. C'est là une forme efficace d'héritage à la fois difficile à compenser et décisive : les enfants tendent à ressembler à leurs parents non seulement par leur apparence physique ou leur niveau d'éducation, mais aussi par nombre d'attitudes telles que la confiance en soi ou les capacités d'adaptation sociale. Et ces attitudes affectent de manière importante le déroulement de toute la vie professionnelle.

Il est donc, à nouveau, difficile d'escompter une réduction de la force des héritages sociaux, dès lors que les familles où

grandissent les enfants restent inégales. De plus, il est possible de prévoir des tensions croissantes autour de la reproduction sociale, car cette dernière, faut-il le rappeler, est cadrée par des évolutions structurelles. Celle de la distribution des emplois d'une part, dont on a tendance à oublier qu'elle conditionne l'allocation des personnes, tant la méritocratie est une conception individualiste des destinées ; celle, d'autre part, de la population des diplômés, alléchés par les promesses de promotion individuelle de la méritocratie et qui, par la logique des effets pervers, finissent par la compromettre. La méritocratie serait donc à la fois bornée par le contexte socio-économique et victime de son succès. Ces évolutions suscitent des tensions et crispations croissantes autour des enjeux scolaires : d'un côté, le déclassement ébranle la croyance en la méritocratie, de l'autre, les acteurs jusqu'alors les mieux placés s'échinent à concevoir des stratégies toujours plus complexes pour « résister » aux menaces de déclassement. La méritocratie, défendue par tous *in abstracto*, devient moins consensuelle dès lors qu'elle ne fait pas que des gagnants, ce qui est toujours le cas, sauf dans une conjoncture historique particulière (qui a été celle de l'après-guerre) qui a pu un temps masquer cette évidence.

Ces évolutions ne sont pas franco-françaises... Les analyses européennes récentes, je les ai évoquées, non seulement montrent qu'en moyenne les relations entre formation et emploi tendent plutôt à se détendre parallèlement à l'expansion du nombre de diplômés et à la moindre croissance des emplois de niveau élevé, mais aussi que si pour les plus défavorisés le diplôme est la voie privilégiée pour avoir une chance d'ascension sociale, la relation entre diplôme et devenir professionnel est moins marquée pour les plus privilégiés car, en cas d'échec scolaire, ils parviennent à minimiser les conséquences négatives qui devraient en découler, si la méritocratie régnait. Non seulement on défend la méritocratie scolaire quand on est du côté des gagnants du système scolaire, mais on peut être « mauvais perdant » quand on a en main d'autres atouts que ceux-là seuls qui découlent de la scolarité... Pour reprendre les termes de Turner, il faut d'autant plus de « parrainage » que la compétition méritocratique fait rage !

Il faut donc conclure à la permanence de luttes pour les meilleures places, là où la rhétorique de l'économie de la connaissance laisse entrevoir un monde délivré des rapports sociaux conflictuels de la vieille société industrielle et régi par la seule concurrence des intelligences et des mérites...

J'ajoute pour finir que pour autant, aucune société ne saurait renoncer complètement à la logique méritocratique. C'est la capacité à la balancer avec d'autres critères de justice qui est au total en jeu.

**PB** : In this discussion I've said little about the global dimension of meritocracy and class (re)formation. In part, this is because it is difficult to offer conclusive evidence rather than outline a series of social and economic trends, such as the global explosion in student enrolment into higher education that doubled within a decade between 1995 and 2005. A significant proportion of this increase was due to rapid educational expansion in developing economies including China and India. This phenomenon, along with other trends leading to the integration of global economic activity, that also depend on advances in new communication technologies, are transforming our understanding of class relations. In part, this transformation in class relations can be explained by the creation of a global auction for high skilled labour, challenging established national hierarchies of "meritocratic" opportunity and occupational success.

The idea of a global auction and its consequence for an education-based meritocracy, raises key questions about the relationship between the global and national contexts which highlight important difference in how elite education and job markets are organised in France as opposed to "flexible" job markets that characterise Britain and America.

The global auction does not point to the decline of Western elites in favour of those emerging in China or Indian, but to a growing fragmentation of the middle and upper-classes in Western societies. For those who gain access to elite colleges and universities, with the cultural capital and international experience often required to be distinguished as "high potential" or "top talent", future prospects remain bright (Wagner, 2009). But for many other equally well-qualified people their trading positions look uncertain. This is not only because an increasing proportion of service, as well as manufacturing jobs, have the potential to be off-shored, but also due to digital Taylorism, and the fact that Chinese and Indian companies are entering the competition for global profits based on low-cost innovation that increase pressures on Western companies to cut costs and reduce the compensation packages offered to various categories of managers and professionals (Blinder, 2007). When these are combined with a "shareholder" model of corporate governance

that gives priority to the maximisation of shareholder value, the increasing application of global corporate arbitrage almost the entire length of the value chain is inevitable.

The result is the fragmentation of managerial and professional occupations, evident in the changing definition of “talent”. Consultants as McKinsey’s have played a lead role in promoting the idea of a “war for talent”. They argue that while the knowledge economy increases the value of ideas, insights and knowledge, it also increases demand for outstanding talent (that remains in short supply) rather than for well-qualified university graduates, “it’s more important to get great talent, since the differential value created by the most talented knowledge workers is enormous” (Michaels *et al.*, 2001). This “war for talent” was clearly evident from many of the interviews we conducted with senior human resources staff in North America, Asia and Europe.

Companies are increasingly differentiating employees at all levels within the organisation in terms of performance rather than technical expertise, with the aim of rewarding “top talent” a lot more than the rest. Richard Florida presents a similar argument in suggesting that attracting the best creative talent has become central to the competitive advantage of nations (Florida, 2005). Companies and governments are encouraged to paid more attention to the way they attract, select and retain talent, which is assumed to be much more important than investing in vast ranks of university graduates. This is a recipe for increasing inequality and class fragmentation. It devalues the achieve-

ments of all apart from those at the very top, regardless of whether these achievements are based on a “meritocratic” system of academic selection. It reinforces the emphasis on elite selection, offering little prospect of policies aimed at greater diversity and widening participation being successful.

Yet it is unlikely that the middle classes will passively accept this new world of work. Initially, it will lead to an even more intense positional conflict for the best schools, universities and jobs, but middle class families fearing or experiencing a decline in their economic fortunes are also likely to raise the political question of why the opportunity bargain based on “learning equals earning” has not delivered for many students from middle as well as working class backgrounds. Politically, this is a very difficult question to answer because it raises fundamental issues about the direction of global capitalism and Western democracy, which cannot be resolved through educational reform or the job market. It raises questions about “who does what” and “who gets what” that challenge the foundations of social justice, regardless of whether societies are characterised by a system of “meritocracy” or “performocracy”. Current labour market realities are also going to leave governments with a major problem of how to manage the wealth of talent emerging from institutions of higher education with little prospect of getting the jobs, incomes or life-styles they believe they have earned, if not expect as a birthright. What is clear is that there has never been a time when alternative visions of education, economy and society have been more important.

## Bibliographie

**Alvesson M.**, « Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity », *Human Relations*, vol. 54, n° 7, 2001, p. 863-886.

**Baudelot C., Establet R.** (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

**Barrère A.** (2003), *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.

**Bell D.** (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*, New York, Penguin, p. 409.

**Bell D.** (1977), « On meritocracy and equality » *The Public Interest*, vol. 29, 1972, p. 40-43. Republié, in Karabel J., Halsey A. H., *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, p. 607-635.

**Bernstein B.** (1970), « Education cannot compensate for society », *New Society*, 26 February, p. 344-347.

**Blinder A.** (2007), « How Many US Jobs Might be Offshorable? » CEPS Working Paper n° 142, March. <http://econpapers.repec.org/paper/pricepsud/60.htm>.

**Boltanski L. & Chiapello E.** (1999), *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

**Bourdieu P.** (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, trans. R. Nice, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

**Bourdieu P., Passeron J.-C.** (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

**Bowles S., Gintis H.** (1976), *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.

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

**Brown P.** (1990), « The Third Wave: Education and the Ideology of Parentocracy », *British Journal of Sociology of Education*, 11, 65-85.

**Brown P.** (2000), « The Globalisation of Positional Competition? » *Sociology*, 34, 4, p. 633-653.

**Brown P.** (2006), « The Opportunity Trap », in Lauder H., Brown P., Dillabough J. A. & Halsey A. H. (eds.) *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press.

**Brown P., Hesketh A.** (2004), *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford-New York, Oxford University Press.

**Brown P., Lauder H., Ashton D.** (2008), « Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy », *European Educational Research Journal*, 7,2, 131-156.

**Brown P., Lauder H., Ashton D.** (2010), *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*, New York, Oxford University Press.

**Collins R.** (1971), « Functional and Conflict Theories of Educational Stratification », *American Sociological Review*, vol. 36, n° 6. Traduction : « Niveaux d'études et stratification sociale : théorie fonctionnaliste et théorie du conflit », in Forquin J.-Cl., 1997, *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, p. 111-140)

**Collins R.** (1994), *Four Sociological Traditions*, Oxford, Oxford University Press, p. 146.

**Dubet F.** (2004), *L'école des chances*, Paris Seuil « La République des idées »

**Duru-Bellat M.** (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil « La République des idées ».

**Duru-Bellat M.** (2009), *Le Mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po.

**Duru-Bellat M. & Fournier M.**, (eds.) (2007), *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*, Auxerre, Sciences Humaines Édition.

**Florida R.** (2005), *The Flight of the Creative Class*, New York, Harper Business.

**Gellner E.** (1983), *Nations and Nationalism*, Oxford, Blackwell, p. 24-25.

**Hirsch F.** (1976), *The Social Limits to Growth*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

**Lerner M. J.** (1980), *The Belief in A Just World: A Fundamental Delusion*, Cheltenham (UK), Kluwer Acad. Publishers Group.

**Lyotard J.-F.** (1984), *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester, Manchester University Press.

**Michaels E., Jones H., Axelrod B.** (2001), *The War for Talent*, Boston (Mass.), Harvard Business School Press.

**Turner R.** (1960), « Sponsored and Contest Mobility and the School System », *American Sociological Review*, vol. 25, n° 6, p. 855-867 (traduction française : « Compétition ou parrainage : les mécanismes de la mobilité sociale et le système scolaire », in Forquin J.-C. (éd.) (1997), *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris, Bruxelles, De Boeck, p. 91-110.

**Wagner C.** (2007), *Les Classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte.

**van Zanten A.** (2009), « The Sociology of Elite Education », in Apple M., Ball S., Gandin L.A. (eds.) *International Handbook of the Sociology of Education*, Londres-New York, Routledge.