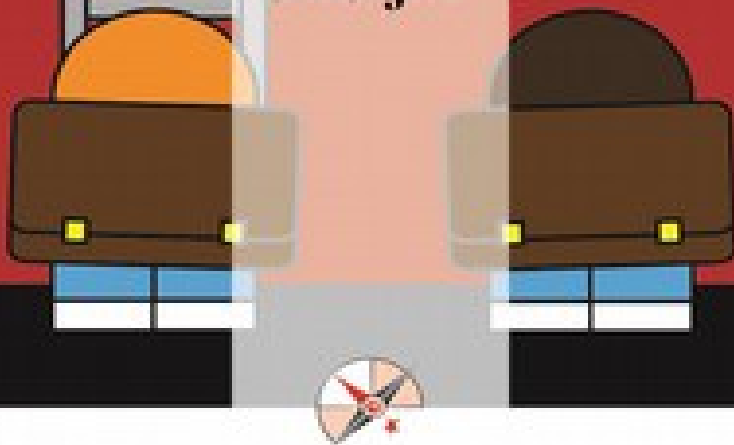


Que
sais-je?



LES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Georges Felouzis



Facebook : La culture ne s'hérite pas elle se conquiert

QUE SAIS-JE ?

Les inégalités scolaires

GEORGES FELOUZIS



Introduction

Certains élèves réussissent à l'école sans grands efforts. D'autres ont des difficultés dès leurs premiers pas en classe et échouent très rapidement. Il n'y a là, à première vue, rien d'étonnant, tant il est vrai que la variabilité individuelle fait partie de la condition humaine. Il n'y a en effet aucune raison objective de penser que tous les élèves devraient réussir comme par magie de façon identique et uniforme à l'école.

Il est en revanche pertinent de se questionner sur les régularités observées quant aux caractéristiques des élèves qui réussissent ou échouent. Par « régularités », nous entendons les grandes tendances qui pourraient se dégager et permettraient de définir le profil des élèves en fonction de leur destin scolaire. On ne se questionne plus alors sur des individus, mais sur des groupes d'individus dont on se demande s'ils ont une propension plus ou moins grande à réussir à l'école, à acquérir des savoirs et des compétences scolaires, à accéder à l'enseignement supérieur et à y décrocher un diplôme. Dans ce cas, il ne s'agit plus de différences de réussite entre des individus, mais d'inégalités scolaires entre groupes d'individus : les filles et les garçons, les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers, les élèves migrants comparés aux élèves natifs.

Les inégalités scolaires seront donc définies ici comme un accès différencié aux biens scolaires (filières, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc.

Ces inégalités font partie des objets classiques de la sociologie de l'éducation. Le rapport Coleman (1966) aux états-Unis ainsi que les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) ont inauguré les interrogations sur la nature, les sources et les causes de ces inégalités, ainsi que sur leurs liens avec la structure sociale. Il faut noter que cette préoccupation intervient dans un contexte de démocratisation de l'enseignement qui voit l'éducation devenir progressivement, de la fin des années 1950 à aujourd'hui, le moyen privilégié d'allocation des places dans les sociétés développées, et notamment en France. C'est ce que le sociologue Randall Collins (1979) a nommé le « *crédentialisme* » qui consiste à privilégier le diplôme comme clé d'entrée dans le monde du travail et d'inscription des individus dans la stratification sociale.

Dans une société qui définit de façon privilégiée la place de chacun en fonction de la nature et de l'ampleur de son parcours scolaire et universitaire, il devient pertinent de comprendre comment les élèves réussissent ou échouent à l'école, quelles sont les conditions qui accroissent ou au contraire amenuisent

les inégalités d'accès aux différents niveaux de diplôme. Pour n'évoquer que le cas de la France, on observe que le diplôme est aujourd'hui une condition nécessaire d'accès à l'emploi, même s'il n'est plus suffisant au regard du caractère structurel et massif du chômage. La difficulté, voire la quasi-impossibilité, d'accéder au marché du travail sans diplôme l'atteste, comme les enquêtes du Centre d'étude et de recherche sur l'emploi et les qualifications le montrent régulièrement (CEREQ, 2012).

Cet état de fait pose, bien entendu, des questions en termes de politique d'éducation et de formation des jeunes. Il pose aussi la question de l'égalité des chances et de la reproduction sociale par l'école. On observe en effet que les moins dotés au plan scolaire, ceux qui n'obtiennent pas de diplôme ou seulement le brevet des collèges, ne se distribuent pas de façon aléatoire parmi les jeunes. Tout au contraire, ils sont massivement issus de milieux défavorisés au niveau socio-économique et culturel, et leurs parents sont eux-mêmes le plus souvent non diplômés (DEPP, 2006 ; Bernard, 2011). Inversement, les parcours scolaires les plus avantageux et rentables au plan des salaires et des positions sociales qu'ils permettent d'atteindre sont majoritairement réservés aux élèves des milieux sociaux les plus aisés [\[1\]](#). Doit-on voir dans ces faits le simple résultat d'une inégale répartition du « mérite » et du « talent » dans les différents milieux sociaux ? N'est-ce là que le résultat des stratégies scolaires, elles aussi différenciées en fonction des ressources

familiales (Boudon, 1973) ? Ou doit-on y voir, à la suite de Bourdieu et Passeron (1964), les traces d'une reproduction sociale par l'école ? Ne peut-on aussi y voir un effet de l'école elle-même, de ses programmes et de son organisation, comme le montrent les comparaisons internationales PISA qui mettent au jour des niveaux d'inégalités très contrastés d'un pays à l'autre. On sait en effet que la nature des systèmes éducatifs, leur mode d'organisation et leur degré de différenciation, ainsi que les modalités d'enseignement qui y prévalent ont de fortes conséquences sur l'ampleur des inégalités d'apprentissage en fonction de l'origine sociale, du sexe ou encore du parcours migratoire des élèves (Lafontaine et al., 2013 ; Felouzis et Charmillot, 2012).

Questionner les inégalités scolaires revient à s'interroger sur le rôle de l'école et sur les missions qui sont les siennes. Cela revient aussi à s'interroger sur les choix en termes de politiques scolaires qui ont été faits jusqu'à aujourd'hui et sur la place que tient l'école dans nos sociétés. Le chapitre i précise ce que l'on entend par « inégalités scolaires » en lien avec différentes conceptions de l'égalité. Le chapitre ii traite des outils à notre disposition pour mesurer et expliquer les inégalités scolaires. Par « outils », nous désignons à la fois les données empiriques disponibles, les questions sociologiques formulées depuis les années 1960 sur la nature de ces inégalités, les indicateurs les plus pertinents, les groupes sociaux concernés. Ces outils permettent de mettre en œuvre des analyses

empiriques et des interprétations qui seront développées dans le chapitre iii dans lequel les données empiriques nationales et internationales permettent de comprendre comment les inégalités scolaires se cumulent dans le temps pour produire des écarts considérables entre les individus et les groupes. Le chapitre iv aborde la question des processus à l'œuvre dans la construction de ces inégalités, notamment en relation avec l'école elle-même. Il s'agit donc de définir les causes des inégalités scolaires et les processus qui les produisent. Enfin, le chapitre v traite de l'action publique en éducation et de ses effets sur les inégalités scolaires.

Notes

[\[1\]](#) Une analyse plus précise et nuancée des inégalités scolaires en France est proposée au chapitre I à partir d'un bilan chiffré issu des sources disponibles au niveau national et international.

Chapitre I

Inégalités scolaires et conceptions de l'égalité

Dans les sociétés démocratiques, la place de chacun est censée dépendre de son talent et de son mérite personnel et non de son appartenance à un groupe social particulier défini par son niveau de richesse économique, sociale ou culturelle. Il reste pourtant à savoir comment définir ce talent et ses différentes dimensions, ainsi que les modalités de sa mesure et de sa certification par l'école : en certifiant des savoirs acquis, en formant les jeunes générations aux compétences et connaissances indispensables à la vie dans les sociétés modernes, l'école distingue les individus en leur attribuant des diplômes supposés refléter leur talent et leurs efforts. Elle les hiérarchise en proposant des critères de classement et de jugement qui lui sont propres, mais qui en même temps sont considérés comme universels et définissent en grande partie le parcours des individus dans la société.

I. La place de l'école dans

la société

Dans ces conditions, l'école – son organisation, son degré d'efficacité et d'équité, ses critères de classement et l'ensemble de ses caractéristiques – devient un des enjeux les plus saillants des sociétés démocratiques, car elle joue un rôle majeur dans la définition du destin des individus, de leur place dans la société. Ce rôle d'allocation des places ne peut être légitime et reconnu par tous que s'il reflète le plus fidèlement possible le mérite individuel de chacun, en dehors de tout déterminisme lié à la naissance et à l'origine des individus. C'est là qu'entre en scène la question des inégalités scolaires, de leurs sources et de leur ampleur. Car si la réussite scolaire, dépend trop fortement de caractéristiques ascriptives – c'est-à-dire ne dépendant pas de la volonté des individus comme l'origine sociale ou le sexe par exemple – , il devient difficile de croire que le seul mérite est certifié par l'école. Cela signifie que d'autres facteurs interviennent dans les jugements scolaires, les orientations ou les conditions des apprentissages. En ce sens, et pour reprendre le titre d'un ouvrage de Marie Duru-Bellat (2009), le mérite jouerait alors contre la justice scolaire, car il ne serait que le masque d'un mécanisme de reproduction sociale par l'école. C'est en ce sens que Pierre Bourdieu (1979) parlait des diplômes les plus prestigieux comme de « titres de noblesse scolaire » qui assurent les mêmes privilèges

et relèvent des mêmes mécanismes de reproduction sociale que les titres de noblesse dans les sociétés d'Ancien Régime.

En définitive, ce n'est pas un hasard si les interrogations sur l'équité de l'école et l'ampleur des inégalités scolaires se sont développées en même temps que l'école s'ouvrait au plus grand nombre. Dès lors que le niveau d'éducation et la nature des parcours scolaires deviennent des critères essentiels pour définir la place des individus dans la société, la question de l'équité à l'école relève d'une exigence démocratique. Et de fait, l'analyse des inégalités scolaires est le prisme par lequel on peut évaluer l'école, son fonctionnement et sa capacité à remplir les missions explicites qui sont les siennes. C'est aussi le prisme par lequel on peut évaluer les sociétés elles-mêmes, leur degré de démocratie et leur capacité à mettre en œuvre de façon concrète les valeurs dont elles se réclament.

II. Qu'entend-on par « inégalités scolaires » ?

Nous n'avons pour l'instant défini que de façon provisoire les inégalités scolaires. Or, cette notion mérite d'être explicitée, car elle peut recouvrir plusieurs sens. Comme souligné en introduction, lorsque les sociologues de l'éducation parlent d'inégalités

scolaires, ils ne font pas simplement référence à une inégale répartition d'un bien éducatif entre individus, mais à sa logique de répartition entre groupes sociaux. Le concept d'inégalités scolaires ne permet donc pas de penser les parcours individuels en tant que tels. Il s'agit d'un outil pour comprendre comment et pourquoi les acquis scolaires, les orientations, l'accès aux différentes filières, l'obtention de diplômes, etc., sont statistiquement liés aux caractéristiques des individus : leur origine sociale et leur niveau socio-économique, leur sexe ou leur origine culturelle par exemple. On peut donner une illustration de ces inégalités en France en montrant l'accès différentiel au baccalauréat en fonction de l'origine sociale. Pour les élèves entrés en sixième en 1995 [\[1\]](#) et suivis jusqu'à la fin de leurs études secondaires par la direction de l'évaluation de la programmation et de la prospective (DEPP), 87,6 % des enfants de cadres et seulement 52,9 % des enfants d'ouvriers qualifiés obtiennent un baccalauréat (40,7 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés). Pour la série scientifique « S » – la plus sélective –, le contraste est encore plus marqué puisque les taux d'obtention sont respectivement de 41 % et 8,7 % (4,6 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés) (DEPP, 2010).

Ces résultats appellent, bien entendu, d'autres questions sur les modalités de construction et les causes de ces contrastes sociaux. Et c'est l'objet du présent ouvrage d'explicitier ces causes. Pour l'instant, on peut retenir que le lien entre réussite scolaire et

certaines caractéristiques des élèves relève de multiples facteurs. Car ce lien apparaît inévitable, tant il est vrai que les critères sur lesquels se base l'école pour classer et hiérarchiser les élèves sont le fruit d'un apprentissage social au sein même de la famille. Le sociologue américain de l'éducation Christopher Jencks (1979) notait à ce propos : « à moins qu'une société n'élimine complètement les liens entre parents et enfant, l'inégalité entre les parents garantit un certain niveau d'inégalités des chances offertes aux enfants. La seule véritable question porte sur la gravité des inégalités » (p. 18).

Ainsi, les inégalités scolaires sont inscrites dans la société elle-même et dans les processus de transmission au sein de la famille, de compétences sociales et de savoirs valorisables à l'école. Ce que Bourdieu et Passeron (1964) appelaient le « capital culturel » : ensemble de savoirs et savoir-faire qui conditionnent une forte proximité des élèves des milieux les plus favorisés aux exigences scolaires. On peut ainsi suivre Jencks lorsqu'il souligne que la question pertinente est plus celle de la « gravité des inégalités », c'est-à-dire leur ampleur, que de leur existence. La question devient alors : jusqu'à quel point les inégalités scolaires sont-elles acceptables sans remettre en question la légitimité du système dans son ensemble ?

Prenons un exemple dans le cas français. Le problème posé par les filières dites « d'élite » – les classes

préparatoires aux grandes écoles notamment – n'est pas qu'elles sont réservées aux meilleurs élèves. C'est à l'évidence dans la logique d'un système éducatif démocratique que de former ses élites à partir de critères acceptés par tous. En revanche, on peut se questionner sur le recrutement de ces filières et leurs véritables rôles lorsqu'on observe qu'elles intègrent massivement les élèves de groupes sociaux particuliers : cadres supérieurs, professions libérales et enseignants essentiellement ; en 2010, seulement 6,3 % des élèves des classes préparatoires étaient de parents ouvriers et 9,5 % de parents employés. Cinquante et un pour cent d'entre eux étaient de milieux cadres et de professions intellectuelles supérieures (DEPP, 2011). Encore faudrait-il distinguer plus finement ces classes préparatoires en fonction de leur attractivité et de leur « prestige », ce qui donnerait des résultats bien plus contrastés [2]. Quoi qu'il en soit, la logique de répartition qui est à l'œuvre ici relève d'un principe d'inégalité des chances sociales d'accéder à ces filières d'élite. Ce qui remet en question l'ensemble du système en le faisant apparaître comme fonctionnant au bénéfice de certains groupes sociaux au détriment des autres.

On doit pourtant aller plus loin dans la réflexion pour définir les inégalités scolaires. La comparaison de quelques pourcentages bruts est certes instructive, mais elle laisse dans l'ombre les sources et les causes de ces inégalités en comparant des populations d'élèves qui ne sont pas obligatoirement

comparables au plan d'autres caractéristiques. Les enfants d'ouvriers ou de cadres ne se définissent pas seulement par leur origine sociale. Ils ont aussi d'autres caractéristiques liées à leur éducation familiale, à leurs conditions de vie et de scolarisation, et à tout un ensemble de facteurs connexes. S'investissent-ils autant dans leur scolarité ? Parviennent-ils à identifier de la même façon les attentes de l'école ? Sont-ils autant épaulés par leur milieu familial ? Sont-ils scolarisés dans les mêmes conditions concrètes ? Reçoivent-ils un enseignement de même qualité ? à l'évidence, et si l'on suit les acquis de la sociologie de l'éducation (Duru-Bellat et van Zanten, 2012), dans le cas de la France comme dans beaucoup d'autres pays, les réponses à ces questions sont négatives. En d'autres termes, la recherche s'est attachée à définir le poids de ces différents facteurs dans l'explication des inégalités scolaires pour démêler ce qui relève des pratiques d'éducation très différenciées au sein de la famille et ce qui relève des conditions concrètes de scolarisation, elles aussi très différenciées et inégales, y compris dans l'enseignement obligatoire. Cela explique en partie pourquoi l'application des principes de méritocratie a pour conséquence essentielle de transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires : les chances de réussir ne sont pas égales entre les élèves dès lors que leurs conditions de vie et de scolarisation sont différenciées. Ce qui nous conduit à la question de l'égalité des chances, des principes

d'équité en éducation et à celle de la domination sociale.

III. Quelle égalité des chances ?

On aura compris que, dans le domaine des inégalités scolaires, les débats scientifiques portent plus sur les causes et les sources de ces inégalités que sur le constat lui-même. Personne ne conteste l'inégale répartition des biens scolaires entre hommes et femmes, entre enfants d'ouvriers et de cadres, ou encore entre élèves migrants et natifs. En revanche, les débats restent vifs sur les causes de ces inégalités et notamment sur le rôle que joue l'école elle-même dans leur production. C'est là qu'intervient la façon dont l'école est conçue et définie à un moment donné de l'histoire d'une société.

On ne peut en effet faire l'économie, pour rendre compte de la nature et de l'ampleur des inégalités scolaires, des principes d'égalité des chances mis en œuvre au sein même de l'école et ses différents niveaux. On peut distinguer, en nous inspirant de Demeuse et al. (2005), trois conceptions de l'égalité qui proposent, chacune à leur manière, une réponse au problème de tout système éducatif moderne. Problème que nous pourrions formuler de la façon suivante : comment concilier l'égalité de droit de tous

les élèves (chacun a droit aux mêmes opportunités en matière d'éducation) et leur inégalité réelle, liée au fait qu'ils arrivent à l'école avec des degrés divers de maîtrise des outils fondamentaux nécessaires aux apprentissages : niveau de langue, développement cognitif, maîtrise corporelle, etc. ?

Une première réponse consiste à concevoir l'égalité des chances comme une égalité d'accès à l'école. Dans ce cas, l'objectif est de généraliser l'éducation. On postule que l'égalité est garantie dès lors que tous les enfants bénéficient d'une scolarité. L'éducation primaire notamment est ouverte à tous, et chaque élève doit jouer sa carte en fonction de ses ressources et qualités personnelles. Les inégalités d'acquis scolaires, de parcours et de diplôme ne sont alors considérées que comme la juste rétribution du talent et de l'effort des élèves. L'égalité d'accès est une condition minimale pour garantir l'éducation. Un pays qui ne scolariserait que la moitié des enfants en âge de l'être ou encore uniquement les garçons et non les filles ne peut prétendre garantir une égalité des chances. Cela signifie donc qu'aucun obstacle institutionnel autre que lié à la valeur scolaire des élèves n'est érigé en principe pour limiter l'accès à l'éducation, qu'il s'agisse d'obstacles économiques (coût de la scolarité), sociaux ou encore liés au sexe. Toutefois, cette première définition de l'égalité reste par bien des aspects « formelle », car elle ne considère en rien les inégalités de départ entre élèves comme un problème à résoudre par l'école. Une des limites de ce

principe de l'égalité des chances comme égalité d'accès est qu'il ignore que la « valeur scolaire » des élèves est socialement construite dans et par l'éducation familiale et la socialisation. C'était l'une des critiques que formulait Bourdieu (1966) sur l'école : « ... pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » (p. 336).

On voit bien ici que l'égalité d'accès est une condition nécessaire, mais non suffisante à une égalisation des chances scolaires. D'abord pour les raisons exprimées par Bourdieu dans la citation ci-dessus : les élèves étant inégaux dès le départ, ne pas prendre en compte ces inégalités revient à les légitimer par l'école. Mais aussi parce qu'une égalité d'accès ne signifie nullement une égalité de traitement des élèves. Dès le rapport Coleman (1966) et les travaux de Jencks aux états-Unis, il est ressorti que la grande variabilité des conditions d'apprentissage était un facteur fortement explicatif des inégalités scolaires. L'égalité des chances n'est réelle que si elle prend la forme d'une égalité de traitement, de façon à limiter les «

discriminations négatives » (Crahay, 2013) dont certains élèves et groupes d'élèves sont l'objet. Ces « discriminations » sont le fruit d'une variation de la qualité de l'enseignement liée à des facteurs institutionnels tels que le financement des écoles, les modes de recrutement d'enseignants plus ou moins expérimentés ou encore la ségrégation scolaire liée aux modes d'affectation des élèves dans les établissements. Un principe d'égalité de traitement voudrait donc que les enseignants débutants, et donc les moins expérimentés et tendanciellement les moins efficaces (Bressoux, 1996), ne soient pas massivement affectés aux écoles des zones urbaines les moins favorisées. Car dans ce cas, on pénalise les apprentissages des élèves les plus défavorisés, ce qui aboutit à ce que l'école produise une part des inégalités scolaires qu'elle est censée réduire. Il en est de même pour tout un ensemble de pratiques dont la recherche montre qu'elles relèvent d'un traitement inégal des élèves les plus défavorisés. On peut citer les pratiques d'orientation étudiées par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1993) qui ont pour résultat de renforcer les inégalités sociales et sexuées à l'école. On pense aussi au redoublement qui pénalise fortement les élèves de milieux défavorisés (Crahay, 2004) ou encore aux pratiques de notation qui varient de façon significative en fonction des caractéristiques des élèves et du contexte de la classe (Merle, 2007). En d'autres termes, on voit que l'égalité de traitement est loin d'être une condition pleinement réalisée à l'école, y

compris dans les sociétés qui investissent massivement dans l'éducation comme la France. C'est ce que souligne Philippe Perrenoud (1995). L'école n'est pas « indifférente aux différences », et c'est ce qui explique en partie l'ampleur des inégalités scolaires. Elle tend à les accentuer en traitant différemment certains élèves, ce que certains auteurs qualifient, à la suite de Robert Merton, d'« effet Matthieu » qui consiste à donner plus (les meilleures conditions de scolarisation, les meilleurs enseignants, etc.) à ceux qui ont déjà le plus (les élèves favorisés au plan social et culturel). L'égalité de traitement est pourtant une des conditions de l'égalité des chances, même si elle ne suffit pas.

Une troisième réponse aux inégalités de départ entre élèves consiste à concevoir l'égalité des chances comme équité et ainsi promouvoir ce que John Rawls (1997) qualifiait d'égalité équitable des chances. On ne considère plus alors une simple égalité formelle entre élèves, mais une égalité qui vise les acquis. Il s'agit de prendre en compte et de compenser, autant que faire se peut, les inégalités de départ entre élèves ainsi que les discriminations potentielles dont peuvent faire l'objet certains groupes sociaux ou certaines populations. En d'autres termes, il s'agit de reconnaître que le talent et l'effort que l'école se propose de récompenser sous forme de diplômes sont le fruit d'un construit social qui est à la source d'inégalités scolaires fortes. L'école doit donc, pour être juste, compenser ces inégalités de départ en reconnaissant

que les rythmes d'apprentissage puissent être différents, et que certains élèves ont besoin de plus de moyens, d'attention et de sollicitation pour acquérir les compétences de base. Cette conception de l'égalité implique toutefois de distinguer, au plan de leurs missions comme de leur organisation, l'enseignement obligatoire (en France de l'école primaire jusqu'à la dernière année du collège) du postobligatoire (à partir de la classe de seconde jusqu'au baccalauréat et aux études supérieures). Les principes de répartition des biens scolaires n'obéissent pas aux mêmes critères dans le premier et le deuxième cas. Pour l'enseignement obligatoire, que l'on qualifie aussi d'école « du socle » pour « socle commun de connaissance », il s'agit de faire acquérir à tous les savoirs et compétences indispensables pour vivre en société, accéder à une formation professionnelle ou à un emploi et éventuellement continuer une scolarité plus longue. C'est dans ce cadre que le principe de l'égalité des acquis prend tout son sens (Dubet, 2004 ; Crahay, 2013). Pour le postobligatoire, la diversification des formes d'enseignement, des filières et options, est au principe même de l'organisation scolaire. De ce fait, la question des inégalités scolaires se pose de façon différente.

Notes

[1] Le panel 1995 est le dernier suivi de cohorte d'élèves achevé à ce jour. Les élèves sont entrés en

sixième en 1995. Ils sont suivis jusqu'à la fin de leur scolarité secondaire qui peut durer jusqu'à neuf ans compte tenu des redoublements et réorientations.

[2] On sait par exemple que les classes préparatoires de certains lycées parisiens et d'autres grandes villes françaises occupent une place particulière dans la hiérarchie des classes préparatoires par le fait que leurs élèves intègrent plus fréquemment une grande école. Leur recrutement social est bien plus élitiste que pour la moyenne nationale.

Chapitre II

Comment mesurer les inégalités scolaires ?

Les inégalités scolaires, on l'a vu, sont définies comme une distribution inégale des biens éducatifs entre groupes sociaux, genrés, ethniques, etc. Cette définition implique des approches statistiques de grande ampleur pour établir des faits sur l'ensemble d'une société et rendre compte des évolutions dans le temps ainsi que des processus à l'œuvre dans la construction de ces inégalités. Le principe de base adopté par ces enquêtes est de comparer ce qui « entre » dans l'école (les caractéristiques des élèves, les moyens mis en œuvre, etc.) et ce qu'elle produit in fine (les savoirs acquis par les élèves, les diplômes qu'ils obtiennent, les salaires qu'ils percevront sur le marché du travail notamment). Ce principe de base est commun à toutes les enquêtes quantitatives sur l'école, mais s'applique de façon différenciée selon les questions posées et les choix méthodologiques. Nous pouvons résumer ces différentes options par deux traditions d'analyse des inégalités qui prennent leurs sources dans la période des années 1960 en Europe et aux états-Unis. La première fait appel à des données

longitudinales et s'interroge sur l'accès des élèves à chaque niveau de scolarisation. La seconde est transversale et s'intéresse plus directement aux acquis scolaires des élèves. Aujourd'hui, beaucoup de recherches empruntent à l'une et l'autre de ces deux traditions.

I. Deux traditions d'analyse des inégalités scolaires

1. Les panels d'élèves

En France, la première source statistique nationale qui a permis d'établir l'existence d'inégalités scolaires est le panel de l'Institut national des études démographiques (INED) de 1962 qui a consisté à suivre pendant huit ans le parcours scolaire d'un échantillon représentatif d'élèves sortant du CM2 en 1962. Ce suivi longitudinal, dont les résultats ont été publiés dans la revue de l'INED, *Population*, puis dans un ouvrage rassemblant certains d'entre eux (INED, 1970), a été l'un des fondements d'une sociologie empirique des inégalités scolaires. C'était en effet la première fois en France que l'on démontrait empiriquement le poids et l'ampleur des inégalités au sein même de l'école. Et la simple observation de ces

inégalités sociales d'accès donnait à voir une société extrêmement clivée et inégalitaire. Sur 100 fils d'ouvriers sortis du CM2 en 1962, seulement 12,4 accédaient au bac contre 55,2 pour les enfants de cadres supérieurs (Establet, 1987). Bien plus, l'élimination des élèves les plus défavorisés commençait très tôt, et beaucoup de ces élèves avaient déjà un retard scolaire important dès leur entrée dans le secondaire. Ce premier panel a fait l'objet de multiples analyses, notamment dans l'ouvrage de Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France* (1973), et a servi de modèle à la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation pour observer régulièrement le déroulement des scolarités dans le secondaire. C'est ainsi que le dernier panel en date a débuté en 2004. Il suit les élèves entrés dans le secondaire cette année-là jusqu'à la fin de leurs études secondaires, au plus tard en 2015. Cet outil de suivi longitudinal est particulièrement instructif pour comparer les chances d'accès à tel ou tel niveau d'étude ou de diplôme sur toute la durée de la scolarité secondaire. C'est aussi un puissant outil de comparaison dans le temps puisque l'on peut comparer l'évolution des inégalités d'accès aux diplômes en France de 1960 à nos jours et ainsi donner à voir l'évolution des inégalités scolaires, en fonction de l'origine sociale des élèves, de leur sexe ou encore de leur parcours antérieur dans le primaire.

Les panels font donc partie aujourd'hui encore des

sources les plus classiques pour décrire et analyser les inégalités scolaires en France et font l'objet de publications régulières de la DEPP (RERS, 2012) qui donnent ainsi à voir la sélectivité du système éducatif français ainsi que l'ampleur plus ou moins grande des inégalités d'accès aux différents niveaux de scolarité. Ils servent encore aujourd'hui de base empirique à de nombreuses analyses ciblées sur des populations spécifiques (Vallet et Caille, 1996) ou plus généralement sur l'évolution des inégalités scolaires et les limites de la démocratisation de l'enseignement (Merle, 2002 ; Brinbaum et Kieffer, 2009 ; Palhetta, 2012). Ajoutons que cette méthode peut s'appliquer à tout type de parcours : dès la maternelle jusqu'à la fin du lycée (Duru-Bellat et al., 1993) pour l'accès à l'emploi des diplômés (CEREQ, 2012), ou encore de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à l'insertion professionnelle, comme le fait l'enquête Transitions de l'école à l'emploi (TREE) en Suisse (Keller et al., 2010). Pourtant, ces études ne donnent à voir qu'une partie de la réalité scolaire et gagnent à être complétées par d'autres approches, et ceci pour au moins deux raisons. D'abord, elles ne concernent pour la plupart que les inégalités d'accès et non les inégalités d'acquis des élèves. Ensuite, elles sont conçues à partir d'échantillons représentatifs nationaux, ce qui a l'avantage de produire des résultats généraux pour l'ensemble d'un pays, mais exclut de dégager les effets de contexte liés aux classes et aux établissements scolaires, car les panels n'intègrent que très peu

d'informations sur les écoles.

2. Le rapport Coleman

D'autres traditions de recherche sont à l'origine des travaux contemporains sur les inégalités scolaires et gardent encore aujourd'hui une influence forte au plan scientifique. Il s'agit notamment du « rapport Coleman », du nom du sociologue américain qui a conçu et dirigé cette étude, au milieu des années 1960, sur l'état des inégalités scolaires aux états-Unis (Coleman et al., 1966). Basée sur une enquête à large échelle (650 000 élèves de cinq niveaux scolaires différents et répartis dans 4 000 écoles), cette étude rassemble des informations sur les caractéristiques des élèves et de leur famille, mais aussi sur leurs acquis à chaque niveau de scolarisation ainsi que sur les écoles qu'ils fréquentent. Contrairement aux études par panels, il s'agit d'une approche transversale : on étudie à un moment donné l'état des parcours scolaires des élèves dans des contextes différenciés (leur niveau de scolarisation, leur établissement, leur classe...). L'apport de Coleman a été de montrer l'ampleur des inégalités sociales et raciales dans l'école américaine des années 1960. Plus le cursus scolaire avance, plus les écarts entre les élèves blancs et ceux des minorités ethno-raciales augmentent. « Ainsi, par rapport aux élèves blancs dont les scores augmentent régulièrement d'un niveau d'étude à l'autre, la situation des élèves noirs s'aggrave puisqu'ils sont de plus en

plus distancés » (Crahay et Felouzis, 2013, p. 97). Un deuxième apport de Coleman, puis des analyses secondaires qui sont intervenues plus tard (Cherkaoui, 1979), a été de questionner les effets liés aux conditions de scolarisation, au contexte créé par les écoles elles-mêmes, notamment le degré de ségrégation sociale et raciale et ses conséquences sur les acquis des élèves. Dans cette perspective, on s'applique à comprendre comment un fait social trouve ses sources – au moins en partie – dans la différenciation des contextes d'apprentissage, que l'on définisse ceux-ci par les caractéristiques des enseignants d'une école, la proportion d'élèves de telle ou telle caractéristique dans une classe ou par la dotation financière de l'établissement.

Aujourd'hui, ces deux traditions ne sont en rien contradictoires, et beaucoup de recherches allient les avantages de l'une et de l'autre en intégrant des variables contextuelles dans les suivis de cohorte et en mesurant le niveau d'acquis des élèves en début et en fin de scolarité de façon à mesurer l'évolution des acquis des élèves en relation avec le contexte régional (Broccolichi et al., 2010), les établissements (Duru et Mingat, 1993) ou encore les classes (Bressoux, 1996 ; Dumay et al., 2010).

II. Le développement des enquêtes internationales

Les sources d'analyse des inégalités scolaires sont aujourd'hui multiples et empruntent à différentes traditions de recherche. En plus de ces sources nationales, depuis les années 1960, certaines organisations internationales proposent des données comparatives entre pays qui permettent de situer chacun d'eux en fonction de son efficacité et de son équité au plan scolaire. Ce fut d'abord l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) qui proposa de telles enquêtes basées sur la mise en relation de résultats d'échantillons nationaux d'élèves à des tests. Puis, à partir de 2000, les enquêtes internationales en éducation connurent un certain renouveau avec les enquêtes PISA (Programme international de suivi des acquis des élèves). Ces enquêtes, conçues par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), rencontrent un large écho dans les pays participants depuis la première publication des résultats de 2000. Tous les trois ans, l'enquête PISA donne une photographie de l'état de l'éducation au plan de son efficacité (quel est le niveau de compétence atteint par les élèves à 15 ans ?) et de son équité (quel est le niveau d'inégalité des acquis entre élèves et entre groupes d'élèves dans chaque pays ?). Pour l'édition 2012 de cette enquête, publiée en décembre 2013, 65 pays ont participé. On trouvera dans Felouzis et Charmillot (« Que sais-je ? » n° 3949) les informations nécessaires pour comprendre les apports et les limites de ces enquêtes. Retenons

qu'elles permettent la mise en relation de trois séries de données : les compétences des élèves mesurées par des tests dans trois domaines clés (compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique), leurs caractéristiques personnelles (sexe, diplôme, statut professionnel et niveau socio-économique des parents, parcours migratoire, parcours scolaire antérieur, etc.) et leurs attitudes vis-à-vis de l'école et des apprentissages. Les élèves enquêtés sont tous dans la dernière année de scolarité obligatoire (ils ont tous 15 ans), mais peuvent être à des niveaux de scolarisation différents, ce qui permet de comparer les acquis dans des systèmes éducatifs par nature très différents.

Dans le cas de la France, ces données internationales complètent favorablement les données nationales en offrant la possibilité de comparer le niveau des inégalités scolaires dans l'hexagone par rapport aux pays économiquement comparables. Nous verrons par la suite que cette comparaison ne se fait pas à l'avantage de la France qui est le pays de l'OCDE dans lequel les inégalités scolaires sont les plus fortes, juste après la Nouvelle-Zélande. Dans des pays où la statistique publique est moins développée, et où les données scolaires sont soit inexistantes, soit inaccessibles pour la recherche, l'enquête PISA est la seule source disponible pour rendre compte du fonctionnement de l'école. C'est vrai au Mexique, en Turquie et dans beaucoup d'autres pays encore. Ajoutons que les données PISA sont accessibles sur le

site de l'OCDE par simple téléchargement. De ce fait, ces données sont largement utilisées par la communauté des chercheurs et sont la source de nombreuses publications dans le monde entier. Les résultats peuvent concerner des comparaisons entre pays ou des études plus ciblées sur un pays, voire une région spécifique.

III. Quelles questions et quels indicateurs pour mesurer les inégalités ?

On a vu dans le premier chapitre les différentes façons de considérer les inégalités en fonction de conceptions différenciées de l'égalité des chances. Cela signifie que ces conceptions de l'égalité peuvent donner lieu à des constructions empiriques elles-mêmes différenciées. On peut ainsi lister les indicateurs les plus fréquemment utilisés pour mesurer l'inégale répartition des biens scolaires, ce qui implique un questionnement sur leur objet (inégalités de quoi ?), sur les groupes entre lesquels on les mesure (inégalités entre qui ?) et enfin sur les effets à plus long terme de ces inégalités (inégalités pour quelles conséquences ?).

1. Inégalités de quoi ?

A) Les inégalités d'accès à l'école

La pertinence des indicateurs est étroitement dépendante de l'état de développement du système scolaire dans un pays donné. Dans un pays où la scolarisation en primaire et a fortiori dans le secondaire n'est pas généralisée, il est pertinent d'observer les taux d'accès différentiels à chacun de ces niveaux d'enseignement. On se demande alors sur 100 enfants en âge d'être scolarisés, combien le sont réellement. Si ce taux est égal à 100 % – comme le taux de scolarisation en primaire et dans le secondaire obligatoire dans les pays du Nord –, il est évident qu'aucune inégalité ne peut être observée selon cet indicateur. En revanche, on peut se questionner sur les taux d'accès aux niveaux supérieurs de scolarisation : secondaire obligatoire et postobligatoire, enseignement supérieur notamment. Bien que non suffisant, l'accès à l'enseignement est bien évidemment une condition nécessaire de l'égalité des chances, car si une partie d'une population n'accède pas à l'école, aucune égalité dans ce domaine n'est envisageable : si les filles ou les enfants des zones rurales ne sont pas scolarisés, l'égalité devant l'école n'est en rien garantie et la comparaison des taux de scolarisation devient pertinente pour décrire les inégalités scolaires. Il en est de même pour certaines filières postobligatoires. Dès lors que ces filières sont hiérarchisées, il est pertinent d'observer les taux d'accès différentiels : les enfants d'ouvriers ont-ils les

mêmes chances d'accéder à l'université, aux classes préparatoires ou encore à une école d'ingénieur que les enfants de cadres ou d'enseignants ? Si certaines filières excluent de fait de leurs rangs certaines catégories d'élèves, la question des inégalités peut légitimement être posée.

B) Les inégalités de conditions de scolarisation

Etre scolarisé est une chose, les conditions de scolarisation en sont une autre et peuvent influencer de façon notable sur les inégalités en agissant sur la nature des parcours scolaires, les orientations et in fine sur l'accès réel à l'éducation. Si l'on se penche sur l'histoire de l'école en France, il ressort que les lois Ferry instaurant une école libre, gratuite et obligatoire furent un réel progrès comparé à la situation antérieure. Mais ces lois instaurèrent aussi une école à deux vitesses (Prost, 1968) : une pour les enfants du peuple dont le parcours s'arrêtait dans l'immense majorité des cas en fin de primaire, et une autre pour les enfants de notables qui intégraient dès le niveau primaire des lycées qui conduisaient tout naturellement jusqu'au baccalauréat. La scolarisation gratuite et obligatoire était donc un progrès dans le contexte historique et social considéré, mais la nette séparation des conditions de scolarisation faisait que l'accès au baccalauréat dépendait si étroitement du milieu social d'origine que seule l'exception permettait aux enfants

du peuple d'accéder à des études longues.

Les inégalités de condition de scolarisation ne se limitent pourtant pas aux aspects institutionnels. Ils peuvent aussi inclure les dotations différentielles des établissements liées à des dimensions locales, ou encore à la ségrégation scolaire qui rassemble dans les mêmes établissements des élèves défavorisés au plan scolaire comme au plan socio-économique, ce qui peut impliquer des conditions d'apprentissage peu propices au travail scolaire.

C) Les inégalités de réussite aux diplômes

La comparaison des taux de réussite aux différents diplômes de l'enseignement est un des outils classiques de la mesure des inégalités. D'abord, les diplômes sont des modes de certification des acquis des élèves et étudiants, et un accès inégal à ces diplômes informe sur la distribution des acquis nécessaires pour les réussir. Mais un diplôme élevé est aussi un moyen d'accéder à des positions sociales et à des revenus plus ou moins importants. Il est donc déterminant d'en comprendre la distribution dans une population donnée pour saisir ce que James Coleman (1973) appelle les inégalités d'opportunité dès lors que certaines positions sont inaccessibles à ceux qui ne possèdent pas certains diplômes.

La pertinence de cet indicateur est, comme pour l'accès à l'école, étroitement dépendante du contexte

historique et social. Dans l'école française de la fin des années 1950, l'accès à l'enseignement secondaire est encore loin d'être une évidence pour tous. La proportion de bacheliers dans une génération est par exemple en 1959 de 10,5 % seulement (Chesnais, 1975). Elle est aujourd'hui de plus de 70 %. Dans de telles conditions, la pertinence de l'indicateur doit être examinée avec précision. On pourrait en effet montrer que l'accès au baccalauréat s'est démocratisé, ce qui est une évidence au plan quantitatif, mais une analyse plus fine en fonction de la nature du baccalauréat (général, technologique ou professionnel), de la série (littéraire, scientifique, économique et sociale par exemple), voire des mentions obtenues par les bacheliers invite à relativiser cette lecture optimiste en montrant un déplacement des inégalités lié à la forte différenciation de ce diplôme depuis les années 1960 (Merle, 2002).

D) Les inégalités d'acquis et de compétences scolaires

Si l'on considère que l'une des missions essentielles de l'école est de permettre aux élèves d'acquérir un ensemble de connaissances et de compétences, cet indicateur est de première importance. Il est le plus souvent utilisé dans le cadre de l'enseignement obligatoire dont la mission est de faire acquérir des connaissances et compétences de base communes à tous les élèves. Les acquis en lecture, en écriture et en calcul dès les premières années d'école primaire

donnent des éléments déterminants pour comprendre les inégalités, leur ampleur et leur source. Ce type d'indicateurs ne procède pas des mêmes méthodes que ceux indiqués précédemment. D'abord, ils impliquent la conception d'outils de mesure très précis des acquis des élèves. Il peut s'agir de batteries de tests en relation avec les programmes enseignés à chaque niveau scolaire, comme c'est le cas pour la DEPP au plan national (DEPP, 2012). Ils peuvent aussi être construits en fonction de compétences attendues dans différents domaines, comme le font les enquêtes internationales PISA. Ensuite, ils ne portent pas sur l'ensemble d'une population, comme dans le cas des indicateurs précédents, mais sur des échantillons représentatifs. Les dispositifs empiriques sont donc plus complexes que dans le cas de la réussite ou de l'échec à un diplôme quelconque. Toutefois, l'apport de ce type d'indicateur est de permettre une différenciation très fine des élèves en fonction du niveau de leurs acquis sur une échelle continue. On dépasse ainsi les logiques binaires (a son diplôme ou ne l'a pas, a redoublé une classe ou pas, est inscrit à l'université ou pas, etc.) pour aller vers des outils plus nuancés et plus riches en informations qui permettent d'étudier plus en détail les conditions favorables ou défavorables aux apprentissages, ainsi que les évolutions dans le temps. C'est par exemple ce que fait la DEPP (Rocher, 2008) lorsqu'elle compare la maîtrise des savoirs fondamentaux des élèves à vingt ans d'intervalle. On peut ainsi mesurer l'efficacité de l'école

primaire (les élèves apprennent-ils autant aujourd'hui qu'il y a vingt ans ?), et son degré d'équité en se questionnant sur la répartition des compétences et des savoirs parmi les différents types d'élèves.

E) Les inégalités d'acquis non cognitifs et de bien-être

Il s'agit d'un indicateur moins classique des inégalités scolaires. La recherche s'est en effet plus souvent centrée sur les apprentissages cognitifs, laissant de côté d'autres dimensions telles que la citoyenneté, le bien-être scolaire ou plus simplement le bonheur ressenti par les élèves et le climat des établissements. Or, avec la massification scolaire que l'on observe dans la plupart des pays, l'école tend de plus en plus à définir et structurer la vie quotidienne des jeunes générations. En conséquence, il devient pertinent de rendre compte de ces dimensions soit en elles-mêmes (Fouquet-Chauprade, 2013 ; Debarbieux et al., 2012), soit en relation avec les conditions d'apprentissage et de réussite scolaire (Verkuyten et Thijs, 2002), pour mettre au jour les effets du contexte scolaire sur le bien-être. On peut aussi évoquer les enquêtes de certaines organisations internationales telles que l'IEA^[1] dans son programme « International Civic and Citizenship Education Study », ou encore l'OCDE avec le volet « engagement dans l'école » des enquêtes PISA. Ces indicateurs sont mesurés par questionnaires passés à des échantillons

représentatifs d'élèves et permettent de rendre compte des effets subjectifs et personnels de l'école sur les individus.

Tous ces types d'indicateurs apportent des informations différentes, mais complémentaires sur les inégalités scolaires, et beaucoup d'études les combinent entre eux pour comprendre comment ces inégalités se construisent dans et par l'école. On peut par exemple étudier les parcours scolaires des élèves en fonction de leurs acquis en début de cursus pour comprendre l'effet propre de l'appartenance à tel ou tel groupe d'individus sur leur progression. C'est ainsi que l'on montre qu'à niveau scolaire égal, les filles sont moins souvent orientées dans les filières scientifiques et qu'elles accèdent moins souvent aux classes préparatoires aux grandes écoles (RERS, 2012). Ce qui nous conduit à raisonner sur les groupes entre lesquels les inégalités scolaires sont étudiées.

2. Inégalités entre qui ?

La façon dont on définit les groupes entre lesquels les inégalités sont mesurées est fortement influencée par la tradition nationale de chaque pays. La France excelle à décortiquer les inégalités sociales à l'école, c'est-à-dire les inégalités d'accès, de parcours ou d'acquis entre enfants de milieux sociaux différents. Il a été en revanche longtemps difficile, voire impossible, de questionner les mêmes inégalités en fonction de

l'origine ethnique ou ethno-raciale des élèves (Felouzis, 2003, 2008), même si aujourd'hui les travaux se développent sur cette thématique au regard de sa pertinence et des évolutions de la société française (Safi, 2013). Dans les pays anglo-saxons (Grande-Bretagne et états-Unis notamment) à l'inverse, l'étude des inégalités se fait d'abord en fonction des caractéristiques ethno-raciales des individus. Les traditions intellectuelles et les modes de construction de chaque nation influent donc de façon notable sur la façon de questionner les inégalités à l'école comme dans l'ensemble de la société (Schnapper, 2000).

A) Les inégalités entre individus

Même si nous avons défini les inégalités scolaires comme des inégalités entre groupes, on ne peut faire totalement l'impasse sur l'ampleur des inégalités entre individus dans une société donnée. Christopher Jencks notait déjà dans son ouvrage *L'Inégalité* (1979) l'importance de ces inégalités individuelles pour comprendre le fonctionnement de l'école et ses conséquences sur les opportunités d'emploi. De fait, le niveau d'inégalités scolaires entre individus est un très bon indicateur de l'équité de l'école dans une société donnée. Cela donne une mesure des inégalités scolaires globales à un moment donné, comme le font les enquêtes PISA en proposant la moyenne des scores et l'écart-type de façon à donner un aperçu de la dispersion autour de la moyenne. C'est ainsi qu'en

France, en 2009 (OCDE, 2011), le score moyen des élèves en compréhension de l'écrit est de 496 pour un écart-type de 106. Cet écart-type est le plus élevé parmi les pays de l'OCDE, sauf pour Israël, pour lequel l'écart-type est égal à 112. Cela signifie que les inégalités individuelles en compréhension de l'écrit sont plus marquées en France [\[2\]](#) qu'ailleurs dans l'OCDE.

B) Les inégalités entre groupes sociaux

C'est une des questions récurrentes de la sociologie de l'école qui traverse toute l'histoire de la discipline et a donné lieu à de multiples publications dont Marie Duru-Bellat donne une synthèse dans son ouvrage *Les Inégalités sociales à l'école* (2002). Apporter des réponses à cette question consiste à comparer chaque indicateur d'inégalités scolaires (l'accès aux différents niveaux de scolarité, les filières fréquentées, l'accès aux diplômes, les acquis scolaires en primaire et en secondaire obligatoire, etc.) en fonction de l'origine sociale des élèves. Les enfants d'ouvriers ou d'employés accèdent-ils dans les mêmes proportions que les enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants au baccalauréat ? Et à quel baccalauréat ? Dans quelle filière ? Ont-ils les mêmes acquis en lecture, écriture, calcul à la fin du primaire, etc. ? Cela revient donc à se demander si l'acquisition des biens scolaires est liée à la « naissance » des individus ou seulement à leur mérite. Cette interrogation est de première importance,

car elle renvoie aux fondements mêmes des sociétés démocratiques dans lesquelles l'école est censée arbitrer entre les individus en fonction de leur mérite et non en fonction de leur origine familiale. C'est donc là le cœur du questionnement sur l'école, ses fonctions sociales et son rôle dans la reproduction des inégalités.

Pour rendre compte de ces inégalités, on s'est longtemps satisfait de la profession du père et parfois de la profession de la mère. Mais d'autres mesures plus fines et plus aptes à identifier le milieu social et culturel des élèves peuvent être utilisées : le niveau de diplôme des deux parents, leur niveau de salaire, le niveau de vie mesuré par les possessions matérielles au sein de la famille. On peut ainsi construire des analyses très nuancées et tenter d'identifier ce qui est le plus déterminant pour rendre compte des inégalités sociales à l'école : est-ce principalement le niveau économique des familles ? Leur niveau culturel ? Ou encore leur statut social en tant que tel ? Nous verrons plus loin que ces facteurs jouent ensemble et se renforcent mutuellement, mais que le facteur culturel – ce que Bourdieu et Passeron désignaient par le « capital culturel » – reste déterminant, comme semblent l'indiquer les taux de réussite très élevés des enfants d'enseignants par rapport aux élèves issus d'autres catégories sociales en France.

C) Les inégalités entre les sexes

Les filles et les garçons ont-ils les mêmes parcours scolaires, les mêmes acquis, les mêmes niveaux de diplôme ? Longtemps les filles ont été exclues de l'enseignement secondaire et de certaines spécialités universitaires telles que les écoles d'ingénieur et la médecine. Ces discriminations institutionnelles levées, les inégalités scolaires s'observent aujourd'hui au détriment des garçons durant toute la scolarité obligatoire. Que l'on considère les taux de redoublement, les acquis scolaires de base ou encore l'obtention des diplômes, les filles surpassent nettement les garçons à l'école (Baudelot et Establet, 1992). La lente montée de la réussite des filles et les contrastes observés au plan international montrent que le sexe doit être ici considéré, dans la perspective développée par les gender studies, non pas dans sa dimension « biologique », mais dans sa dimension proprement sociale, c'est-à-dire en fonction de la définition sociale des sexes propre à chaque période historique et à chaque société. Les inégalités scolaires entre filles et garçons dès les premières années de scolarité semblent montrer que l'éducation prodiguée aux filles et les comportements attendus de la part des adultes les préparent mieux au cadre scolaire que les garçons, ce qui explique en partie leurs succès scolaires, que les pratiques d'orientation dès les premières années du secondaire postobligatoire relativisent fortement en orientant les filles vers des filières souvent moins rentables et moins prestigieuses par rapport aux garçons (Baudelot et

Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004).

D) Les inégalités ethniques

La question des inégalités liées aux origines ethniques ou raciales est relativement récente en France. Par tradition intellectuelle et en relation avec le modèle d'intégration français qui privilégie l'intégration des individus sur celle des communautés, la dimension ethnique a longtemps été considérée comme non pertinente pour appréhender les inégalités scolaires, comme d'ailleurs d'autres formes d'inégalités (salaires, accès à l'emploi, au logement, etc.). Il n'en est pas de même dans d'autres pays, tels que les états-Unis par exemple, où la tradition de recherche s'est fortement ancrée dans le constat et l'explication des inégalités ethno-raciales, que celles-ci concernent les Noirs par rapport aux Blancs, ou d'autres minorités visibles comme les Hispaniques ou les Asiatiques. Outre les travaux classiques de Coleman et Jencks sur la question, des travaux plus récents établissent des constats similaires en théorisant le rapport des minorités aux institutions en général et à l'école en particulier (Ogbu, 1982 ; Portes et Zhou, 1993). Cette longue tradition de recherche s'appuie aux états-Unis sur la possibilité de connaître, grâce à la statistique publique, l'appartenance ethno-raciale des individus, ce qui n'est pas le cas en France et dans beaucoup de pays européens. De ce fait, les catégories statistiques utilisées pour mesurer ces inégalités ethniques

doivent être soit reconstruites à partir de données administratives (le lieu de naissance, la nationalité, le parcours migratoire de l'élève ou de sa famille, etc.), soit faire l'objet de questionnaires ad hoc, comme dans le cas de l'enquête Trajectoire et Origine (TeO) conduite conjointement par l'INED et l'INSEE [3] (Beauchemin et al., 2010). Quoi qu'il en soit, les inégalités ethno-raciales à l'école s'expriment pleinement selon tous les indicateurs listés plus haut : parcours et accès à l'école, accès aux diplômes, acquis scolaires, conditions de scolarisation, etc. Toute la question sera de démêler ce qui relève spécifiquement des inégalités ethno-raciales et ce qui relève d'autres dimensions qui lui sont fortement liées : le niveau socio-économique des élèves notamment et d'autres facteurs qui peuvent indirectement influencer sur la réussite, comme la ségrégation scolaire (Felouzis, 2003 ; Merle, 2012) ou les discriminations au sein même de l'école, liées à des conditions d'études qui peuvent être particulièrement dégradées dans certains établissements.

En définitive, les inégalités entre groupes – qu'ils soient sociaux, ethniques, sexués ou autres – sont au cœur des questionnements sur les inégalités scolaires, car elles contreviennent aux principes mêmes d'une école démocratique et équitable. Ces inégalités se cumulent sur l'ensemble du parcours de vie des individus et ont des conséquences notables sur leur destin social et sur leur intégration sociale.

3. Inégalités pour quelles conséquences ?

Imaginons une société dans laquelle l'accès à l'emploi, à un salaire élevé, au prestige, au pouvoir et aux autres biens rares ne dépendrait nullement du niveau d'éducation et de diplôme. Dans cette société, la question des inégalités scolaires serait-elle vraiment pertinente ? Probablement pas, car les conséquences sociales sur le destin des individus seraient inexistantes. Ajoutons que dans une telle hypothèse, il n'y aurait aucune raison que les états et les individus investissent ne serait-ce qu'un cent ou une heure de temps dans l'éducation.

La question des conséquences sociales des inégalités scolaires mérite donc d'être posée. On peut ainsi considérer ces conséquences comme des inégalités « externes » au sens où elles ne sont pas le fruit du fonctionnement même de l'école, mais seulement le résultat de la rencontre entre le monde scolaire (par l'intermédiaire des détenteurs de diplômes) et le monde social et professionnel.

A) L'insertion et le salaire des diplômés

Si l'on considère les théories économiques de l'éducation, le diplôme est considéré comme un indicateur du capital humain accumulé par son détenteur pendant sa formation (Becker, 1964). Ce

capital humain représente un investissement coûteux pour celui qui le possède (coût des études, perte de revenu liée au temps consacré aux études), et il peut légitimement en attendre un bénéfice en termes d'insertion professionnelle et de salaire. Les travaux sur l'insertion des diplômés en France, conduits par le Centre d'études et de recherche sur l'emploi et les qualifications (CEREQ, 2012), ne démentent pas – dans les grandes lignes – cette théorie. Investir dans les études implique un gain en insertion professionnelle et en salaire qui est loin d'être négligeable, même si certains diplômes, notamment de faible niveau de qualification, ainsi que les diplômes universitaires généraux, ont vu leur rentabilité nettement baisser avec l'accroissement de la proportion des diplômés et l'installation durable de l'économie française dans un chômage de masse. Il reste que les détenteurs d'un diplôme supérieur sont moins souvent au chômage, y restent moins longtemps quand ils y sont et obtiennent des salaires plus importants. Pour donner un ordre de grandeur, chaque année d'étude supplémentaire apporte en moyenne entre 6 et 6,5 % de rémunération supplémentaire en milieu de carrière (Selz et Thélot, 2004), ce qui est loin d'être négligeable. Si l'on considère les personnes sans diplôme ou seulement détentrices du brevet, leur taux de chômage en 2011 était de 45,7 % dans les quatre ans après la fin de leur scolarité [\[4\]](#). On voit donc ici le poids considérable de l'école dans la définition des statuts et des revenus. Il

n'y a bien sûr dans ces faits rien d'étonnant, et il est légitime que ceux qui ont obtenu un diplôme grâce à leurs efforts et leur mérite en tirent avantage sur le marché du travail. Toutefois, la question qui se pose du point de vue des inégalités scolaires est la suivante : si les chances d'obtenir un diplôme ne sont pas égales et que certains groupes sociaux sont désavantagés dans la course aux diplômes, leurs opportunités d'obtenir des gains importants sur le marché du travail ne sont pas égales non plus. C'est le principe même de la reproduction sociale par l'école qui est ici questionné : si les défavorisés (par leur origine sociale, leur sexe, leur origine ethno-raciale ou tout autre caractéristique) sont pénalisés à l'école et que leurs chances d'être diplômés s'en trouvent amoindries, ils auront sur le marché de l'emploi des temps de chômage plus longs, des positions sociales moins avantageuses et des salaires plus faibles.

B) La mobilité sociale par l'école

Le point concernant les salaires nous conduit à une autre question, tout aussi pertinente pour comprendre les conséquences des inégalités scolaires, celle de la mobilité sociale par l'école. Si l'on considère que l'école a pour mission de permettre à chacun de pleinement exprimer son talent dans le cadre scolaire pour y réussir, alors elle devrait contribuer de façon notable à une certaine fluidité sociale, c'est-à-dire à un rapprochement des chances sociales d'accéder à un

statut donné (par exemple cadre supérieur) pour les enfants des différents milieux sociaux. La fluidité sociale se conçoit sur le long terme et renvoie aux grandes tendances qui structurent une société donnée, qu'il s'agisse de l'évolution de la structure de l'emploi (la proportion de cadres supérieurs a par exemple nettement augmenté en France dans les quarante dernières années, alors que celle des ouvriers a baissé), de la démographie et des inégalités scolaires elles-mêmes. On est donc là dans une mesure très globale et générale des conséquences des inégalités scolaires, au sens où l'on se questionne sur le poids de l'école dans la fluidité intergénérationnelle, tout en sachant que ce lien dépend au moins autant de la structure sociale elle-même que de l'ampleur et la nature de la démocratisation scolaire, comme le remarquait déjà Raymond Boudon dans *L'Inégalité des chances* (1973). Et l'évolution très lente de 0,5 % par an de la fluidité sociale de la société française depuis quarante ans (Vallet, 1999) semble montrer que l'école n'a qu'un poids assez faible dans cette évolution.

4. De la mesure empirique à l'explication des inégalités

Les questions et indicateurs utilisés pour penser les inégalités scolaires sont le fruit d'une longue sédimentation de recherches et d'usages d'outils conceptuels et statistiques. Cette histoire a permis d'accumuler – chose plutôt rare en sciences sociales –

des résultats robustes, avérés et reproductibles qui montrent les grandes tendances des inégalités scolaires à l'intérieur de chaque système national comme au niveau international. Cela signifie qu'un certain consensus existe, essentiellement sur les constats – chaque jour renouvelés – concernant ces inégalités. Il nous reste à mettre en œuvre ces outils sur les données françaises et internationales pour identifier l'ampleur des inégalités scolaires et les processus à l'œuvre dans leur production. Une question guidera notre propos : les inégalités scolaires sont-elles le simple résultat de la stratification sociale ou l'école produit-elle, elle-même, par son fonctionnement et les choix politiques qui la structurent, des inégalités spécifiques ?

Notes

[1] International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

[2] à titre de comparaison, les élèves finlandais obtiennent une moyenne de 536 pour un écart-type de 86. Ces chiffres sont respectivement de 501 et 93 pour les élèves suisses, 506 et 102 pour les élèves belges, 494 et 95 pour les britanniques. Enfin, l'ensemble des élèves de l'OCDE obtiennent un score de 493 pour un écart-type de 93.

[3] On trouvera les éléments sur l'enquête TeO, dont un volet concerne les inégalités scolaires, à l'URL suivant : <http://teo.site.ined.fr/fr/>

[4] Source INSEE, enquête emploi.

Chapitre III

Ampleur et évolution des inégalités scolaires

Depuis les années 1960 se sont développées en France des politiques de démocratisation de l'enseignement qui ont consisté à allonger le temps de scolarisation obligatoire et à unifier le système d'enseignement jusqu'à la fin du secondaire ¹. Ces politiques ont eu pour objectif d'augmenter le niveau général d'éducation de la population et de diminuer l'ampleur des inégalités scolaires en favorisant l'accès de tous à un niveau élevé de formation. Ces objectifs ont-ils été atteints ? Et, si oui, dans quelle mesure ?

I. Démocratisation quantitative et qualitative

Pour répondre à cette question, il nous faut définir ce que l'on entend par « démocratisation ». Pour l'historien de l'éducation Antoine Prost (1986), on peut distinguer deux formes de démocratisation. La première est qualifiée de « quantitative » et renvoie à

l'augmentation générale de l'accès à l'école et aux diplômes dans une population donnée. On peut par exemple dire que le développement de l'accès au baccalauréat, aujourd'hui obtenu par plus de 70 % d'une génération contre seulement 12 % en 1960, est une démocratisation quantitative réussie. Cet accroissement quantitatif du nombre des diplômés en France (comme dans beaucoup d'autres pays comparables en Europe et dans le monde) signifie-t-il pour autant que les inégalités sont moins marquées aujourd'hui qu'au début du siècle ? Cette question nous conduit à la seconde acception du terme « démocratisation ». Une démocratisation « qualitative » indique que les inégalités d'accès, de réussite ou d'acquis entre élèves de milieux sociaux différents tendent à diminuer. L'écart d'accès au baccalauréat entre élèves de milieux sociaux différents a-t-il diminué ou augmenté depuis quarante ou cinquante ans ? La réponse à cette question est difficile à établir de façon certaine, car elle relève de procédures et d'analyses plus complexes que dans le cas de la démocratisation quantitative. C'est probablement ce qui explique les désaccords sur cette question entre les tenants d'une réduction des inégalités devant l'école sur une longue période (Thélot et Vallet, 2000), et ceux qui défendent l'idée d'un déplacement des inégalités lié à la diversification des diplômes et de leur hiérarchie (Merle, 2002).

Tout dépend en effet de ce que l'on entend par « baccalauréat ». Ce diplôme ne recouvre pas la même

réalité aujourd'hui qu'il y a quarante ou cinquante ans, non seulement parce qu'il n'a plus aujourd'hui la rareté distinctive qu'il avait jusqu'au milieu du xx^e siècle, mais aussi parce qu'il existe désormais des baccalauréats et non pas un seul. Doit-on de ce fait considérer la seule obtention de ce diplôme comme un critère suffisant ou doit-on prendre en compte la hiérarchie des séries et des filières de façon à mieux intégrer à l'analyse leur rentabilité et leur sélectivité différentielle ? Cette question, posée notamment par Sandrine Garcia et Frank Poupeau (2003), est au cœur de la question de l'évolution des inégalités scolaires. Pour ces auteurs : « Un premier type de biais consiste à ne tenir compte que d'un "volume" de capital culturel ou scolaire, institutionnalisé sous la forme du plus haut diplôme possédé indépendamment de la valeur sociale, inégale, des différents titres scolaires et donc de la hiérarchie entre les filières du système d'enseignement » (p. 75). Les diplômes sont en effet des biens « relatifs », dont la valeur dépend de leur répartition dans une société donnée et de leur rareté. Il est donc judicieux de questionner la démocratisation qualitative à partir d'indicateurs aptes à percevoir les avantages sociaux que confèrent les différents diplômes. Ajoutons que la distribution d'un diplôme sera mécaniquement moins inégalitaire si sa répartition dans une population tend à se généraliser, car les enfants de cadres par exemple ne pourront jamais dépasser un taux de 100 % de bacheliers.

Il n'est cependant pas inutile de comprendre comment le baccalauréat ou encore les diplômes du supérieur en général ont évolué en France du point de vue des inégalités sociales. C'est ce que proposent Claude Thélot et Louis-André Vallet (2000) à partir des enquêtes « Emploi » de l'INSEE, en se demandant si le glissement vers le haut de l'accès à ces diplômes a aussi eu pour conséquence une démocratisation qualitative. Leurs analyses montrent que le lien entre l'origine sociale des élèves et la possession d'un baccalauréat s'affaiblit fortement entre la génération la plus ancienne (personnes nées entre 1908 et 1912) et la plus récente (personnes nées entre 1968 et 1972), ce qui indique une démocratisation qualitative. Toutefois – et c'est là l'apport des approches longitudinales sur près d'un siècle – , plusieurs périodes peuvent être distinguées, car cette démocratisation qualitative « se produit surtout à partir de la génération née entre 1938 et 1942, donc pour les générations qui ont connu la scolarité d'après-guerre : durant les années 1950 et 1960, l'école a fonctionné de façon moins inégalitaire. Un certain essoufflement de la démocratisation qualitative est ensuite enregistré pour les générations nées entre 1953 et 1967, comme si l'allongement de la scolarité jusqu'à 16 ans (effectif en 1969), l'entrée généralisée en sixième (quasi effective en 1971) et, en fin de période, la création du collège unique ne s'étaient pas traduits par un surcroît d'égalité des chances » (p. 23).

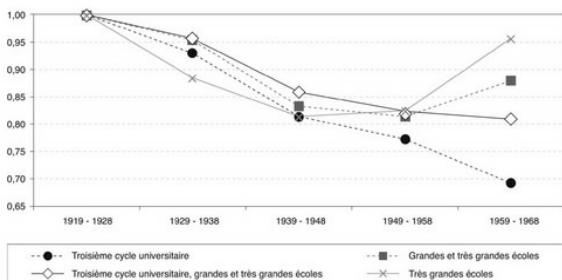
Il n'est donc pas anodin de remarquer que

l'enseignement en France s'est démocratisé en se massifiant : sur un siècle, les inégalités y sont moins marquées, si toutefois l'on se propose de décrire les diplômes par grandes catégories telles que « baccalauréat » ou « diplôme du supérieur ». Si l'on raisonne en revanche sur d'autres indicateurs et sur une période plus courte, comme le font Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer (2008), les résultats vont dans le sens d'une grande stabilité des inégalités. En considérant les chances d'accéder à l'enseignement supérieur et d'y obtenir un diplôme, les deux auteurs font le constat d'une démocratisation uniforme, c'est-à-dire ayant bénéficié à tous les groupes sociaux, laissant les écarts sociaux inchangés à ce niveau des parcours de formation.

Une autre façon de rendre compte de l'évolution des inégalités scolaires est de se centrer sur les diplômes les plus élevés en faisant l'hypothèse d'un déplacement des inégalités vers les diplômes du supérieur. C'est ce que font Valérie Albouy et Thomas Wanecq (2003) en étudiant les chances sociales d'obtenir un diplôme de troisième cycle universitaire d'une grande école ou d'une très grande école, en fonction de l'origine sociale. Leur étude aboutit à des résultats quelque peu différents de ceux cités plus haut.

Le graphique 1, que nous empruntons aux auteurs, illustre bien le double processus de diversification sociale de différents diplômes du supérieur mis en

lumière. Jusqu'aux générations de l'après-guerre, on observe une tendance à la baisse du lien entre l'origine sociale des étudiants et l'obtention d'un des quatre types de diplômes du supérieur. Il y a bien eu, dans cette période, une démocratisation qualitative, même si les inégalités restent à un niveau non négligeable pour ces formations. à partir de la génération 1959-1968, donc pour des étudiants qui ont eu 20 ans entre 1979 et 1988, certains diplômes voient toutefois leur sélectivité sociale augmenter (les « très grandes écoles ») alors que d'autres, comme les troisièmes cycles universitaires, continuent à se démocratiser. Ces résultats laissent penser qu'en s'ouvrant au plus grand nombre, l'enseignement secondaire et surtout supérieur s'est diversifié au point de créer des sortes de « niches » en grande partie réservées aux élèves des milieux les plus aisés jusqu'à constituer, pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu, des « titres de noblesse scolaire ».



Dans cette perspective critique sur les évolutions des inégalités scolaires dans un contexte de massification, Pierre Merle (2000) propose le concept de « démocratisation ségrégative » à partir de l'observation du public des différentes filières de l'enseignement secondaire et supérieur. Le baccalauréat s'ouvre certes et n'est plus réservé à moins de 10 % d'une génération, c'est un fait. Mais c'est au prix d'une « spécialisation sociale » des filières du lycée qui voient la tonalité sociale de leur public se renforcer au fil du temps. L'ouverture du lycée s'est réalisée au prix d'une séparation plus grande des élèves en fonction de leur origine sociale : « La démocratisation de l'accès au niveau du bac et l'accentuation de la spécialisation sociale des différentes séries de terminales ont été concomitantes » (Merle, 2000, p. 40).

Trois résultats provisoires se dégagent de ces débats et de ces différents travaux :

- d'abord, les inégalités d'accès aux formations et aux diplômes se déplacent vers le haut au fur et à mesure que la massification suit l'avancée des scolarités ;
- ensuite, cette démocratisation qualitative n'est pas un processus linéaire et continu. Elle dépend des périodes historiques et des générations. Des revirements apparaissent, en lien avec les évolutions de l'école et de la société en général ;
- enfin, cette démocratisation qualitative reste

limitée et n'a pas le caractère massif et incontestable de la démocratisation quantitative de l'école en France.

On voit donc que penser les inégalités scolaires en termes d'accès et de diplôme est à la fois très pertinent pour saisir l'évolution des parcours scolaires et, en même temps, extrêmement délicat au regard du fait que les diplômes changent de sens avec la massification.

Une autre manière de penser les inégalités scolaires consiste à se centrer sur le niveau des apprentissages. L'avantage d'une telle option – on l'a dit – est qu'elle permet une approche bien plus nuancée que celle privilégiée jusqu'ici, puisque la logique binaire du diplôme est remplacée par la logique continue des acquis des élèves (chaque élève se situe sur une échelle mesurant ses acquis scolaires et ses compétences). On peut ainsi voir comment les acquis scolaires se distribuent parmi les élèves des différents milieux sociaux. En ce sens, observe-t-on une démocratisation qualitative au plan des apprentissages ?

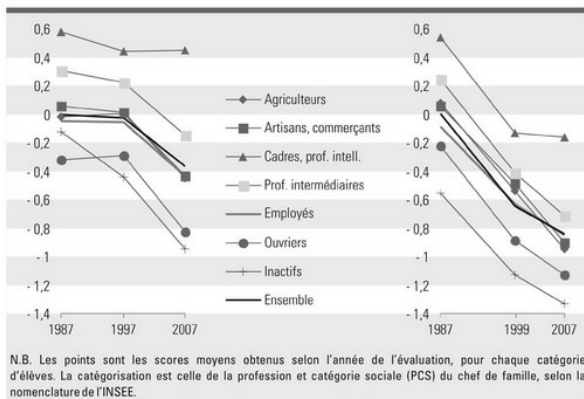
II. Des inégalités d'apprentissage qui se renforcent

Les chances de maîtriser la lecture, l'écriture, le calcul, le raisonnement mathématique et scientifique, etc., ont-elles tendance à se rapprocher ou au contraire à se différencier entre individus de différents milieux sociaux ? Et si la seconde hypothèse se vérifie, à quel niveau de scolarisation cette différenciation apparaît-elle ? La réponse ne peut, comme dans le cas des travaux précédents, être donnée de façon directe. Car les acquis scolaires varient d'une période historique à l'autre, ce qui limite les plages temporelles de comparaison. Quoi de commun en effet entre les apprentissages scolaires d'aujourd'hui et ceux enseignés au début du siècle dernier ? à peu près rien. On peut toutefois prendre quelques éléments de comparaison en utilisant, comme le font Baudelot et Establet (1989), les tests passés par les jeunes conscrits lors de leur service militaire. La comparaison des résultats (en l'occurrence uniquement des hommes, car les femmes étaient exclues de la conscription) entre 1967 et 1982 révélait deux résultats essentiels. Le premier est que « le niveau monte », c'est-à-dire qu'entre ces deux dates les jeunes hommes réussissaient bien mieux les tests, ce qui peut être porté au bénéfice de la scolarisation accrue entre ces deux dates. Le second résultat était que « les inégalités se creusent » entre les jeunes en fonction de leur diplôme, car « la baisse du niveau n'affecte en rien le diplôme où on le déplore le plus, le baccalauréat ; en revanche, elle est loin d'être négligeable, dans des lieux du système scolaire où on ne la déplore ni ne la

contrôle jamais : les diplômes intermédiaires, CAP, CEP, BEPC » (Baudelot et Establet, 1989, p. 85). Ce constat pose la question des inégalités scolaires par rapport aux caractéristiques sociales des jeunes, question que les tests militaires ne permettent pas de renseigner, car les informations sur les conscrits restent très limitées. On peut alors mobiliser des travaux plus récents qui rendent compte des acquis des élèves aux différents niveaux de scolarisation dans une perspective de comparaison temporelle en intégrant l'origine sociale comme variable explicative. Les élèves apprennent-ils mieux et plus aujourd'hui qu'il y a vingt ans ? L'effort éducatif français des dernières décennies a-t-il porté ses fruits en termes d'acquis et de savoirs scolaires pour les élèves ? A-t-il aussi porté ses fruits en termes de limitation des inégalités ?

Il faut, pour répondre à cette question de façon rationnelle, pratiquer à plusieurs années d'intervalle des enquêtes auprès d'échantillons représentatifs d'élèves, aux moments clés de leur scolarité. De telles études demandent des moyens particuliers et un accès privilégié au terrain et aux données scolaires. C'est donc la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale qui produit de telles enquêtes. Les résultats sont publiés sur le site Internet de la DEPP [\[1\]](#). Que mesurent ces enquêtes et de quelle façon ? Sans rentrer trop avant dans la méthode, il s'agit « d'évaluer les performances d'un échantillon

d'élèves de fin de CM2 en lecture, en calcul et en orthographe ». La DEPP a reproduit « cette enquête “Lire, écrire et compter” en 1987, 1997 et 2007 auprès d'échantillons d'élèves en fin de scolarité primaire. Cette reprise (de la même enquête) permet de mesurer l'évolution des acquis des élèves de fin de CM2 à vingt ans d'intervalle » (Rocher, 2008, p. 1). On peut ajouter que cela permet de mesurer l'évolution des inégalités entre élèves, notamment en fonction de la catégorie sociale d'origine, comme le montre le graphique 2.



Outre que les performances des élèves en lecture (graphique à gauche) et en calcul (graphique à droite) baissent de façon notable entre 1987 et 2007, il apparaît que ces performances baissent bien plus

pour les catégories sociales les plus défavorisées par rapport aux autres. L'écart social s'accroît donc entre les élèves des différents milieux sociaux en dix ans d'intervalle pour la lecture (c'est à partir de 1997 que les performances moyennes baissent et que les écarts s'accroissent) et en vingt ans pour le calcul (la dégradation des résultats s'observe ici entre 1987 et 1997). L'interprétation d'un tel résultat reste complexe : que s'est-il passé à l'école primaire en vingt ans pour que les acquis des élèves baissent si fortement et que les inégalités se renforcent avec autant d'ampleur, alors que les mêmes exercices sont proposés aux élèves à dix et vingt ans d'intervalle ?

Avant de répondre à cette question, il faut diversifier les sources pour être certain que les évolutions constatées ne sont pas de simples artefacts liés à la nature des questions et des exercices posés aux élèves, mais bien le reflet d'une réalité scolaire tangible. On peut pour cela faire référence à une autre enquête de la DEPP, complémentaire à « Lire, écrire et compter », mais cette fois-ci centrée plus spécifiquement sur les difficultés en lecture des élèves et sur leur capacité (ou leur incapacité) à identifier les mots dans un texte. Il s'agit donc ici « d'évaluer le fonctionnement du système d'identification des mots afin de mieux comprendre pourquoi certains élèves à l'entrée en sixième ne maîtrisent pas correctement les compétences à l'œuvre dans la lecture. Le test se concentre sur les dysfonctionnements des mécanismes de reconnaissance des mots » (Rocher et Le Donné,

2008, p. 31). Le bilan de cette enquête, portant sur des échantillons représentatifs d'élèves scolarisés en sixième en 1997 et en 2007, confirme sans grande surprise les résultats de la première étude citée. En dix ans, les élèves qui présentent des difficultés en lecture en sixième passent de 14,9 % à 19 % de l'ensemble, et de 20,9 % à 31,3 % s'ils sont scolarisés en éducation prioritaire. Ce qui fait dire aux auteurs en conclusion : « Au final, la dégradation du niveau de performance face à l'écrit concerne plus particulièrement les élèves les plus en difficulté ciblés par les deux enquêtes "Lire, écrire, compter" et "Difficulté de lecture en début de sixième", tandis que le niveau des élèves situés autour de la médiane n'a quant à lui, pas évolué » (p. 36).

Nous sommes donc devant un paradoxe. Les inégalités scolaires mesurées par l'accès aux différents niveaux de formation et aux diplômes tendent à diminuer, tout au moins jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, alors que du point de vue des acquis et des compétences de base comme la lecture, l'écriture et le calcul, elles s'accroissent. Notons que ce paradoxe pourrait n'être qu'apparent, car les périodes considérées ainsi que les temporalités ne sont pas les mêmes. Il est donc fort probable que nous assistions à une accentuation récente des inégalités depuis les années 1990, accompagnée d'une dégradation de la qualité de l'offre éducative qui se mesure aussi par une baisse des performances moyennes des élèves dans les disciplines fondamentales enseignées à l'école primaire.

Ce bilan est d'autant plus alarmant que les inégalités scolaires tendent à s'accroître au cours de la scolarité selon le principe de la sédimentation (Duru-Bellat, 2002). En effet, les meilleurs élèves en début de cursus scolaire (disons au CP) tendent à apprendre le plus vite et le plus efficacement, ce qui accentue encore leur avance selon le principe de la « boule de neige ». Il n'est donc pas inintéressant de se pencher sur l'ampleur des inégalités scolaires plus tard dans le parcours scolaire, par exemple à la fin de la scolarité obligatoire. Pour cela, plusieurs sources sont à notre disposition, notamment celles des enquêtes internationales PISA qui proposent des mesures standardisées (et donc comparables) des compétences des jeunes à 15 ans dans 65 pays (pour PISA2012). La comparaison dans le temps sera fournie ici par la succession des enquêtes PISA dont la première a été réalisée en 2000, ce qui permet une comparaison sur douze ans des compétences des élèves français en fin de scolarité obligatoire [2]. Cette comparaison est d'autant plus pertinente pour notre propos qu'elle permet un regard international qui situe la France parmi les autres pays au plan des inégalités scolaires. Qu'en est-il donc sur la base de PISA ?

Les enquêtes PISA, mises en place par l'OCDE, existent depuis 2000. Elles mesurent tous les trois ans les compétences des élèves de 15 ans dans 65 pays. En 2012, les scores des élèves sont de moyenne 500 et d'écart-type 100. L'enquête permet des

comparaisons entre pays en fonction du score moyen des élèves dans les trois domaines testés : la compréhension de l'écrit, la culture scientifique et les mathématiques. Pour chaque enquête, un domaine majeur est défini. Il s'agit des mathématiques en 2012, comme en 2003. Les pays sont aussi comparés en fonction des inégalités de compétences entre différents groupes d'élèves, définis par le niveau socio-économique de leur famille, leur parcours migratoire éventuel, leur sexe, le type d'établissement ou de filière, etc. Par ailleurs, les élèves renseignent aussi un questionnaire sur leur rapport à la scolarité, à leur établissement et au domaine majeur de l'enquête.

Tableau 1. – évolution des inégalités scolaires en France. Compréhension de l'écrit, 2000-2012 2000

	2000		2012		Évolution	
	France	OCDE	France	OCDE	France	OCDE
Augmentation du score moyen pour un point de plus sur l'échelle socio-économique	+44	+39	+60	+38	+16	-1
Score moyen des 20 % les plus défavorisés au plan socio-économique	456	430	445	452	-11	+22
Score moyen des 20 % les plus favorisés au plan socio-économique	560	559	578	546	+18	-13
Différence de score garçons-filles	-29	-32	-44	-38	+15	+6
Différence de score natifs-migrants	+48	+44	+68	+35	+20	-9

Lire ainsi : quand le SESC (index de statut économique, social et culturel) augmente d'un point (donc d'un écart-type), le score moyen des élèves français augmente en 2000 de 44 points, et de 39 points dans l'ensemble de l'OCDE. En 2012, cette augmentation est de 60 points. Cela signifie que les inégalités socio-économiques sont plus marquées en 2012 qu'en 2000 parmi les élèves français.

Dans les enquêtes PISA, l'origine sociale des élèves

n'est pas simplement mesurée par la profession du père ou de la mère, mais par un ensemble d'informations incluant le statut socioprofessionnel le plus élevé des deux parents, le niveau de diplôme le plus élevé des deux parents et les équipements culturels dans le foyer. Cela donne l'index de statut économique, social et culturel (SESC) qui est une variable continue (quantitative). Cette variable est de moyenne 0 et d'écart-type 1.

Les indicateurs présentés sont ceux communément utilisés pour mesurer l'ampleur des inégalités scolaires en comparaison internationale : le gradient socioéconomique (augmentation du score moyen pour un point de plus sur l'échelle socio-économique) mesure l'effet de l'origine sociale, économique et culturelle des élèves sur leurs acquis. Le score moyen des 20 % des élèves les plus défavorisés et des 20 % les plus favorisés au plan socio-économique permet de donner une approximation de l'écart social en termes d'acquis scolaires. En France, en 2000, cet écart est de plus de 100 points (560-456) pour une moyenne de 500. Il est encore plus important en 2012 avec 133 points. Nous indiquons aussi l'écart entre filles et garçons, ainsi qu'entre élèves natifs et migrants [\[3\]](#) de façon à élargir notre propos à d'autres sources d'inégalités que seulement socio-économiques.

Les résultats présentés ici se limitent au domaine de la compréhension de l'écrit qui donne à voir les mêmes

évolutions que les deux autres domaines testés par les enquêtes PISA(culture scientifique et mathématiques).

Le tableau 1 permet d'établir plusieurs résultats :

- **un accroissement des inégalités sociales sur la période considérée qui confirme les observations obtenues sur des données scolaires françaises. Dès 2000, lors de la première enquête PISA, il apparaît que les inégalités scolaires sont plus marquées parmi les élèves français que dans la moyenne de l'OCDE. Mais ce phénomène s'accroît en 2012. Le gradient socioéconomique passe de 44 points en 2000 à 60 points en 2012, ce qui correspond à une très forte augmentation alors que la moyenne de l'OCDE reste stable ;**
- **l'écart de score entre les 20 % les plus défavorisés et les 20 % les plus favorisés au plan socio-économique était en 2000 de plus d'un écart-type (104 points), ce qui est considérable mais plus faible que dans la moyenne de l'OCDE. En 2012, cet écart social est de 133 points, en augmentation de 29 points, alors que dans la moyenne de l'OCDE, cet écart n'est plus que de 94 points. Cette augmentation est conséquente, surtout lorsqu'on sait qu'une année de scolarisation correspond à environ 38 points sur l'échelle de compétences PISA. Donc en 2000 en France, les plus défavorisés ont environ 2,7**

années de retard d'apprentissage sur les plus favorisés. En 2012, ce retard est de 3,5 ans. L'écart social se creuse donc bien dans les écoles françaises, en fin de scolarité obligatoire comme à l'école primaire ;

- **les inégalités socio-économiques ne sont pas les seules à évoluer à la hausse. Il en est de même des inégalités entre les sexes. Le handicap scolaire des garçons augmente entre 2000 et 2012 dans le domaine de la compréhension de l'écrit en passant de 29 à 44 points d'écart. La meilleure réussite scolaire des filles comparée à celle des garçons est un phénomène qui s'observe dans tous les pays du monde, au plan des parcours scolaires et de l'accès aux différents niveaux de diplôme (Baudelot et Establet, 1992) comme au plan des compétences acquises en compréhension de l'écrit notamment (OCDE, 2011). Dès les premières années de scolarité, la maîtrise du « métier d'élève » dont font preuve les filles – c'est-à-dire la maîtrise des règles propres au monde scolaire et à ses obligations, les normes d'interaction et plus généralement la maîtrise des compétences non directement académiques – est un facteur facilitant les apprentissages (Buchmann et al., 2008), et ce phénomène persiste au moins jusqu'à la fin du collège (Felouzis, 1994) ;**

- **l'écart entre les élèves natifs et migrants augmente lui aussi de 20 points entre 2000 et 2012. Cette évolution est pourtant plus complexe à interpréter que les précédentes. Elle peut en effet révéler une dégradation des conditions de scolarisation des migrants en France. Mais elle peut aussi révéler une évolution des élèves migrants en termes de niveau socio-économique de leur famille. Dans le premier cas, il s'agirait d'une inégalité liée spécifiquement au statut migratoire des élèves de première et de deuxième génération. Dans le second cas, il s'agirait plutôt d'un effet « masqué » de l'origine sociale, dès lors que les migrants sont plus souvent de milieu défavorisé au plan socio-économique que les natifs. Ajoutons que derrière le statut de « migrant » peuvent aussi s'exprimer des inégalités ethno-raciales (Safi, 2013), c'est-à-dire liées à l'appartenance à des groupes minoritaires définis par leur couleur de peau, leur religion ou d'autres facteurs perçus comme culturels. On le voit, cette question mérite d'être étudiée pour elle-même au regard de sa complexité théorique et empirique bien sûr, mais aussi au plan des enjeux politiques dont elle relève. Les inégalités scolaires, on l'a dit, ne se résument pas, loin s'en faut, aux inégalités sociales, et les travaux sur d'autres sources et principes**

d'inégalités se développent aujourd'hui en France. Nous proposons d'en rendre compte dans la section suivante au travers des travaux sur les scolarités des migrants.

III. Les descendants d'immigrés à l'école

Les inégalités sociales ne disent pas tout des inégalités scolaires. Elles n'en sont que la dimension la plus saillante au plan quantitatif : que l'on considère l'accès aux différents diplômes et filières ou encore les acquis scolaires et les compétences, l'origine sociale est le facteur le plus explicatif des inégalités, comme le montre par exemple la méta-analyse de Selcuk Sirin (2005) construite à partir de 58 articles scientifiques parus aux états-Unis entre 1990 et 2000. Les travaux sur les inégalités scolaires en France (Duru-Bellat, 2002) et les comparaisons internationales (OCDE, 2011) confirment sans réserve ce fait. Cela n'empêche pourtant pas de considérer comme pertinentes d'autres caractéristiques qui sont au principe d'inégalités scolaires comme le sexe, l'origine migratoire ou ethnique notamment. C'est sur ce dernier point qu'il est pertinent de s'attarder, tant les travaux récents sont nombreux à rendre compte de cette dimension qui fait désormais pleinement partie du débat scientifique et social sur l'école.

C'est d'abord dans les pays de tradition anglo-saxonne que la question des inégalités ethno-raciales s'est posée, par l'étude de l'achievement gap [4] entre les élèves des minorités et les élèves blancs. Comme indiqué en introduction, les travaux sur les inégalités de performance entre élèves blancs et noirs puis plus généralement selon leur appartenance à une minorité ethnique (hispaniques, asiatiques, etc.) se sont développés aux états-Unis et en Grande-Bretagne depuis les années 1960 pour montrer la persistance et les évolutions des inégalités raciales et ethniques à l'école, tant au plan des acquis scolaires mesurés par des tests que par la comparaison des parcours et des orientations dans les différentes voies de l'enseignement obligatoire et postobligatoire. On peut citer pour les états-Unis l'ouvrage collectif édité par Christopher Jencks et Meredith Philipps (1998) et les travaux plus récents de Jinho Lee (2002) ou de Roland Fryer et Steven Levitt (2007). La question se pose pourtant de savoir si de telles analyses sont pertinentes en France et surtout comment les mettre en œuvre alors que les informations disponibles dans les statistiques officielles excluent une quelconque « origine ethnique » (Felouzis, 2008). Comment alors tester une hypothèse sans pour autant avoir les informations disponibles pour la mettre à l'épreuve des faits ?

Plus que d'origine ethnique, on parle en France d'origine migratoire. Il s'agit donc de contourner le problème en utilisant les informations disponibles pour

construire des proxy de l'origine des élèves à partir de leur parcours migratoire ou celui de leurs parents, comme l'ont fait Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille (1996) dans leur analyse de la réussite scolaire des enfants d'immigrés à l'école. Il s'agit alors non pas de construire une variable « ethnique », mais une échelle qui liste un ensemble de caractéristiques liées à l'immigration comme le lieu de naissance de l'élève, celui de son père et de sa mère, la date de son arrivée en France, la langue parlée au foyer, etc. Ces « attributs étrangers » permettent ensuite de situer chaque élève de façon à mesurer l'effet de ces attributs sur les parcours scolaires. Les résultats des auteurs montrent, à partir du panel des élèves entrés en sixième en 1989, que le handicap scolaire des enfants migrants ou issus de l'immigration était en grande partie imputable à leur origine sociale et non au seul fait d'être migrant ou issu d'une migration.

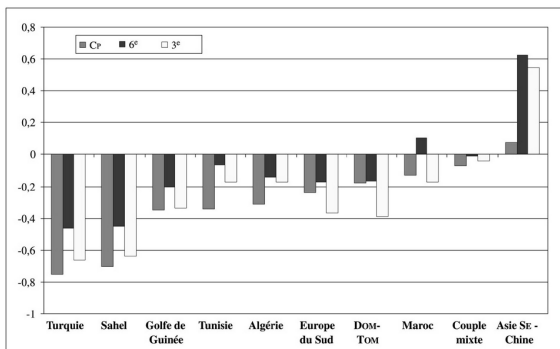
Il est donc déterminant, en la matière, de construire des analyses « toutes choses égales par ailleurs », de façon à isoler le mieux possible le facteur migratoire pour en mesurer le poids sur les parcours scolaires et les compétences acquises. C'est ce que font, à partir du panel 1995 de la DEPP et d'enquêtes complémentaires, Yaël Brinbaum et Annick Kieffer (2009). Elles montrent d'abord que les chances « brutes » d'obtenir un baccalauréat sont plus faibles pour les enfants d'immigrés – notamment d'Europe du Sud – que pour les enfants français d'origine. L'odds ratio (« rapport des chances ») mesurant les chances

relatives (par rapport aux natifs) pour les enfants d'immigrés est de 0,62 pour le baccalauréat et de 0,56 pour la série générale. Cela indique des chances relatives d'obtenir un bac général deux fois moindre pour les enfants d'immigrés. Toutefois, lorsque d'autres caractéristiques sociales sont prises en compte (position sociale de la famille, niveau d'éducation du père et de la mère, l'activité du père, sexe), l'origine migratoire de la famille perd son poids explicatif, sauf dans le cas des élèves dont les deux parents sont du Maghreb, pour lesquels les chances d'être bachelier sont plus élevées, toutes choses égales par ailleurs. Les auteurs concluent que « les inégalités de réussite scolaire (entre migrants et natifs) sont principalement sociales » (p. 595), signifiant par là que ce sont les caractéristiques sociales des familles immigrées qui expliquent le handicap scolaire de leurs enfants et non le fait d'être migrant ou de telle ou telle origine.

Il faut pourtant explicitement tester cette dimension de l'origine pour s'assurer qu'elle n'a aucun – ou très peu – de poids sur les parcours scolaires. On sait en effet que dans d'autres domaines de la société française, comme l'accès à l'emploi et les salaires (Silberman et Fournier, 2006), les discriminations ethniques ont un poids significatif sur le destin des individus (Safi, 2013). Il n'est donc pas inutile d'aller plus avant sur cette question dans le domaine scolaire. C'est ce que propose l'article de Mathieu Ichou (2013) sur les différences de parcours scolaires des enfants d'immigrés en prenant comme perspective une

approche longitudinale de l'école primaire à la fin du collège. La base empirique est ici le « panel 1997 » de la DEPP, constitué d'un échantillon représentatif de plus de 9 500 élèves suivi du CP jusqu'en classe de seconde. On connaît les résultats scolaires de ces élèves au CP, à l'entrée en sixième et en fin de troisième, ce qui permet à l'auteur de raisonner sur les acquis scolaires et non pas seulement sur l'accès aux diplômes comme le font Brinbaum et Kieffer.

L'une des difficultés de la tâche, pour qui veut distinguer les inégalités scolaires liées au fait d'être issu d'une famille migrante d'une part, des inégalités scolaires liées aux caractéristiques sociales d'autre part, est la très forte imbrication de ces deux séries de variables. Il est donc nécessaire, là encore, d'utiliser des méthodes de régression sophistiquées pour contourner cette difficulté. Quoi qu'il en soit, les analyses de régression conduites par l'auteur aboutissent à des résultats nuancés présentés dans le graphique 3, tiré de son article.



Graphique 3. – Différences « nettes » de résultats scolaires en CP, 6^e et 3^e entre les groupes d'enfants d'immigrés et les enfants natifs (groupe de référence).

Source : Mathieu Ichou, 2013, p. 26.

Les résultats scolaires des élèves montrent l'écart de performance « toutes choses égales par ailleurs » qui sépare les enfants d'immigrés des natifs. Les résultats aux tests étant standardisés (de moyenne 0 et d'écart-type 1), les écarts sont directement comparables, car exprimés en pourcentage d'écart-type. C'est ainsi que pour les élèves issus de familles turques, leurs scores aux épreuves en CP sont inférieurs de près de 0,8

écart-type de ceux des élèves natifs, ce qui est considérable.

Plusieurs remarques s'imposent à la lecture de ce graphique :

- **après avoir pris en compte les caractéristiques sociales des familles, les origines migratoires gardent un effet très significatif sur les performances. Il y a donc bien des inégalités spécifiques liées au statut de migrant ou aux origines ethniques et culturelles des élèves ;**
- certains groupes d'élèves sont plus pénalisés que d'autres au plan scolaire : les élèves de Turquie et du Sahel ayant les résultats « nets » les plus faibles, puis viennent les élèves du golfe de Guinée, de Tunisie et d'Algérie ;
- l'école primaire semble avoir un effet égalisateur relatif (les différences de scores sont toujours plus faibles à l'entrée en sixième qu'en CP), alors que la scolarité au collège semble accentuer les inégalités d'acquis. Dans tous les cas en effet, les inégalités « toutes choses égales par ailleurs » sont plus marquées en fin de collège qu'en début de sixième.

On voit donc bien qu'une approche des inégalités en fonction des acquis scolaires donne à voir des résultats différents, voire opposés, aux approches

basées sur l'accès aux diplômes. Il reste cependant à expliquer cet effet inégalitaire du collège dont l'objectif proclamé est d'être « pour tous » et donc de limiter les inégalités scolaires d'apprentissage et non de les accentuer. Pour l'auteur, confirmant en cela les résultats de Georges Felouzis (2003) et de Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton (2005), « c'est l'indicateur de ségrégation ethnique qui semble peser le plus dans l'explication des écarts scolaires entre enfants d'immigrés et de natifs de mêmes milieux sociaux » (Ichou, 2013, p. 32). Une part de ces inégalités scolaires est donc le résultat du fonctionnement du collège et des modes de répartition des élèves dans les établissements et les classes. Il s'agit là d'un mécanisme classique de production des inégalités par l'école elle-même qui intervient autant dans la production des inégalités ethniques que sociales. C'est ce que souligne Selcuk Sirin (2005) dans sa synthèse sur les effets du statut socio-économique des élèves sur la réussite scolaire : les caractéristiques agrégées du public des établissements – mesurées par la proportion d'élèves défavorisés ou encore d'élèves migrants ou issus de l'immigration – sont un puissant facteur explicatif des inégalités d'apprentissage liées à l'origine ethnique comme sociale. C'est aussi ce que montrent Roslyn Mickelson (2003), ainsi que Eric Hanushek et Steven Rivkin (2006) à propos des inégalités d'apprentissage entre élèves blancs et noirs aux états-Unis : c'est la qualité différencielle des écoles où sont scolarisés les

élèves blancs et les élèves noirs qui explique ces inégalités. Cette qualité se mesure par le niveau de qualification des enseignants et les dotations budgétaires par exemple.

Ajoutons que les travaux portant sur la Grande-Bretagne éclairent, a contrario, la situation française du point de vue de la scolarité des élèves issus des minorités ethno-raciales. Christian Dustmann et al. (2010) montrent notamment, à partir de données longitudinales, que les élèves des groupes minoritaires en Grande-Bretagne arrivent à l'école primaire avec un handicap scolaire fort par rapport aux élèves natifs. Mais ils montrent aussi qu'en cours de scolarité primaire et surtout secondaire ce handicap s'amenuise, voire s'inverse pour les élèves de la plupart des minorités pour aboutir à de meilleurs résultats aux tests scolaires pour les élèves des minorités comparés aux élèves natifs. Ces derniers progressent donc plus durant leur scolarité, montrant que l'école primaire et secondaire en Grande-Bretagne leur permet de rattraper leur retard initial, alors que dans le cas français, le collège accentue ces inégalités de départ.

1. Des discriminations négatives ?

Que retenir de ce bilan sur les inégalités scolaires en France ? D'abord, que l'accord n'est pas parfait entre les différents travaux et que le diagnostic dépend

souvent de la nature des indicateurs utilisés. En termes d'accès aux diplômes, y compris les plus élevés, il semble établi que les inégalités sociales tendent à diminuer sous l'effet de la démocratisation scolaire, ce qui n'est pas rien. Toutefois, cette diminution reste relativement limitée en termes quantitatifs et variable selon les périodes historiques : il ne s'agit pas d'une évolution continue et linéaire qui produirait une inexorable démocratisation de l'école. De plus, les études qui s'intéressent plus particulièrement à ce qu'apprennent les élèves aux différents niveaux de formation donnent à voir pour la période récente un panorama peu optimiste. Il semble en effet que les inégalités d'apprentissage s'accroissent, notamment au niveau du collège, montrant que l'école ne fait pas que reproduire les inégalités qui lui préexistent, mais en produit de spécifiques en lien avec son fonctionnement et les choix politiques qui la structurent. Ce qui nous conduit à raisonner sur les mécanismes à la source des inégalités scolaires.

Notes

[1] www.education.gouv.fr/pid25657/les-publications.html

[2] Pour la méthode d'enquête PISA, la nature de l'échantillon et la nature des mesures proposées, on peut consulter Georges Felouzis et Samuel Charmillot,

Les Enquêtes PISA, Puf, « Que sais-je ? », 2012. n° 3949

[3] Les enquêtes PISA distinguent les élèves natifs (nés dans le pays du test et dont au moins un des parents est né dans le même pays), les migrants de première génération (nés à l'étranger de parents nés à l'étranger) et les migrants de deuxième génération (nés dans le pays du test de parents nés à l'étranger). Les « migrants » désignent ici les élèves de première et deuxième générations.

[4] On peut traduire cette expression par « écart de réussite » ou « écart de résultat ». Il s'agit de l'inégale réussite des élèves des minorités comparés aux élèves blancs.

Chapitre IV

Comment se construisent les inégalités scolaires ?

Les sources des inégalités scolaires sont multiples. Il est probable que la première d'entre elles est liée au fait que les sociétés sont hiérarchisées et stratifiées. Les élèves sont donc éduqués dans des milieux familiaux différenciés et inégaux au plan de leur proximité aux normes et valeurs scolaires. Ils arrivent ainsi à l'école, porteurs d'une inégale maîtrise des fondamentaux attendus par l'école. Dès les années 1950 en Angleterre, Basil Bernstein (1974) avait noté ce fait en étudiant la place du langage dans la socialisation des jeunes enfants de la classe ouvrière. Les travaux plus récents ne démentent pas ses résultats principaux (Lahire, 2008) d'un rapport au langage et à l'écrit différencié selon le milieu social et ses conséquences précoces sur les parcours scolaires des enfants. Dès l'entrée à l'école, les élèves des différents milieux sociaux n'ont pas les mêmes acquis (Duru-Bellat, 2002), et cela a des conséquences sur leur parcours futur. Considérer les élèves comme égaux en droit ne suffit donc pas, dès lors qu'ils sont inégaux en fait. L'ignorer revient, comme

le soulignait Pierre Bourdieu dès les années 1960, à légitimer les inégalités sociales et culturelles par l'école.

L'école pourtant ne se contente pas d'ignorer des inégalités qui lui préexistent, elle en produit de spécifiques en lien avec son organisation et son fonctionnement. Cela nous conduit à raisonner sur les différentes sources des inégalités scolaires et sur la façon dont l'école elle-même joue un rôle majeur dans leur production.

I. L'influence de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires

La première question que l'on peut se poser sur les mécanismes de production des inégalités scolaires est celle de la place respective de la famille et de l'école. On pourrait dire que les théories qui ont été élaborées pour expliquer les inégalités scolaires partent toutes de cette question en lui apportant des réponses souvent différentes. Leur point commun est de montrer comment les inégalités sociales initiales se transforment en inégalités scolaires (d'apprentissage, de parcours et de diplômes) au

contact même de la scolarisation. Il s'agit donc toujours d'un processus d'interaction entre le substrat familial porté par l'élève et l'école qui aboutit à des inégalités d'apprentissage et de diplomation.

1. Capital social et habitus

Pour Bourdieu et Passeron (1970), c'est essentiellement par l'indifférence aux différences de départ entre les élèves que le processus de production s'engage pour créer in fine une reproduction sociale : l'école reproduit les inégalités sociales en reproduisant les inégalités culturelles entre les enfants et en cristallisant ces inégalités par et dans les jugements scolaires (notes, appréciation, décision de redoublement et d'orientation, attribution de diplômes, concours d'entrée, etc.). C'est probablement dans leur ouvrage *La Reproduction* que ces auteurs ont dégagé de la façon la plus systématique leur théorie des inégalités scolaires. C'est par le jeu des habitus – ensemble de dispositions « durables et transposables » acquis au cours de la socialisation primaire – et de leur proximité plus ou moins marquée avec les attentes scolaires que s'opère la différenciation des parcours dès les premiers pas dans la scolarité. Cela se joue dans le langage comme dans le rapport aux savoirs, ou encore dans les réflexes mentaux qui permettent à certains d'acquérir sans grande difficulté les fondamentaux des savoirs scolaires alors que d'autres restent hermétiques à leur acquisition, simplement

parce qu'ils ne possèdent pas les « codes » pertinents d'apprentissage. Les analyses de Bourdieu et Passeron ont constitué un tournant dans la recherche sur les inégalités scolaires en avançant trois points essentiels :

- leur démarche a d'abord consisté à dénaturaliser la réussite et l'échec scolaire. Les inégalités scolaires relèvent d'un mécanisme d'héritage social et culturel, et non de « dons » naturels que certains posséderaient et d'autres pas. De ce fait, les sources de ces inégalités n'échappent pas au domaine de la connaissance, car un « don » est par nature inexplicable, alors qu'un mécanisme d'héritage social relève simplement des méthodes de la sociologie, ce qui le rend appréhendable par la pensée et par des investigations empiriques ;
- ensuite la culture – au sens de « culture cultivée » et de « culture scolaire » – n'est pas pour Bourdieu et Passeron un instrument de libération des esprits et des individus par la connaissance et l'ouverture sur le monde. C'est tout au contraire un outil de domination sociale, de pouvoir, d'imposition d'un « arbitraire culturel » qui se présente comme universel alors qu'il ne relève que d'une domination sociale. La culture s'inscrit donc dans un rapport social de domination en légitimant la reproduction sociale. C'est là une rupture assez radicale opérée par ces auteurs au plan de la place de

la culture – et de l'école – dans la société et son rôle dans le processus de stratification sociale ;

- enfin dans cette perspective, les inégalités scolaires ne sont en rien le fruit d'un « dysfonctionnement » de l'école, mais à l'opposé une de ses fonctions premières : faire en sorte de reconnaître comme scolairement bons ceux qui sont issus des milieux sociaux dominants. On saisit donc aisément le caractère critique de ces analyses sur l'école qui n'est plus dans cette perspective « libératrice », mais « reproductrice » pour reprendre le titre d'un article de Bourdieu (1966).

Si l'on se situe au plan plus concret, et donc au niveau des individus, les processus à l'œuvre dans la production des inégalités sont liés à la fois aux apprentissages et aux stratégies. Non seulement les élèves les moins dotés en capital culturel ne possèdent ni les codes ni les prérequis pour accéder aux savoirs scolaires aussi aisément que les autres, mais leurs stratégies scolaires – et celles de leurs parents – sont tout autant marquées par leur méconnaissance du système, voire leur refus des normes et des implicites de l'école, comme Paul Willis (2011) l'a montré dans son enquête ethnographique sur les enfants de la classe ouvrière anglaise. Il s'agit alors d'une « anticipation d'un avenir objectif » qui fait que les intéressés eux-mêmes produisent par leurs « choix » les inégalités qu'ils subissent. Le refus, voire le

rejet de l'école est donc pensé dans cette perspective comme une sorte d'anticipation d'un avenir objectif ou d'une « causalité du probable ».

2. Risque, coût et bénéfice

La théorie de la reproduction vise ainsi à la fois à expliquer les inégalités d'acquis et les inégalités de parcours scolaires, dans la perspective de rendre compte des fonctions sociales de l'école, c'est-à-dire de ses effets sociaux, de ses conséquences sur la société et la stratification sociale. C'est sur le dernier aspect de cette théorie que Raymond Boudon (1979) a émis de sérieuses réserves, au motif qu'il n'est pas vraiment nécessaire de penser l'école sous l'aspect de ses « fonctions », alors même que l'on peut selon lui expliquer les inégalités scolaires par le simple jeu des choix rationnels des individus à chaque palier d'orientation. Cet auteur défend donc l'idée que, loin d'être régis par leur « habitus », c'est-à-dire par l'ensemble des apprentissages sociaux intériorisés, les individus se définissent d'abord par leurs « choix », et ces choix se structurent autour de trois dimensions :

- d'abord, l'évaluation par les individus des risques encourus à chaque palier d'orientation en fonction de la valeur scolaire de l'élève. Un élève faible prend plus de risque à choisir une filière sélective qu'un élève scolairement fort ;
- ensuite, les coûts liés à la formation choisie.

Ces coûts dépendent pour l'essentiel de la durée des études. Mais le coût relatif de ces études est d'autant plus important que le niveau socio-économique des familles est faible ;

- enfin, le bénéfice escompté en cas de réussite, en termes de gain sous forme de salaire et de position sociale.

L'idée de Boudon est donc de considérer les anticipations et les choix rationnels des individus comme étant au principe des inégalités scolaires, car chacun choisit dans un espace socialement différencié lié à sa position sociale, économique et scolaire. Il ressort de ces analyses plusieurs résultats très pertinents quant à la structure et l'organisation des systèmes éducatifs :

- dès lors que les inégalités scolaires sont pensées comme le fruit des choix rationnels des individus en relation avec leur position sociale, plus les paliers d'orientation sont tardifs dans un système scolaire donné, plus les choix seront tardifs et moins les inégalités seront marquées ;
- cela implique que le facteur explicatif majeur des inégalités scolaires est la position sociale et non le capital culturel dont l'effet baisse au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. « Le mécanisme générateur essentiel des inégalités devant l'enseignement résulte de la

rencontre du système de stratification et du système scolaire » (Boudon, 1979, p. 192-193). Ainsi, une simple augmentation du taux de scolarisation ne peut agir que très faiblement sur les inégalités scolaires, car la stratification sociale détermine en majeure partie l'état des inégalités dans une société donnée ;

- on peut ainsi distinguer les effets « primaires » et les effets « secondaires » de l'origine sociale sur les parcours scolaires. Les premiers renvoient aux inégalités d'acquis liées à la transmission familiale et ne concerneraient de ce fait nullement l'école en tant qu'institution de transmission des savoirs, alors que les seconds relèvent des choix scolaires des familles qui s'effectuent en relation avec l'offre scolaire en termes de filières notamment.

Pour pertinente et féconde qu'elle soit, cette approche des inégalités scolaires néglige pourtant un point central. Elle n'explique en rien les inégalités d'acquis des élèves dès l'entrée à l'école et leurs transformations en inégalités scolaires tout au long de la scolarité. En ce sens, les inégalités scolaires d'acquis restent un impensé de cette théorie, contrairement à la théorie de la reproduction. Cela ne discrédite pas l'ensemble des analyses proposées par Boudon (1979), mais cela montre que l'explication donnée ne permet nullement de rendre compte de l'ensemble d'une réalité sociale pourtant renseignée par de multiples travaux empiriques. Cela signifie

aussi que Boudon (1979) et Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) ne traitent pas véritablement des mêmes objets, ce qui peut expliquer une partie au moins de leurs divergences.

Une autre conséquence de cette théorie, là encore en rupture assez radicale avec l'approche de Bourdieu et Passeron, est que l'école apparaît comme peu impliquée dans la construction des inégalités scolaires, mis à part bien entendu lors des processus d'orientation. Ce qui revient à imputer les inégalités scolaires antérieures aux orientations (dans le primaire notamment), aux inégalités de départ entre élèves et ainsi en dédouaner l'institution scolaire. Or, c'est bien là une question centrale pour qui s'intéresse aux processus de production de ces inégalités. Peut-on vraiment considérer l'école comme « neutre » et ne produisant aucun effet spécifique sur les parcours scolaires et les inégalités d'apprentissage ? Et si l'école a quelque chose à voir avec la production des inégalités scolaires, par quels mécanismes ce phénomène se produit-il ?

3. Discriminations négatives et « effet Matthieu »

Beaucoup d'éléments empiriques plaident pour une théorie qui prendrait en compte les inégalités produites par l'école elle-même. Outre les comparaisons internationales qui montrent régulièrement des niveaux

d'inégalités scolaires très variables selon les pays et la nature de leur système éducatif, les travaux décrivant les effets des conditions de scolarisation sur l'ampleur des inégalités scolaires d'apprentissage ne manquent pas. C'est ainsi que Margaret Wang et al. (1990) proposent une méta-analyse de 179 articles, chapitres de livres, ouvrages et rapports officiels traitant de la question des conditions qui favorisent les apprentissages des élèves. Les auteurs concluent qu'après les programmes enseignés et les caractéristiques contextuelles telles que la nature du groupe de référence, la qualité et la quantité d'instruction effectivement reçue par les élèves, est un facteur déterminant du niveau d'apprentissage : « La gestion de la classe et du climat, et la nature des interactions entre élèves et professeurs représentent une constellation importante de variables liées à un enseignement efficace » (Wang et al., 1990, p. 37).

On peut déduire de cette étude que la qualité des écoles est un des éléments déterminants pour expliquer les apprentissages, et que leur variation est un facteur explicatif fort des inégalités scolaires. Cela plaide donc pour l'idée que ces inégalités ne sont pas la simple résultante des choix d'orientation des familles ou de la simple ignorance des inégalités de départ entre élèves par l'école. Ces aspects sont bien entendu à prendre en compte, mais ils ne sont pas les seuls en jeu. Les conditions de scolarisation définies par les dotations des écoles, la nature du public scolaire des établissements, les taux d'encadrement

des élèves ou encore le niveau de qualification ou l'expérience des enseignants varient assez fortement pour produire les inégalités scolaires que l'on observe au plan macrosocial. Il reste bien entendu à définir l'influence respective de ces éléments sur les inégalités scolaires.

Dans son analyse des données du rapport Coleman, Christopher Jencks (1979) se questionne sur les effets de ces différents éléments contextuels. Si l'offre d'éducation est inégale selon le groupe social ou ethnique considéré, c'est-à-dire si l'on ne donne pas la même quantité et qualité d'éducation aux enfants issus des différents groupes, cela peut expliquer les inégalités d'apprentissage et de parcours scolaires entre ces groupes. Christopher Jencks examine plusieurs dimensions et constate d'abord, à la suite de Coleman, que la scolarisation n'est pas un facteur d'égalisation des apprentissages puisque les inégalités de départ persistent, voire s'accroissent en cours de cursus.

Il montre aussi que, parmi les facteurs les plus explicatifs des inégalités, notamment, entre élèves blancs et noirs, les effets d'agrégation [\[1\]](#) expliquent entre 10 % et 20 % des inégalités entre ces groupes. Cela signifie qu'« éliminer la ségrégation raciale et socio-économique dans les écoles pourrait réduire les écarts de résultats aux tests entre enfants noirs et blancs et entre enfants riches et pauvres de 10 % à 20 % » (Jencks, 1979, p. 134). D'autres travaux, plus

récents, sur les liens entre ségrégation scolaire et inégalités confirment, sur des terrains et dans des contextes extrêmement variés, ce résultat. Les résultats de recherche sont nombreux aux états-Unis (Jencks et Phillips, 1998 ; Hanushek et Rivkin, 2006), en France (Merle, 2012), en Suisse (Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade, 2011) ou encore en Belgique (Dumay, Dupriez et Maroy, 2010). Si l'on considère le cas français, la ségrégation scolaire, c'est-à-dire l'agrégation dans certaines écoles et certaines classes, d'élèves défavorisés par leur origine socio-économique, leur appartenance à une minorité ou encore par leur capital culturel, pénalise les élèves qui la subissent au plan des apprentissages, que cette ségrégation soit basée sur des critères ethniques (Felouzis, 2003) ou socio-économiques (Oberti, 2007 ; Merle, 2012), les deux allant très souvent de pair, car produits par les mêmes processus de mise à l'écart de certains élèves.

On peut noter que la ségrégation scolaire ne dépend pas de la seule action de l'école. Elle relève aussi de facteurs sociaux de mise à l'écart qui s'expriment prioritairement dans les espaces urbains et se reportent sur l'école de façon plus ou moins marquée selon la nature des systèmes éducatifs et les politiques scolaires en vigueur (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Mais dans certains cas – sur lesquels nous reviendrons – l'école organise dès le début de l'enseignement secondaire obligatoire une ségrégation en découpant les parcours scolaires en fonction de

filiales scolairement hiérarchisées, ce qui est un puissant facteur de ségrégation sociale et ethnique en même temps que proprement scolaire (Felouzis, Charmillot, Fouquet-Chauprade, 2011, 2013 ; Charmillot, 2013). Quoi qu'il en soit, la question est alors de savoir comment la ségrégation scolaire renforce les inégalités entre groupes sociaux en produisant des « discriminations négatives ».

La réponse tient en trois points essentiels :

- la ségrégation scolaire affecte d'abord la qualité des enseignements dispensés aux élèves et des apprentissages qui en découlent. Rassembler des élèves de niveau faible, voire très faible, rend plus complexe la mise en œuvre d'une dynamique pédagogique. Les normes scolaires, voire le simple désir d'apprendre, n'apparaissent pas comme une évidence aux élèves. Dans ce contexte, les enseignants peinent à imposer les normes scolaires parfois les plus élémentaires, ce qui conduit à un climat scolaire peu favorable aux apprentissages. Dans ces cas, le temps d'enseignement s'en trouve réduit par le fait qu'une part non négligeable des activités de l'enseignant est consacrée à la mise en place des conditions favorables aux apprentissages (silence, écoute de la part des élèves, etc.). Cela peut aussi conduire à un enseignement à moindre coût afin d'éviter les conflits avec leur

classe. Dans son étude de L'école de la périphérie, Agnès van Zanten (2001, 2012) relate la façon dont les enseignants des collèges les plus ségrégués en région parisienne revoient à la baisse leurs exigences et repensent leur travail de façon à s'adapter à des situations qu'ils ne maîtrisent plus vraiment. Ces processus entraînent une moindre qualité d'enseignement, renforcée par le fait que les enseignants les moins expérimentés sont souvent nommés dans ces établissements, ce qui ne crée pas les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage ;

- la ségrégation scolaire produit – au plan collectif comme individuel – un effet de stigmatisme sur les élèves qui s'en trouvent dévalorisés au plan scolaire comme personnel, ce qui produit des effets négatifs sur leurs apprentissages, selon le principe inversé de « l'effet Pygmalion » décrit par Robert Rosenthal et Lenore Jacobson (1968). Selon le principe de la prédiction créatrice, la croyance des enseignants dans les faibles capacités d'apprentissage de ces élèves ne fait que renforcer les difficultés réelles et limite ainsi leur progression ;
- enfin, la ségrégation scolaire limite les apprentissages horizontaux, c'est-à-dire entre pairs. Si la plupart des élèves d'une classe ont un capital culturel faible et des acquis tout aussi

faibles, ces apprentissages ont peu de chance de se construire dans les échanges scolaires entre élèves. C'est ce mécanisme qui rend compte des effets de composition (Dumay et al., 2010) et de school mix (Thrupp, 1995) : le niveau général d'une classe influe sur les chances de progression de chaque élève par le fait que les apprentissages horizontaux sont plus fréquents entre élèves forts plutôt qu'entre élèves faibles.

Que déduire de ces mécanismes de production des inégalités scolaires ? Il s'agit d'abord d'un processus en plusieurs étapes qui débute par une mise à l'écart de certains élèves (les plus pauvres, ceux issus de minorités visibles, les plus faibles au plan scolaire, etc.) qui ne dépend pas exclusivement de l'école elle-même, mais aussi de processus urbains et de l'action des familles, dont les stratégies scolaires peuvent en partie participer à ce processus (Felouzis et al., 2005 ; Oberti, 2007). Cette mise à l'écart produit des effets collectifs qui pénalisent scolairement ces élèves en limitant leurs opportunités d'apprentissage dès lors que leurs conditions de scolarisation sont dégradées.

Les inégalités scolaires seraient donc, dans cette perspective, le résultat d'une différenciation de l'offre scolaire : on donnerait moins (les enseignants les moins expérimentés, les conditions d'apprentissage les moins favorables, les pairs les plus défavorisés, etc.) à ceux qui ont déjà le moins (les plus défavorisés

au départ) et plus à ceux qui ont le plus. Cet « effet Matthieu » que Merton (1968) a théorisé à propos des politiques de financement de la recherche scientifique dans les universités s'applique ici de façon pertinente pour rendre compte des inégalités d'apprentissage [2] de façon complémentaire aux approches de Bourdieu et Passeron d'un côté et de Boudon de l'autre. Il nous reste à voir de façon empirique comment ces différents modèles peuvent rendre compte des processus de production des inégalités scolaires.

II. Les inégalités se construisent tout au long de la scolarité : une approche empirique

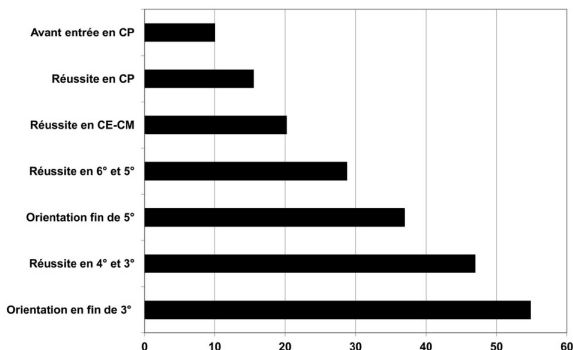
Que nous disent, sur les processus de production des inégalités scolaires, les observations empiriques ? Il n'est pas question ici de valider ou d'infirmer telle ou telle théorie dans son ensemble, mais de montrer en quoi elles peuvent nous aider à rendre compte des données d'observation. Pour cela, il est utile de raisonner sur l'ampleur des inégalités à chaque niveau de scolarisation, de façon à voir le rôle que joue l'école dans leur construction. Quelle est l'ampleur de ces inégalités dès l'entrée à l'école et comment se

transforment-elles dans le déroulement des études ? Tout est-il déjà joué à 6 ans ou les choses se mettent-elles en place progressivement, dans le contact régulier des élèves avec l'école ?

Les sources longitudinales, seules capables d'apporter des réponses à ces questions, sont rares et complexes à mettre en œuvre au regard de l'ensemble des informations qu'il est indispensable de mobiliser pour y répondre. C'est pourtant ce que font Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat (1993) à partir du suivi longitudinal de 2 000 élèves, de l'entrée à l'école primaire jusqu'au lycée. Ces données permettent de mesurer l'ampleur des inégalités aux différents niveaux de scolarisation et ainsi d'évaluer le poids respectif des inégalités antérieures à l'école et celles qui se constituent en son sein. Elles permettent aussi de rendre compte du poids des différents paliers d'orientation dans la construction des inégalités, car, à l'époque, existait encore en fin de cinquième un palier d'orientation soit vers la voie professionnelle, soit vers la voie générale. Les inégalités sont considérées ici seulement en fonction de l'origine sociale des élèves, et pour les cas extrêmes des enfants d'ouvriers d'un côté et de cadres supérieurs de l'autre.

Le graphique 4 ci-après donne à voir une décomposition de l'écart social d'accès au second cycle long au fur et à mesure qu'il se constitue en cours de scolarité. Ce qui frappe est l'accroissement de cet écart social en cours de scolarité. D'une différence

minime à l'entrée au CP (10 %), on aboutit à un écart social de 54 % en fin de scolarité obligatoire. De façon claire, cela signifie qu'en ne considérant que le niveau scolaire à l'entrée en CP l'écart dans les probabilités d'accès au second cycle entre les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers est de 10 %. Or, cet écart est de 54 % (86 % accèdent au second cycle long pour les premiers et 36 % des seconds) en fin de scolarité obligatoire.



Graphique 4. – Décomposition de l'écart social d'accès au second cycle long entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers

D'après Duru-Bellat et al., 1993, p. 53.

Les inégalités sociales ne sont donc pas « données », elles relèvent plutôt d'un processus de sédimentation dans le déroulement même des études et tout n'est pas inscrit dans les inégalités de départ liées à la socialisation primaire au sein de la famille.

L'apport de cette étude ne s'arrête pourtant pas là. Les auteurs abordent aussi la question des orientations et de l'effet du choix des familles sur la construction des inégalités. Et l'un de leurs résultats est que l'établissement a un rôle majeur dans les probabilités

d'orientation en second cycle long. « L'analyse des différenciations des carrières scolaires des élèves confirme, aux deux paliers d'orientation de cinquième et de troisième, l'existence d'effets d'établissement pour des élèves de niveau scolaire comparable. Ces effets sont relativement modérés aux deux extrémités de la distribution de la valeur scolaire (élèves brillants et très faibles), mais sont tout à fait substantiels pour les élèves aux caractéristiques scolaires moyennes. Ainsi, en fin de troisième, alors que le taux de passage d'élèves moyens est globalement d'environ 63 %, il varie de 27 à 87 % selon le collège fréquenté » (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993, p. 57).

Cela signifie donc que le contexte fait ici de fortes différences, ce qui tendrait à confirmer l'existence de discriminations négatives dont certains élèves de milieux populaires seraient victimes, dès lors que les auteurs précisent « qu'il y a une tendance significative des collèges plus populaires à se montrer plus sélectifs » (ibid., p. 58).

Les inégalités scolaires, on le voit, ne sont pas étrangères au fonctionnement de l'école et des établissements. Le fait que l'école produise elle-même une part des inégalités qu'elle est censée combattre, tout au moins jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, laisse penser que son rôle de reproduction sociale n'est pas une simple vue de l'esprit. Ces résultats sont d'ailleurs cohérents avec ceux que présentaient Christian Baudelot et Roger Establet (1971) dans

L'école capitaliste en France : l'école primaire et aujourd'hui le collège divisent les élèves sur des critères sociaux transformés en critères scolaires.

III. Les inégalités liées à l'organisation des systèmes éducatifs

La compréhension des processus de production des inégalités par l'école nécessite de quitter pour un temps le système scolaire français pour s'intéresser à d'autres formes d'organisation scolaire. Quelles sont les politiques éducatives qui produisent plus ou moins d'inégalités entre élèves et entre groupes sociaux ? Peut-on identifier les traits distinctifs des systèmes éducatifs dans lesquels les inégalités scolaires sont plus ou moins marquées ?

1. Les filières renforcent les inégalités scolaires

Les comparaisons internationales en éducation sont ici précieuses pour rendre intelligibles les processus à l'œuvre dans la production des inégalités scolaires. Dans son analyse des politiques éducatives dans les pays de l'OCDE, Nathalie Mons (2007) distingue quatre types d'organisations scolaires de l'enseignement

secondaire obligatoire pour en évaluer le degré d'efficacité et d'équité. Les critères les plus saillants pour qualifier ces systèmes éducatifs sont les suivants : la longueur du tronc commun d'enseignement, l'existence ou non de filières dès la fin de l'école primaire, l'ampleur des redoublements et le recours plus ou moins institutionnalisé à une aide individualisée aux élèves. Cela aboutit à distinguer quatre types de systèmes éducatifs fortement différenciés par leur façon de répartir les élèves dans les établissements, d'organiser les cursus scolaires et plus généralement de gérer leur hétérogénéité au plan scolaire ; certains systèmes séparent les élèves très tôt dans des filières différenciées et hiérarchisées : c'est le système de la « segmentation » qui prévaut en Allemagne, Autriche, Hongrie et dans la plupart des cantons suisses. Dans les autres pays, c'est un système « unifié » qui prévaut. Un tronc commun persiste jusqu'à la fin du secondaire 1 avec trois variantes selon la façon de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves au plan scolaire. Cette prise en charge se fait soit de façon « individualisée » au sens où tous les élèves bénéficient d'un soutien scolaire adapté à leur besoin, soit « à la carte » au sens où le choix de l'établissement est fortement présent, comme dans les pays anglo-saxons, et enfin le modèle « indifférencié » qui gère l'hétérogénéité des élèves par un recours massif au redoublement et aux sorties sans diplôme, comme en France. Cette typologie reste assez globale, mais donne à voir

plusieurs modes de construction des inégalités scolaires, ainsi que des degrés divers d'inégalités. Il reste que, parmi ces quatre modèles, le système segmenté est celui qui produit le plus d'inégalités sociales entre élèves. Comment expliquer ce phénomène ?

Rappelons que la différenciation des parcours scolaires dès la fin de l'enseignement primaire prend appui sur plusieurs arguments :

- il s'agit d'abord d'une conception de la méritocratie qui s'applique très tôt dans les cursus scolaires des élèves. Aux élèves les plus « méritants », c'est-à-dire ceux qui ont le mieux réussi en primaire, on donne plus d'enseignement et de meilleure qualité en leur proposant des programmes plus fournis et ambitieux, des enseignants souvent mieux formés et expérimentés. Aux plus faibles ou aux moins « doués », on propose un enseignement plus lent et une orientation vers les voies professionnalisées dès la fin du primaire, en général autour de l'âge de 11 ans ;
- il s'agit ensuite de s'adapter au niveau des élèves en adaptant la pédagogie. L'idée est alors de constituer un public homogène dans chaque filière de façon à optimiser les apprentissages, les pratiques pédagogiques et les objectifs d'enseignement en s'adressant à des classes de niveau homogène. L'argument

est donc ici lié à l'efficacité de l'enseignement : séparer les élèves en classes de niveau permet un enseignement plus rationnel, des objectifs plus clairs et des moyens mieux utilisés ;

- enfin, les filières procèdent aussi dans beaucoup de pays d'une valorisation de l'enseignement professionnel (en Allemagne ou en Suisse par exemple) qui peut ainsi recruter des élèves certes plus faibles au plan des connaissances académiques, mais qui ont suivi une formation adaptée assez tôt dans leur cursus scolaire pour développer ou révéler leur goût pour un métier particulier.

Ces arguments ne sont pas sans intérêt, car ils sont au principe de l'organisation scolaire de beaucoup de pays dans l'OCDE. Toutefois, les travaux de recherche sur les effets des filières montrent tous le caractère très inégalitaire de cette politique et son effet limité sur l'efficacité de l'enseignement. L'étude de Georges Felouzis, Samuel Charmillot et Barbara Fouquet-Chauprade (2013) est de ce point de vue très instructive, car elle porte sur une situation très particulière à Genève où a coexisté pendant plus de trente ans une double organisation de l'enseignement secondaire obligatoire. Certains établissements étaient régis par un système à classes hétérogènes avec le même enseignement pour tous et d'autres établissements selon un système de filières. Cette situation a permis aux auteurs de comparer l'efficacité et l'équité de ces deux systèmes sur des données

longitudinales au plan des acquis des élèves et des orientations vers l'enseignement secondaire postobligatoire. La comparaison a été possible par le fait que les caractéristiques agrégées des publics scolaires des deux systèmes étaient très proches, ce qui exclut les biais d'échantillon.

Quels sont les résultats de cette comparaison ? Le tableau 2, extrait de l'article des trois auteurs, ne laisse aucune ambiguïté.

Tableau 2. – écart de scores entre élèves des premier et quatrième quartiles SESC dans le système segmenté et unifié à Genève (2003 et 2006)

	<i>Mathématiques</i>	<i>Compréhension de l'écrit</i>	<i>Sciences</i>
<i>PISA 2003</i>			
Sous-système avec filières	81	75	101
Sous-système sans filière	50	53	80
<i>PISA 2006</i>			
Sous-système avec filières	71	71	84
Sous-système sans filière	63	63	83

Source : Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade, 2013. Lire ainsi : Dans le système à filières en 2003, l'écart de score en mathématiques entre les élèves du premier et du quatrième quartile de l'index socio-économique est de 81 points. Cet écart n'est que de 50 points dans le système sans filières.

Dans les trois domaines testés par PISA à Genève, l'écart de score entre les élèves les plus favorisés et les moins favorisés au plan socio-économique est plus fort dans le système avec filières que dans le système sans filières. Ce résultat se vérifie pour les trois domaines de compétences testés par PISA et pour les années 2003 et 2006, sauf pour les sciences en 2006 qui apparaît comme une exception. Outre ce résultat en termes d'acquis, les auteurs montrent qu'au plan des orientations dans le secondaire

postobligatoire ces inégalités s'expriment pleinement en pénalisant fortement les élèves des filières les moins exigeantes : pour un élève moyen au plan de ses scores de compétences PISA, les chances d'être orienté dans le secondaire général sont quasi inexistantes (10 %) s'il est scolarisé dans la filière à exigence faible, alors qu'elles sont beaucoup plus fortes (50 %) s'il est scolarisé dans le système sans filières (Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade, 2013, graphique 1, p. 237). Autant dire que les filières constituent dans ce cas un puissant outil de production des inégalités scolaires et de reproduction sociale.

Ce résultat n'est pas isolé dans la littérature internationale. De nombreux travaux (Kerckhoff, 1986 ; Gamoran et Mare, 1989 ; ou encore Hanushek et Wossman, 2005) montrent le même type d'effet des systèmes avec filières dans des contextes scolaires variés (états-Unis, Grande-Bretagne et comparaisons internationales). Si l'on se base sur les analyses des enquêtes PISA (Felouzis, 2009), les pays qui proposent un enseignement secondaire segmenté accentuent de fait les inégalités sociales en proposant un enseignement différent (par les programmes, les plans d'étude, la planification des enseignements, la formation des enseignants, etc.) aux élèves selon qu'ils ont été jugés « bons » ou « moins bons » à la fin de l'école primaire. Bien que le principe consiste ici à offrir un enseignement adapté aux élèves selon leur niveau scolaire, il aboutit de fait à accentuer les inégalités dès le début de l'enseignement secondaire.

Or, le niveau scolaire des élèves en fin d'école primaire recoupe en partie leurs caractéristiques sociales et ethniques, ce qui revient à renforcer les inégalités entre groupes d'élèves puisque l'enseignement qui leur est prodigué est lui-même différencié et inégal. C'est donc par un effet de ségrégation scolaire que les systèmes segmentés produisent plus d'inégalités scolaires que les systèmes unifiés. Les mécanismes à la source de ces inégalités sont les mêmes que ceux listés plus haut à propos de la ségrégation scolaire : la qualité et la quantité de l'enseignement ne sont pas les mêmes, les élèves des filières les plus basses sont stigmatisés, et les apprentissages horizontaux ne fonctionnent plus dans des classes où tous les élèves sont scolairement faibles.

2. Marchés scolaires et inégalités

L'une des causes des inégalités scolaires réside donc dans les modes de regroupement des élèves. Que ce regroupement se fasse par la séparation en filières dès la fin de l'enseignement primaire, comme dans les cas étudiés ci-dessus, ou par des modes d'affectation des élèves dans des classes indifférenciées en principe, mais fortement typées au plan social et ethnique comme dans les cas de forte ségrégation scolaire étudiée en France. Cela nous conduit à examiner la question des « marchés scolaires », c'est-à-dire les politiques scolaires qui organisent le libre

choix de l'école par les parents. Ces politiques, présentes notamment en Belgique et en Grande-Bretagne sous forme de « quasi-marchés [\[3\]](#) », ont pour but de garantir la liberté d'éducation des parents et procèdent de l'idée que le libre choix est un moyen de garantir la qualité de l'enseignement en permettant aux familles de changer d'établissement dans le cas où elles jugent non satisfaisant le service éducatif de l'établissement de leur quartier.

Le débat sur la question des marchés scolaires porte essentiellement sur leurs conséquences sur la qualité du service éducatif d'une part, et sur les inégalités scolaires de l'autre. Dans leur analyse de cette politique éducative, Georges Felouzis, Christian Maroy et Agnès van Zanten (2013) montrent que ces conséquences sont très variables selon les pays et la nature exacte de la politique conduite. Car les marchés scolaires peuvent définir des situations de concurrence entre l'enseignement privé et public des quasi-marchés organisés par l'état avec des règles de fonctionnement variables selon les pays (comme en Grande-Bretagne et en Belgique) et des « marchés officiels » dans lesquels le choix de l'établissement est toléré, parfois suscité par la puissance publique sans pour autant que cela constitue une politique officielle, comme dans le cas de la France. Il va sans dire que les conséquences de ces différentes formes de marchés scolaires sont très variables et qu'il est difficile d'évaluer leurs effets sans prendre en compte

les contextes scolaires et sociaux dans lesquels ils s'insèrent. Tout dépend aussi des modes de régulation de ces marchés. Toutefois, les auteurs concluent : « Du point de vue de l'équité et des inégalités (des chances d'accès, de réussite, de résultats scolaires), le marché serait plutôt un recul. Il encourage ou stabilise les hiérarchies et les ségrégations interétablissements. En offrant de nouvelles opportunités dont se saisissent généralement les familles et les établissements les mieux placés dans la hiérarchie sociale et scolaire, il conforte et accentue ces hiérarchies et la reproduction des privilèges dont elles sont le vecteur » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 196).

Ce phénomène d'accentuation des inégalités est d'autant plus fort que le marché est peu régulé par la puissance publique, comme c'est le cas des marchés « officieux », c'est-à-dire fonctionnant sur le mode de la dérogation et de stratégies de contournement de la carte scolaire au sein même de l'enseignement public.

La libéralisation partielle de la carte scolaire [\[4\]](#) à partir de 2007 en France fournit une occasion de rendre compte des effets d'une libéralisation des choix scolaires dans le contexte français. Cette politique avait pour but de renforcer le choix des familles, notamment de milieu populaire, de façon à leur permettre de sortir des ghettos scolaires constitués par certains établissements et ainsi briser la logique de l'échec dans laquelle ils se trouvaient. Cette libéralisation a eu en fait pour conséquence d'accroître la ségrégation

scolaire et les inégalités (Merle, 2012) en renforçant les choix des familles des classes moyennes et supérieures et en renforçant les migrations des élèves vers l'enseignement privé. De même, l'évaluation de cette politique en région parisienne (Oberti, Prétéceille et Rivière, 2012) aboutit aux mêmes types de conclusion : un renforcement du privé et une accentuation de la ségrégation scolaire dans les collèges. Les auteurs du rapport observent en effet une « lente transformation des effectifs des collèges sous l'effet des dérogations, qui contribue à accentuer leur hiérarchisation » (p. 170). Ce phénomène découle de plusieurs facteurs, et d'abord des interdépendances compétitives entre établissements dans des espaces urbains locaux qui exacerbent la concurrence entre établissements pour attirer les meilleurs élèves (Broccolichi et van Zanten, 1996). Cela découle ensuite de la perception des établissements scolaires par les familles, perception basée sur la composition sociale et ethnique des établissements (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013), qui oriente les comportements de choix et produit in fine un renforcement de la ségrégation par les choix des familles à la recherche d'une meilleure qualité d'enseignement et d'un entre-soi social et ethnique (Felouzis et Perroton, 2009 ; van Zanten, 2009).

On voit que le développement des possibilités de choix de l'établissement en France a eu pour conséquence d'accentuer les phénomènes de ségrégation à la source d'inégalités scolaires que cette politique était

censée combattre. Une analyse de ces dispositifs dans d'autres pays et d'autres contextes scolaires montre que ce n'est toutefois pas toujours le cas, notamment lorsque ces politiques de libre choix sont accompagnées d'une réelle régulation par la puissance publique. Laissons la parole, sur cet aspect, aux auteurs de l'ouvrage sur les marchés scolaires qui « plaident [...] pour un choix des familles régulé par des principes de fonctionnement favorisant la diversité sociale, scolaire et ethno- raciale de tous les établissements. Car le mécanisme producteur des inégalités n'est pas en soi le libre choix ou au contraire la gestion administrative des affectations, mais la ségrégation scolaire qui découle de l'un ou de l'autre système selon le contexte local et les modalités fines de leur mise en œuvre concrète » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013, p. 197).

3. Les inégalités scolaires au cœur de la pédagogie

Les inégalités d'apprentissage et de parcours doivent aussi être pensées en lien avec ce qui se passe concrètement dans les classes en situation d'apprentissage. C'est l'une des limites des théories sociologiques détaillées plus haut de Bourdieu et Passeron comme de Boudon que de considérer l'école comme un champ de force traversé par des processus qui la dépassent et dont elle ne serait qu'une simple courroie de transmission. Avec les approches centrées

sur les effets liés à l'organisation et au fonctionnement de l'école, la question des inégalités se déplace de la société à l'école elle-même, ce qui implique que l'on intègre dans cette théorie la question de la pédagogie, du travail des enseignants et du fonctionnement des classes comme source d'inégalités scolaires (Suchaut, 2008).

Dans la lignée des travaux de Basil Bernstein (1975), on peut en effet penser que la construction des inégalités s'inscrit dans les modes de transmission scolaire, notamment dans les implicites pédagogiques véhiculés par les enseignants, implicites renforcés par les pédagogies qui placent la participation et la réalisation de tâches au centre des activités en classe. C'est le propos d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou (2009) qui montrent, à partir d'observations fines et répétées de situations pédagogiques en classe, l'ampleur du malentendu entre les élèves et les enseignants à propos des tâches à accomplir et de leurs buts. Ce malentendu opacifie les objectifs et les buts de l'enseignement pour les élèves. Les auteurs prennent pour exemple la participation en classe pour montrer toute la distance qui sépare la perception des activités scolaires par les élèves et les enseignants : « Fournissant nombre de réponses erronées qui ne sont ni reprises ni retravaillées, beaucoup (d'élèves) font comme si chaque question donnait lieu à une compétition dans laquelle l'essentiel n'est pas tant la justesse de la réponse que la justice par laquelle

l'adulte garantit la régularité des confrontations » (Bautier et Rayou, 2009, p. 41). Ce type de malentendu est, pour les auteurs comme pour Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (2011), à la source des inégalités sociales d'apprentissage, car dans ce cas, les élèves dont les ressources sociales et culturelles sont les plus importantes parviennent à décoder les objectifs réels de l'enseignant, alors que les moins dotés au plan socioculturel passent à côté des savoirs à acquérir tout en pensant pleinement accomplir leur métier d'élève. D'où un malentendu lié au fait que les savoirs à acquérir ne sont pas toujours explicités et tendent à être remplacés par l'accomplissement de tâches dont les buts d'apprentissage ne sont pas clairement définis.

Ce processus de production des inégalités scolaires est accentué par les évolutions des pratiques pédagogiques qui placent de plus en plus l'activité des élèves en classe au principe des apprentissages. Voici l'analyse qu'en fait Jean-Yves Rochex (2011) à partir de nombreuses observations de terrain dans les classes en France : « le risque est grand – et dans la plupart de nos observations, avéré – que l'intention d'enseigner du professeur ne soit pas (plus) déterminée en termes de savoirs, mais en terme, de situations et de tâches, l'effectuation et l'enchaînement de ces tâches [...] étant censés conduire par eux-mêmes à un apprentissage, ou du moins à des savoir-faire que les élèves devraient être à même de mobiliser [...] dans d'autres situations, d'autres tâches. Comme si les tâches et les dispositifs

mis en place étaient en quelque sorte autosuffisants, comme si avoir fait ou avoir réussi suffisait à avoir appris ou avoir compris » (p. 179).

Ce type d'ambiguïté crée les conditions d'inégalités scolaires au sens où elles nécessitent un décodage par les élèves et leur famille de façon à identifier, sous les tâches à accomplir, les savoirs scolaires à acquérir. Les processus de production des inégalités scolaires se fondent donc sur les pratiques pédagogiques dont la « transparence » et les buts apparaissent comme plus ou moins explicites aux élèves en fonction de leur capital culturel. Dès les années 1980, Vivianne Isambert-Jamati (1990) montrait que les pédagogies qu'elle qualifiait de « classiques » étaient de ce point de vue moins inégalitaires que les pédagogies « modernistes », car leur degré d'explicitation des savoirs à acquérir était plus prononcé. Dans ce contexte, les inégalités scolaires se construisent sur l'inégale capacité des élèves à décoder les implicites pédagogiques.

Mais d'autres processus sont à l'œuvre au sein même des classes pour produire des inégalités d'apprentissage. Il s'agit de la « différenciation active » des enseignements, qui relève de l'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et plus généralement aux conditions pédagogiques que les enseignants trouvent dans leur classe en fonction de la nature de leur public. Ces formes de différenciations « ne font pas toujours bon ménage avec les visées et les

normes propres aux enjeux de savoir et d'apprentissage » (Rochex, 2011, p. 177). Les observations de terrain relatées dans *La Construction des inégalités scolaires* (Rochex et Crinon, 2011) sont, de ce point de vue, très instructives, car elles s'ancrent dans des conditions d'apprentissage banales, dans des classes scolarisant des élèves de tout niveau scolaire. Et les auteurs montrent les processus récurrents de différenciation pédagogique des élèves par les enseignants, en fonction de leur statut scolaire. Cela contribue « à différencier selon les différentes catégories d'élèves le type de tâches et de supports sur lesquels ils sont invités à travailler, les modalités dont ceux-ci sont reconfigurés lors des interactions » (Rochex et Crinon, 2011, p. 109).

On trouve donc bien, au cœur même des classes et du travail quotidien des enseignants, une différenciation ni pensée ni voulue de l'enseignement qui produit et renforce les inégalités d'apprentissage.

Ces processus à l'œuvre s'observent d'autant plus dans des contextes particuliers de forte ségrégation dans l'enseignement secondaire, non plus seulement à l'intérieur de chaque classe, mais pour des classes entières. Nous avons évoqué plus haut ces phénomènes à propos des conséquences de la ségrégation scolaire. C'est ce à quoi aboutissent les observations et analyses d'Agnès van Zanten (2001, 2012) construites à partir d'observations ethnographiques d'établissements fortement

ségrégués et d'entretiens d'enseignants. L'auteur montre les formes d'adaptation qui se construisent dans ces établissements et ces classes, ce qui conduit les enseignants à renoncer en partie à l'application des normes scolaires d'apprentissage sous le poids d'un contexte très défavorable. L'auteur en donne une description douloureuse du point de vue des enseignants : « l'adaptation implique tout d'abord un abandon progressif des illusions professionnelles et des projets pédagogiques bâtis sur l'image de l'élève idéal. Si apprendre à gérer le décalage entre les modèles théoriques et les réalités professionnelles « terre à terre » fait partie de toute socialisation professionnelle, cet apprentissage s'apparente à un véritable travail de deuil dans les contextes les plus éloignés des modèles de référence institutionnels » (p. 224). En d'autres termes, les enseignants, dans ces contextes de forte ségrégation sociale et ethnique, revoient à la baisse leurs exigences scolaires, simplifient leur enseignement dans le sens « d'une place grandissante accordée à l'oral et à l'image » (p. 227), réduisent leurs attentes en termes d'évaluation et tendent à noter les élèves en fonction de leurs motivations plus que de leurs acquis réels. On touche donc ici aux mécanismes de production des inégalités scolaires et de « discrimination négative » « internes » à l'école. Ces mécanismes sont le fruit de contextes différenciés et non de la volonté directe des acteurs. Toutefois, c'est par ces mécanismes de « différenciation active » pour reprendre l'expression de

Jean-Yves Rochex que les inégalités d'apprentissage se forment dans et par l'école elle-même.

4. Les inégalités au cœur de l'école

En définitive, nous avons vu que l'école n'est pas étrangère à la construction des inégalités scolaires au travers de plusieurs processus : ceux liés à la ségrégation scolaire, qu'elle soit le fruit de l'organisation officielle de l'enseignement (les filières) ou de mécanismes plus complexes de répartition inégale des élèves des différents groupes sociaux et ethniques dans les établissements liés à la ségrégation urbaine et au choix de l'école par les parents. Mais au bout du compte, les inégalités d'apprentissage apparaissent liées à quelques mécanismes clés : différenciation de la quantité et de la qualité des apprentissages au détriment des plus défavorisés au plan social et culturel. Cela nous conduit à aborder les politiques scolaires conçues pour lutter contre ces inégalités et d'en proposer un bilan.

Notes

[\[1\]](#) On appelle « effets d'agrégation » les conséquences liées au fait de rassembler dans une même classe ou un même établissement des élèves

de telle ou telle caractéristique. Ici, les élèves blancs d'un côté et noirs de l'autre.

[2] On trouvera dans l'ouvrage dirigé par Marcel Crahay, (2013). L'école peut-elle être juste et efficace ? des éléments empiriques largement développés sur l'effet Matthieu appliqué aux inégalités scolaires.

[3] Un quasi-marché est un marché dans lequel la puissance publique intervient comme un agent à part entière pour réguler l'offre et la demande. Ce n'est donc pas un marché « libre », mais un marché régulé par l'état.

[4] La « carte scolaire » est un mode d'affectation des élèves aux établissements en fonction de leur quartier d'habitation. Sa « libéralisation » signifie que l'état a mis en place un dispositif permettant aux familles de déroger à cette carte scolaire en fonction de certains critères liés au statut de boursier notamment. Pour une vision d'ensemble de cette politique scolaire, voir van Zanten et Obin, 2008.

Chapitre V

Quelles politiques éducatives ?

Les inégalités scolaires prennent leurs sources au sein même de l'école, dans son organisation et ses programmes, dans ses modes de transmission du savoir comme dans les interactions les plus quotidiennes dans les établissements et les classes. Elles impliquent tous les acteurs du processus d'enseignement, des élèves et leurs parents jusqu'aux enseignants et aux politiques qui conçoivent et définissent l'organisation scolaire. C'est en ce sens que les inégalités relèvent de processus multifactoriels et que les modes d'action pour y remédier doivent nécessairement prendre en compte une des caractéristiques majeures de l'éducation scolaire, celle d'être le fruit collectif de tous les acteurs en présence. Cela ne signifie nullement que tout le monde – et donc personne – est responsable et qu'il faille s'accommoder de ce problème comme étant le résultat quasi naturel de « la société », que l'on associe le concept de société au système économique, à la hiérarchie sociale ou encore à une certaine fatalité liée à l'ordre des choses.

Tout au contraire, cela signifie que l'action est nécessaire à tous les niveaux du système, et que rechercher des solutions univoques qui agiraient comme par magie relève plus d'une vaine quête du Graal que du registre nécessairement rationnel de l'action publique. Les réformes et politiques mises en œuvre dans le passé ont en effet montré les limites des approches trop simplificatrices, même guidées par les meilleures intentions du monde. Le « collège unique » mis en place par la réforme Haby en 1975 fait probablement partie de ces réformes. L'objectif principal était d'accompagner la massification scolaire et de limiter les inégalités en unifiant les conditions d'enseignement. Mais cela a produit plus d'effets pervers que de véritables solutions à la question de l'accès inégal des individus et des différents groupes sociaux aux biens scolaires les plus valorisés. Au point que dès 1982, c'est-à-dire moins de dix ans après sa mise en place, le collège unique devait être complété par un dispositif d'éducation prioritaire de grande ampleur sous la forme des zones d'éducation prioritaire (ZEP), dans la perspective de compenser l'inégal accès aux meilleures conditions de scolarisation, particulièrement marqué dans les banlieues françaises. Au point aussi que la France a le triste privilège de faire partie des pays où l'inertie sociale est la plus forte à l'école, comme en témoignent les enquêtes PISA successives (OCDE, 2011, 2013), alors même que les discours sur « l'égalité des chances », la « promotion par l'école » et

le « collège pour tous » sont récurrents dès lors que l'on parle de scolarisation.

Il est donc question dans ce chapitre des politiques de lutte contre les inégalités scolaires. à partir des cas contrastés de quelques pays, il est possible d'en distinguer trois types, en fonction des ressorts de l'action publique qu'elles activent et des solutions qu'elles préconisent. Le premier type relève d'un principe de compensation qui consiste à attribuer plus de moyens aux établissements qui concentrent le plus d'élèves en difficulté scolaire. C'est le cas de la politique des ZEP en France ou des Area-Based Initiatives en Angleterre. Le deuxième type, plus volontariste, est centré sur les résultats et conditionne l'octroi de crédits à l'efficacité des établissements et à leur capacité à limiter les inégalités d'acquis entre groupes d'élèves. C'est le cas de la politique No Child Left Behind aux états-Unis. Enfin, une politique de troisième type agit plus spécifiquement sur une des sources des inégalités, la ségrégation scolaire elle-même. Nous évoquerons pour cela la politique de busing aux états-Unis et quelques pistes plus contemporaines mises en œuvre en Communauté française de Belgique.

I. Compenser les handicaps pour limiter les

inégalités

Une première façon de limiter les inégalités scolaires est de mettre en place une politique de compensation active auprès des élèves et des établissements les plus défavorisés. Il s'agit alors d'une politique d'éducation prioritaire qui consiste à donner plus de moyens – humains, matériels, pédagogiques, etc. – aux établissements qui concentrent le plus de difficultés. Ce type de politiques voit le jour dès les années 1960 dans le contexte anglais avec des résultats plutôt mitigés en termes de compensation effective des inégalités scolaires (Dyson et al., 2012). En France, cette politique, mise en place en 1982, a pris la forme des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Cette politique territorialisée part du constat que certains établissements scolaires concentrent les handicaps en scolarisant une part importante d'élèves de milieu défavorisé, voire très défavorisé, de migrants de première génération et d'élèves en retard et en difficulté scolaire. Cela implique un contexte de scolarisation plus difficile qui requiert plus de moyens pour compenser autant que possible cette situation et permettre de mieux réaliser une égalité des chances. Il faut noter que cette politique vise à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage des élèves sans pour autant s'appliquer à des individus en particulier.

Les moyens sont attribués aux établissements et non pas directement aux élèves en difficulté ou désavantagés. En termes quantitatifs, la dotation en enseignants et plus généralement en personnels éducatifs est plus importante. « Un élève scolarisé en ZEP bénéficie d'un effort financier supérieur de 10 à 15 % de celui dont bénéficie un élève hors ZEP, surcoût dont la plus grande part est consacrée à la diminution des effectifs moyens par classe, qui sont, en ZEP, inférieurs d'environ deux élèves à ce qu'ils sont hors ZEP » (Rochex, 2008, p. 150). L'éducation prioritaire consiste donc, selon la célèbre formule, à « donner plus à ceux qui ont le moins » et s'applique prioritairement aux écoles maternelles et primaires, ainsi qu'aux collèges. Mais depuis plus de trente ans maintenant, cette politique a subi de profonds changements, notamment à partir du constat d'une dispersion excessive des moyens qui aurait été un des facteurs rendant cette politique trop peu efficace en termes de résultats et de compensation effective des inégalités scolaires (Meuret, 1994). Et de fait, en 1982 les 360 ZEP rassemblent environ 10 % des collégiens. En 2008, 1 200 ZEP rassemblent près de 20 % des collégiens, ce qui reflète en partie l'accentuation de la ségrégation scolaire dans les établissements (Merle, 2012), mais aussi une propension à faire rentrer dans le dispositif toujours plus d'établissements sans qu'aucun, ou presque, n'en sorte, même en cas d'une évolution positive de sa population scolaire.

Aujourd'hui, suite aux réformes de 2005 et de 2011,

l'éducation prioritaire en France distingue d'une part les établissements éCLAIR (écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et les RRS (réseaux de réussite scolaire). Cette distinction au sein même de l'éducation prioritaire part du principe que certains établissements sont particulièrement ségrégués et que les moyens supplémentaires qui leur sont alloués doivent prendre en compte cette spécificité pour avoir une chance d'être efficaces. à titre d'exemple, « les collégiens des éCLAIR sont très massivement d'origine sociale défavorisée : trois quarts d'entre eux (73,0 %) ont des parents ouvriers ou inactifs contre un tiers (34,5 %) dans les établissements hors éducation prioritaire. Ces constats restent vrais, mais dans une moindre mesure, pour les élèves scolarisés dans un collège RRS » (Stéfanou, 2013, p. 1). Au plan des moyens supplémentaires mis en œuvre, ils se traduisent essentiellement en termes d'encadrement. Dans les collèges éCLAIR, le nombre moyen d'élèves par classe est de 20,4. Il est de 21,5 dans les collèges RSS et de 24,7 hors éducation prioritaire. L'effort est donc significatif, et l'on pourrait s'attendre à ce que cette politique de compensation porte ses fruits au plan des acquis scolaires des élèves. Qu'en est-il exactement ?

Disons d'abord qu'il est très complexe d'évaluer les effets de l'éducation prioritaire, car on compare dans ce cas des établissements et des élèves ZEP et hors ZEP qui, par définition, n'ont pas les mêmes caractéristiques de départ. On ne peut donc comparer

de façon « brute » les résultats à des épreuves communes ou les parcours scolaires des élèves, car on ne mesure pas alors l'effet de la politique, mais seulement le poids des inégalités scolaires concentrées dans les établissements qui en bénéficient.

Toutefois, malgré cette difficulté, il ressort des différentes évaluations des résultats peu convaincants quant à l'efficacité de ce dispositif (Dutrévis et Crahay, 2009). Déjà au début des années 1990, Denis Meuret (1994) montrait que les élèves en ZEP réussissaient moins bien comparés aux élèves hors ZEP, compte tenu de leurs caractéristiques sociales et scolaires de départ. Ce constat semble se confirmer aujourd'hui malgré le recentrage de l'éducation prioritaire sur les établissements les plus ségrégués. En termes d'évolution des résultats sur plusieurs années par exemple, on assiste, selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), à une accentuation des écarts de performance : « En troisième, depuis 2007, on observe une baisse significative de la proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en français parmi les collégiens des éCLAIR et ceux des RRS à un degré moindre, alors que les résultats sont stables hors éducation prioritaire. Pour les mathématiques, cette baisse concerne uniquement les collégiens des éCLAIR. L'écart s'est donc creusé entre l'éducation prioritaire et le reste des collèges, pour atteindre plus de 30 points en français concernant les éCLAIR » (Stéfanou, 2013,

p. 4).

Il est certes difficile de tirer des conclusions définitives de ces résultats, car la situation scolaire des élèves de ces établissements aurait peut-être été pire si le dispositif d'éducation prioritaire n'avait pas été mis en place. Quoi qu'il en soit, il ressort des évaluations de cette politique qu'elle ne parvient pas à compenser le handicap scolaire des élèves et n'atteint donc pas son objectif de limiter les inégalités scolaires en tant que telles.

Plusieurs éléments peuvent être évoqués pour expliquer les limites de cette politique :

- d'abord, l'effet stigmatisant du classement des écoles dans le dispositif éCLAIR est loin d'être négligeable. Pierre Merle (2012) montre bien que le seul fait pour un collège d'entrer dans ce dispositif renforce l'évitement des familles des classes moyennes, car « [ces établissements] tendent à devenir l'école des enfants d'immigrés et des élèves d'origine défavorisée, synonyme de difficultés, voire de violences scolaires » (p. 64). Cet effet de stigmatisation tend donc à renforcer la ségrégation scolaire et la concentration dans quelques établissements des difficultés qui en découlent au plan pédagogique notamment. L'auteur note aussi que le turnover des enseignants augmente lui aussi nettement dans ces établissements, ce

qui ne facilite en rien le suivi pédagogique des élèves ;

- ensuite, les enseignants dans les ZEP sont les moins expérimentés. Il s'agit souvent d'enseignants débutants dont la professionnalisation est encore en devenir, ce qui pose la question de leur efficacité pédagogique (Bressoux, 1996) dans des contextes d'enseignement moins favorables que dans d'autres établissements ;
- enfin, il ressort de ces analyses que les dotations supplémentaires dont bénéficient les établissements classés en éducation prioritaire ne suffisent pas à compenser les effets délétères de la ségrégation scolaire sur les apprentissages. C'est ainsi que la fréquentation des dispositifs « d'accompagnement ou de soutien scolaire contribue à l'amélioration du comportement des élèves mais ne se traduit pas pour autant (ou guère) par une amélioration sensible de leurs résultats scolaires » (Rochex, 2008, p. 159). Cela signifie que la baisse du nombre d'élèves par classe induite par ces moyens supplémentaires n'a pas les effets escomptés en termes d'acquis. Pourtant, l'étude de Piketti et Valdenaire (2006) et celle de Bressoux (2011) montrent toute la pertinence de ce type de dispositif pour lutter contre les inégalités scolaires. Un nombre significativement plus faible d'élèves par classe

permet une meilleure progression des élèves, et les plus faibles en bénéficient plus que les plus forts. Les résultats présentés ici suggèrent que, pour être efficace, cette baisse des effectifs doit s'accompagner d'une mobilisation forte des équipes pédagogiques, mobilisation qui n'est pas toujours au rendez-vous en éducation prioritaire (Robert, 2009).

En définitive, nous retrouvons dans ces résultats la remarque que formulait Basil Bernstein dès les années 1970 à propos de l'enseignement compensatoire : « Au lieu de penser en termes « d'enseignement de compensation », nous devrions à mon avis, nous interroger sérieusement et systématiquement sur le milieu scolaire » (Bernstein, 1975, p. 254). Et de fait, en proposant non pas de lutter contre la ségrégation scolaire, mais d'en atténuer les effets par l'octroi de moyens supplémentaires, la politique d'éducation prioritaire en France s'interdit d'agir sur les sources des inégalités (Franji, 2008).

II. Lutter contre les inégalités par l'obligation de résultats

La politique des ZEP, on l'a vu, consiste à allouer des moyens supplémentaires aux établissements non pas

en fonction de leur capacité à faire réussir leurs élèves, mais en fonction de la nature défavorisée au plan scolaire et social de leur public. On a vu aussi que l'efficacité d'une telle politique est loin d'être avérée en France, et des constats similaires peuvent être dressés dans d'autres pays où ce type de politique a été mis en place, comme en Belgique (Friant et al., 2008) ou encore en Suisse à Genève (Soussi et al., 2012). Ces résultats semblent montrer que les moyens supplémentaires ne suffisent pas en eux-mêmes à produire les conditions d'une meilleure réussite des élèves et notamment des plus défavorisés.

C'est à partir de ce constat que la politique nommée No Child Left Behind prend place aux états-Unis à partir de 2002. L'une de ses originalités par rapport au modèle français décrit plus haut est d'agir non pas directement sur les moyens, mais sur la mobilisation des établissements en conditionnant l'octroi de financements à la capacité des établissements à augmenter le niveau des acquis de leurs élèves et de limiter les inégalités scolaires entre élèves des différentes minorités. L'octroi de financements supplémentaires ne dépend donc pas simplement de la nature du public des établissements comme dans le cas des ZEP en France, mais de leur capacité à être efficaces et équitables. Il s'agit de fixer des résultats à atteindre – des standards – et leur évolution, et de contrôler ex-post la réalisation de ces standards par les établissements.

Cette politique d'accountability (basée sur la reddition de comptes) procède d'une conception des politiques scolaires régulées par les résultats aux évaluations. Les acteurs de l'école (enseignants et chefs d'établissement essentiellement) étant considérés comme directement responsables des acquis scolaires de leurs élèves. Pour Nathalie Mons (2009), il s'agit « d'un nouveau contrôle social des enseignants et des écoles par les responsables administratifs de l'éducation » (p. 5). Dans le cas de la politique No Child Left Behind, il s'agit d'une version « dure » de la reddition de comptes, car les établissements qui ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs sont pénalisés en termes de moyens. En effet, « la loi conditionne le versement des fonds fédéraux à la définition d'un niveau minimum de performance pour les élèves et à l'obligation pour les établissements et les districts de mettre en œuvre des évaluations annuelles en lecture et en mathématiques pour tous les élèves de grade 3 (équivalent du CE2) au grade 8 (équivalent de la quatrième) » (Gamoran, 2012, p. 14). Les établissements doivent donc rendre compte des résultats de leurs élèves, d'abord globalement, mais aussi pour chaque groupe d'élèves « les Blancs, Noirs, Latino-Américains, Amérindiens, Américains d'origine asiatique, les primo-arrivants, les élèves handicapés et ceux qui bénéficient de repas gratuits ou à prix réduits [1] » (p. 15). En cas de résultats insuffisants pour un établissement, les sanctions peuvent aller jusqu'à sa réorganisation complète (changement de

tout ou partie du personnel), voire à sa fermeture définitive. Dans la perspective qui est la nôtre ici, deux résultats de cette politique, décrits par Gamoran (2012), peuvent retenir notre attention :

- d'abord au plan de l'efficacité, l'auteur remarque une amélioration des résultats globaux des élèves en mathématiques et en lecture, mais cette amélioration est modeste. Ce résultat est confirmé par l'évaluation conduite par Ahn et Vigdor en 2013 ;
- ensuite, et ce résultat est très important pour notre propos, « la modification des inégalités de réussite est en revanche plus significative. Alors que les années quatre-vingt-dix ont été caractérisées par une stagnation ou une hausse des écarts (selon l'âge et la matière) entre élèves blancs et noirs, la tendance est à leur réduction depuis 1999 dans les deux matières et les deux classes d'âge (9 et 13 ans) » (Gamoran, 2012, p. 16).

Il reste toutefois selon l'auteur difficile d'attribuer l'ensemble de cette baisse des inégalités scolaires à la seule politique No Child Left Behind, baisse des inégalités qui reste bien plus modeste qu'escompté par les objectifs de la loi. Par ailleurs, plusieurs limites peuvent être évoquées au plan du fonctionnement et de l'efficacité de cette loi :

- comme le souligne Malet (2009), le mode de régulation par les résultats de la loi No Child Left Behind tend à pousser les enseignants à limiter les apprentissages à ce que mesurent les tests. Ce phénomène de teaching to the test peut donc tout à la fois donner de meilleurs résultats pour les élèves et un appauvrissement global des apprentissages qui tendent à être strictement limités aux standards. La définition même des standards devient alors un enjeu majeur de l'efficacité de cette politique ;
- pour Gamoran (2012), l'un des problèmes réside dans l'application de la loi et dans la diversité de ses interprétations selon les états. Non seulement les standards ne sont pas les mêmes d'un état à l'autre, mais l'impératif de mettre un enseignant « hautement qualifié » dans chaque classe a été diversement respecté. Ce qui est probablement un facteur limitant les effets escomptés de cette loi ;
- dans leur évaluation, Ahn et Vigdor (2013) insistent sur les limites d'une politique qui se base exclusivement sur les résultats des élèves. Ils proposent donc une amélioration notable : focaliser l'évaluation non pas sur les résultats des élèves mais sur leur évolution. On mesure ainsi bien mieux le travail pédagogique conduit par les enseignants et leur capacité à faire réussir leurs élèves, compte tenu de leur niveau de départ. Cette proposition relève aussi

de l'idée que tous les apprentissages d'un élève ne résultent pas du seul travail des enseignants, mais aussi d'une multitude de facteurs externes à la classe. Les auteurs relèvent aussi que le niveau le plus pertinent d'évaluation des résultats n'est pas la classe (et donc l'enseignant), mais l'établissement dans son ensemble, car les mesures, basées sur un nombre plus important d'élèves, sont plus fiables. Cela induirait aussi des comportements de coopération au sein des établissements, ce qui est une des voies de l'efficacité.

En définitive, la loi No Child Left Behind s'inscrit dans une conception des politiques publiques aux états-Unis profondément marquée par une régulation basée sur les résultats. Cette tradition est absente en France sous cette forme « dure » qui conditionne l'octroi de crédits aux écoles à des résultats tangibles en termes d'acquis des élèves et d'égalité (Pons, 2011 ; Felouzis et Hanhart, 2011). Il faut pourtant noter qu'elle a abouti à des résultats non négligeables en termes d'efficacité et d'équité et que les programmes actuels mis en place par l'administration Obama procèdent des mêmes instruments pour inciter les établissements à rendre l'école plus juste en donnant explicitement aux établissements la mission de limiter les inégalités scolaires et de favoriser l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur.

III. S'attaquer aux sources : un objectif de déségrégation scolaire

Les politiques de reddition de comptes, comparées aux politiques compensatoires, n'agissent pas sur les mêmes leviers de l'action publique. Dans le premier cas, il s'agit de responsabiliser les acteurs éducatifs et de parier sur leur mobilisation pour améliorer les résultats de leurs élèves et in fine de l'ensemble du système éducatif. On vise donc d'abord l'innovation pédagogique en explicitant les buts à atteindre et les sanctions positives et négatives selon le degré d'atteinte de ces résultats. Dans le second cas, on « fait confiance aux professionnels », et l'on postule qu'améliorer les conditions objectives (diminuer le nombre d'élèves par classe essentiellement) permettra sans détour d'améliorer l'enseignement et les apprentissages. Selon le bilan de la littérature que nous avons conduit ici, il est clair qu'au plan des résultats scolaires la première solution porte plus de fruits que la seconde, même si les conséquences de ces politiques sont toujours mitigées au regard de leur ampleur et du nombre important de rouages qu'elles mobilisent.

Toutefois, l'une comme l'autre de ces politiques ont un point commun. Elles acceptent comme un état de fait

l'inégale répartition des élèves dans les établissements scolaires et les effets délétères que peut avoir la ségrégation sur les inégalités. Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, la ségrégation scolaire agit sur les conditions mêmes de l'enseignement et tend à produire une discrimination négative des élèves les plus défavorisés en créant une offre scolaire inégale au détriment des plus faibles. De ce point de vue, on donne moins à ceux qui ont déjà le moins.

Un autre type de solution consiste donc à lutter contre une des sources de cette discrimination systémique. Il ne s'agit plus alors de compenser les effets de la ségrégation ou de motiver les équipes enseignantes pour proposer à tous les mêmes chances d'apprendre à et par l'école, mais de mettre en place une politique de déségrégation. C'est le principe sur lequel s'est fondée la politique dite de *busing* aux états-Unis dès le début des années 1970. Il s'agit d'une politique de déségrégation des écoles qui consiste à déconnecter le lieu de scolarisation des enfants de leur lieu de résidence de façon à ce que la ségrégation raciale et ethnique qui structure les villes américaines (Massey et Denton, 1993) ne se reproduise pas – ou le moins possible – dans les établissements scolaires. Il s'agit donc d'une politique d'intégration qui consiste à « utiliser les cars de ramassage scolaire pour amener un certain nombre d'élèves issus des minorités ou de la majorité blanche dans d'autres écoles que celles de leur quartier afin d'atteindre un équilibre racial quasi

parfait dans chaque école, et pour éviter les écoles monoraciales qui ne feraient que refléter le caractère ségrégué des quartiers au sein desquels elles se trouvent » (Delgendre, 2002, p. 111). Cette politique du busing, qui prend différentes formes selon les états et les périodes, se développe du début des années 1970 au début des années 1990. Elle a largement participé à la déségrégation des écoles, y compris dans les états du Sud (Orfield et Yun, 1999). Alors que le pourcentage d'étudiants noirs dans les écoles blanches des états du Sud était de 0,1 % en 1960, il passe à 33 % en 1970 et à 43,5 % à la fin des années 1980.

De façon plus précise, quels ont été les effets de cette politique ?

- Au plan des effets sur les chances scolaires des élèves des minorités, Orfield et Gandara (2010) soulignent que la déségrégation « tend à améliorer, modestement, les résultats aux tests et, plus nettement, les chances des élèves non blancs d'obtenir le diplôme de fin d'études secondaires, d'entrer à l'université et de réussir leur vie professionnelle ; elle n'a aucun effet négatif sur les résultats scolaires ou la réussite ultérieure des Blancs » (p. 100) ;
- de même, dans leur synthèse de 21 articles traitant de la question des effets à long terme de la déségrégation des écoles, Wells et Crain (1994) montrent que les élèves noirs qui ont bénéficié de cette politique ont, toutes choses

égales par ailleurs, des aspirations scolaires et professionnelles plus élevées que ceux qui n'en ont pas bénéficié. Leur synthèse montre aussi qu'à plus long terme ces élèves atteignent un meilleur niveau scolaire, sont plus souvent insérés dans des réseaux sociaux et professionnels mixtes au plan racial et accèdent plus souvent à un statut de cadres et de professions libérales ;

- au plan de la mise en œuvre de cette politique, il faut noter qu'elle a pu susciter un phénomène de white flight qui signifie la fuite des classes moyennes blanches vers l'enseignement privé ou vers des secteurs scolaires dans lesquels le busing est peu ou pas appliqué, renforçant ainsi la ségrégation urbaine. Par ailleurs, dans certaines villes, l'opposition au busing a été très forte au point de susciter des émeutes contre les bus transportant des élèves noirs scolarisés dans des établissements à majorité blanche (Hornburger, 1976), montrant la nature pour le moins tendue des relations interraciales aux états-Unis dans les années 1970 et la forte opposition à cette politique de déségrégation de la part de certains citoyens blancs.

De fait, ce type de politique implique une régulation des affectations scolaires strictement définie par l'action publique. Dans le cas contraire, le busing peut se révéler contre-productif en produisant des effets pervers, comme la fuite des élèves blancs vers d'autres

établissements ou d'autres réseaux de scolarisation. On peut aussi souligner que dans les pays où la liberté de choix de l'école s'inscrit dans une longue tradition constitutionnelle, comme en Belgique par exemple, il n'est pas envisageable de mettre en place des politiques de déségrégation inspirées du busing. On peut néanmoins envisager de façon prospective d'autres moyens de régulation qui agiraient par des incitations et non par la contrainte directe, comme le montrent les travaux de Nathanaël Friant (2012), sur la régulation du système éducatif en Communauté française de Belgique (CFB). à partir du bilan très mitigé de la politique compensatoire conduite en CFB sur le modèle des ZEP françaises, et suite aux décrets « inscription » (2007) et « mixité sociale » (2008) [\[2\]](#) l'objectif des politiques publiques a été « la mise au point de nouvelles mesures pour lutter contre le phénomène des ségrégations scolaires à travers une modulation du financement des établissements d'enseignement primaire et secondaire » (Friant, 2012, p. 116). Notons qu'il s'agit là d'analyses prospectives dont le but est de prévoir en quoi et comment cette modulation du financement des établissements pourrait limiter la ségrégation scolaire. Dans ce travail prospectif, l'auteur montre qu'il est envisageable d'utiliser l'attribution des moyens aux établissements non pas seulement dans une optique compensatoire, mais dans le but de susciter plus de mixité sociale. Cette déségrégation s'appuierait non pas sur la contrainte et l'obligation légale, comme dans le cas du

busing, mais sur l'incitation des acteurs. Il est nécessaire, pour cela, que la différence de dotation des établissements en fonction de leur public soit assez importante pour changer les comportements des acteurs. Les processus à l'œuvre seraient les suivants :

- d'abord, les chefs d'établissement auraient intérêt à recruter une part de leur effectif parmi les élèves de milieux défavorisés, car le financement de leur établissement en dépendrait. Il s'agirait alors pour eux de maximiser le taux d'encadrement pédagogique, à condition que le mécanisme de financement soit assez différencié pour rendre pertinent et rationnel ce choix ;
- du côté des familles qui choisissent leur établissement, le processus serait similaire. Le financement doit être assez différencié pour que les conditions pédagogiques soient significativement meilleures dans le cas d'un public socialement mixte.

Il reste que ce type d'hypothèse se heurte à un problème de taille. Celui de la ségrégation urbaine elle-même, car « un effet de mixage des publics scolaires ne pourrait avoir lieu que si certains élèves, tels les élèves domiciliés dans les quartiers les plus défavorisés, parcourent des distances assez importantes pour être scolarisés dans une école dont les caractéristiques socio-économiques sont

différentes de celles de leur quartier » (Friant, 2012, p. 223).

1. Des objectifs aux moyens mis en œuvre

Au final, les trois types de politiques présentés dans ce chapitre se distinguent par le levier d'action privilégié pour aboutir à plus d'égalité d'acquis entre groupes d'élèves. Leur point commun est de partir du constat que les inégalités scolaires sont le fruit de discriminations systémiques qui renforcent les inégalités de départ en concentrant dans certains établissements et classes les publics les plus défavorisés au plan économique, social et culturel. Au plan de la mise en œuvre et des effets de ces politiques, l'option compensatoire privilégiée en France – les ZEP – est probablement celle pour laquelle le découplage entre les objectifs fixés et les moyens mis en œuvre est le plus marqué. D'abord parce que les objectifs ne sont pas définis de façon concrète au niveau scolaire (on vise simplement « l'égalité » par un traitement « plus équitable »), ensuite parce que les moyens supplémentaires sont alloués sans que l'on sache concrètement comment ils doivent être utilisés pour limiter les inégalités scolaires. Les politiques plus explicites quant aux buts à atteindre en termes d'acquis dans les matières fondamentales ou de déségrégation scolaire donnent, à n'en pas douter, des résultats plus convaincants, même si un long travail reste à accomplir

pour atteindre une réelle équité de traitement entre les différents groupes d'élèves.

Notes

[1] Les repas gratuits ou à prix réduit sont des indicateurs du niveau socio-économique des élèves.

[2] Rappelons que les affectations scolaires en CFB sont régies par le libre choix de l'établissement par les familles, dans le réseau public ou privé. Cette organisation en « quasi-marché scolaire » est un puissant facteur de ségrégation scolaire, tant au plan social qu'ethnique. On trouvera dans Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) des éléments factuels concernant le fonctionnement et les conséquences de ces quasi-marchés.

Conclusion

Tout au long de cet ouvrage, nous avons montré que les inégalités scolaires ne sont pas le seul fruit des discontinuités culturelles entre certains groupes d'élèves et l'école. Cette conception, qui a longtemps dominé en France à la suite des travaux de Bourdieu et Passeron, part de l'idée que le monde scolaire – sa culture, ses mœurs et ses valeurs – apparaît aux élèves de milieux défavorisés comme un monde étrange, dont le sens leur échappe, car ils n'ont pas les « codes » pour comprendre ce que l'on attend d'eux ni les ressources pour satisfaire aux exigences scolaires. Et c'est en traitant ces élèves à égalité avec les autres, c'est-à-dire en étant « indifférente aux différences », que l'école susciterait des inégalités de parcours, de diplômes et d'acquis. L'approche de Bernard Lahire (1995 ; 2008) est représentative de ce courant de la sociologie de l'éducation qui s'applique à montrer ces discontinuités dans le rapport au langage, à la forme écrite et aux « normes scripturales ».

Pour utile et pertinente qu'elle soit, cette approche reste incomplète, car elle sous-estime les dimensions plus organisationnelles et institutionnelles au principe des inégalités scolaires. Nous avons montré que ces inégalités sont le fruit de discriminations systémiques liées à de multiples phénomènes de ségrégation,

d'inégale qualité de l'offre scolaire, voire de dérégulation qui font que, pour paraphraser le célèbre slogan, on donne moins (d'éducation) à ceux qui ont déjà le moins (au plan social et culturel). Et c'est ce phénomène de discrimination systémique qui permet de rendre compte à la fois du renforcement massif des inégalités scolaires en France depuis une vingtaine d'années et de l'échec des politiques d'éducation prioritaire qui tentent de compenser des discriminations sans avoir les bons outils pour y parvenir ni les moyens nécessaires pour accomplir leur tâche. C'est probablement par la reconnaissance de ces discriminations systémiques et de leur rôle dans la construction des inégalités scolaires que l'on pourra concevoir des politiques éducatives plus équitables.

Bibliographie

Ahn T. et Vigdor J., Were All Those Standardized Tests for Nothing ? The Lessons of No Child Left Behind, American Enterprise Institute, 2013.

Baudelot C. et Establet R., L'école capitaliste en France, Paris, La Découverte, 1971.

– , Le niveau monte, Paris, Le Seuil, 1989.

– , Allez les filles !, Paris, Le Seuil, 1992.

Bautier E. et Rayou P., Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, Paris, Puf, 2009.

Beauchemin C., Hamel C., Lesné M. et Simon P., « Les discriminations : une question de minorités visibles », Population & Sociétés, 2010. n° 466

Becker G., Human Capital : a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, University of Chicago Press, 1964.

Bernard P.-Y., Le Décrochage scolaire, Paris, Puf, « Que sais-je ? », 2011.

Bernstein B., Langage et classes sociales, Paris, éditions de Minuit, 1974.

Boudon R., L'Inégalité des chances (1973), Paris, Hachette, « Pluriel », 1979.

Bourdieu P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », Revue française de sociologie, juil.-sept. 1966, vol. 7, n° 3p. 325-347.

– , La Distinction, Paris, éditions de Minuit, 1979.

Bourdieu P. et J.-C. Passeron, Les Héritiers, Paris, éditions de Minuit, 1964.

– , La Reproduction, Paris, éditions de Minuit, 1970.

Bressoux P., « The Effects of Teachers' Training on Pupils' Achievement : the Case of Elementary Schools in France », School Effectiveness and School Improvement 1996, 7(3), p. 252-279.

Bressoux P. et Lima L., « La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France », in G. Felouzis et S. Hanhart (dir.) Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 99-123.

Brinbaum Y. et Kieffer A., « Les scolarités d'enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », Population 2009, 64(3), p. 561-610.

Broccolichi S., Ben Ayed C. et Trancart D., école : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française, Paris, La Découverte, 2010.

Broccolichi S. et van Zanten A., « Espace de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », Annales de la recherche urbaine, 1996, vol. 75, p. 5-17.

Buchmann C., DiPrete T. A. et McDaniel A., « Gender Inequalities in Education », Annual Review of Sociology 2008, 34(1), p. 319-337.

CEREQ, Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération. Enquête 2010, Marseille,

2012.

Charmillot S., Ségrégation et inégalités scolaires : le cas de l'enseignement secondaire à Genève thèse de doctorat, université de Genève, 2013.

Cherkaoui M., Les Paradoxes de la réussite scolaire, Paris, Puf, 1979.

Chesnais J.-C., « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », Population 1975, 30(3), p. 527-550.

Coleman J. S., et al., Equality of Educational Opportunity, Washington, DC, US Government Printing Office, 1966.

Coleman J. S., « Equality of Opportunity and Equality of Results », Harvard Educational Review 43(1), 1973, p. 129-137.

Collins R., The Credential Society, Waltham (MA), Academic Press, 1979.

Crahay M., « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? », Revue française de pédagogie, 2004, n° 148p. 11-23.

– (dir)L'école peut-elle être juste et efficace ?, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Crahay M. et Felouzis G., « école et classes sociales », inM. Crahay(dir.)L'école peut-elle être juste et efficace ?, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Demeuse M., et al.,Vers une école juste et efficace, Bruxelles, De Boeck, 2005.

DEPP, « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », Note d'information, 2006. n° 06.11

– , « Les bacheliers du panel 1995. évolution et analyse des parcours », Note d'information, 2010. n° 10.13

– , Repères et références statistiques édition 2011.

Debarbieux E., et al., Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration, MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école, 2012.

Delgendre N., « Keyes V. School District n° 1. L'intégration scolaire de l'"équilibre racial" à l'égalité des chances dans "la séparation volontaire", 1969-1995 », Revue française d'études américaines, 2002/3, n° 93p. 110-121.

Dubet F., L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?, Paris, Le Seuil, 2004.

Dumay X., Dupriez V. et Maroy C., « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », Revue française de sociologie 2010, 51-3, p. 461-480.

Duru-Bellat M., Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Paris, Puf, 2002.

– , L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux, Paris, L'Harmattan, 2004.

– , Le Mérite contre la Justice, Paris, Presses de Sciences Po, 2009.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. et Mingat A., « Les scolarités de la maternelle au lycée. étapes et processus dans la production des inégalités sociales », Revue française de sociologie 1993, XXXIV, p. 43-60.

Duru-Bellat M. et Kieffer A., « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », Population 2008, 63-1, p. 123-157.

Duru-Bellat M. et Mingat A., Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Paris, Puf, 1993.

Duru-Bellat M. et van Zanten A., Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 2012.

Dustmann C., Machin S. et Schönberg U., « Ethnicity and Educational Achievement in Compulsory Schooling », The Economic Journal 2010, 120, p. 272-297.

Dutrévis M. et Crahay M., « Les politiques de discrimination positive. Un bilan impossible », in G. Chapelle et M. Crahay, Réussir à apprendre, Paris, Puf, 2009.

Dyson A., Kerr K. et Raffo C., « Area-Based Initiatives in England: Do They Have a Future ? », Revue française de pédagogie 2012, 178, p. 27-38.

Establet R., L'école est-elle rentable ?, Paris, Puf, 1987.

Felouzis G., Le Collège au quotidien, Paris, Puf, 1994.

– , « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », Revue française de sociologie 44(3), 2003, p. 413-447.

– , « L'usage des catégories ethniques en sociologie », Revue française de sociologie 2008, 49(1), p. 127-132.

– , « Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale », Sociologies 2009. [en ligne le 5 novembre 2009 : <http://sociologies.revues.org/index2977.html>]

Felouzis G. et Hanhart S.(dir.) Gouverner l'éducation par les nombres ?, Bruxelles, De Boeck, 2011.

Felouzis G., Liot F. et Perroton J., L'Apartheid scolaire (2005), Paris, Le Seuil, « Points », 2007.

Felouzis G. et Perroton J., « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », Actes de la recherche en sciences sociales, 2009, n° 180p. 92-101.

Felouzis G. et Charmillot S., Les Enquêtes Pisa, Paris, Puf, « Que sais-je ? », 2012.

– , « School Tracking and Educational Inequality : a Comparison of 12 Education Systems in Switzerland », Comparative Education 2013, 49, p. 181-205.

Felouzis G., Charmillot S. et Fouquet-Chauprade B., « Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003 », Swiss Journal of Sociology 37(1), 2011, p. 33-55.

– , « Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève », Swiss Journal of Sociology 2013, 39-2, p. 225-243.

Felouzis G., Maroy C. et van Zanten A., Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation, Paris, Puf, 2013.

Fouquet-Chauprade B., « L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte », Sociologie, 2013, n° 4vol. 4, p. 431-449.

Franji D., « Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe », in Demeuse et al., (dir.) Les Politiques d'éducation prioritaires en Europe, INRP, 2008, p. 9-34.

Friant N., Vers une école plus juste. Entre description,

compréhension et gestion du système thèse de doctorat, université de Mons (Belgique), 2012.

Friant N., Demeuse M., Aubert-Lotarski A. et Nicaise I., « Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché », in Demeuse et al., (dir.) Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe, INRP, 2008, p. 87-132.

Fryer R. G. et Levitt S., « The Black-White Test Score Gap through Third Grade », American Law and Economic Review 2007, 8, p. 249-281.

Gamoran A., « Bilan et devenir de la loi No Child Left Behind aux états-Unis, » Revue française de pédagogie 2012, 178, p. 13-26.

Gamoran A. et Mare R. D., « Secondary School Tracking and Educational Inequality : Compensation, Reinforcement, or Neutrality ? », The American Journal of Sociology 1989, 94(5), p. 1146-1183.

Garcia S. et Poupeau F., « La mesure de la "démocratisation" scolaire. Notes sur les usages statistiques des indicateurs statistiques », Actes de la recherche en sciences sociales, 2003. n° 149

Hanushek E. A. et Rivkin G., « School Quality and the Black-White Achievement Gap », American National Bureau of Economic Research, Working Paper. n° 12651

Hanushek E. A. et Woessman L., « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality ? Differences-in-Differences Evidence across Countries », American National Bureau of Economic Research,

2005, Paper. n° w11124

Hornburger J. M., « Deep Are the Roots : Busing in Boston », The Journal of Negro Education, 1976, vol. 45, n° 3p. 235-245.

Ichou M., « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », Revue française de sociologie 2013, 54-1, p. 5-52.

INED, « Population » et l'Enseignement, Paris, Puf, 1970.

Isambert-Jamati V., Les Savoirs scolaires, Paris, ESF, 1990.

Jencks C., L'Inégalité. Influence de la famille et de l'école, Paris, Puf, 1979.

Jencks C. et Philipps M.(eds.)The Black-White Test Score Gap, Washington, DC, The Bookings Institution, 1998.

Keller A., Hupka-Brunner S. et Meyer T., Parcours de formation postobligatoires en Suisse : les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE, Bâle, TREE, 2010.

Kerckhoff A. C., « Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools », American Sociological Review 1986, 51(6), p. 842-58.

Lafontaine D., Felouzis G., Crahay M. et Monseur C., « Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives », in, M. Crahay, L'école peut-elle être juste et efficace ?, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Lahire B., Tableaux de famille. Heurs et malheurs

scolaires en milieux populaires, Paris, Gallimard-Le Seuil, « Hautes études », 1995.

– , La Raison scolaire. école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir, Rennes, Pur, 2008.

Lee J., « Racial and Ethnic Achievement Gap Trends : Reversing the Progress toward Equity ? », Educational Researcher, 2002, vol. 31, n° 1p. 3-12.

Malet R., « Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines », éducation et Sociétés, 2009/1, n° 23p. 91-122.

Merle P., « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », inPopulation 2000, 55-1, p. 15-50.

– , La Démocratisation de l'enseignement, Paris, La Découverte, 2002.

– , Les Notes : secrets de fabrication, Paris, Puf, 2007.

– , La Ségrégation scolaire, Paris, La Découverte, 2012.

Merton R. K., « The Matthew Effect in Science », Science 1968, 159, p. 3-63.

Meuret D., « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », Revue française de pédagogie, 1994, vol. 109, p. 41-64.

Mickelson R. A., « When Are Racial Disparities in Education the Result of Racial Discrimination ? A Social Science Perspective », Teachers College Record, 2003, vol. 105, n° 6p. 1052-1086.

Mons N., Les Nouvelles Politiques éducatives, Paris, Puf, 2007.

– , Les Effets théoriques et réels de l'évaluation

standardisée, Eurydice, 2009.

Oberti M., L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

Oberti M., Prétéceille E. et Rivière C., Les Effets de l'assouplissement de la carte scolaire en banlieue parisienne Rapport à la Halde, défenseur des droits et DEPP, janvier 2012.

, OCDE 2011, Résultat du Pisa 2009, 5 vol., Paris, OCDE.

, OCDE, Pisa 2012 rapport, 2013.

Ogbu J. U., « Cultural Discontinuities and Schooling », Anthropology and Education Quarterly 1982, 12(1), p. 9-29.

Orfield G. et Gandara P., « Ségrégation résidentielle et scolaire aux états-Unis. L'expérience du busing », Informations sociales 2010, 5, n° 161p. 96-102.

Orfield G. et Yun J., Resegregation in American Schools, The City Rights Project, Harvard University, 1999.

Palhetta H., La Domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public, Paris, Puf, 2012.

Perrenoud P., La Pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 1995.

Piketti T. et Valdenaire M., « L'impact de la taille des classes sur la réussite dans les écoles, collèges et lycées français », Les Dossiers évaluations et statistiques, 2006, n° 173Paris, DEPP.

Pons X., L'évaluation des politiques éducatives, Paris, Puf, « Que sais-je ? », 2011.

Portes A. et Zhou M., « The New Second Generation : Segmented Assimilation and Its Variants », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1993, vol. 530, p. 74-96.

Prost A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

– , *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Puf, 1986.

Rawls J., *Théorie de la justice*, Paris, Le Seuil, 1997.

Robert B., *Les Politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*, Paris, Puf, 2009.

Rocher T., « Lire, écrire, compter. Les performances des élèves de CM2 à 20 ans d'intervalle 1987-2007 », Note d'information 08-38, 2008, DEPP.

Rocher T. et Le Donné N., « Les difficultés de lecture en début de sixième. évolution à dix ans d'intervalle 1997-2007 », *éducation et Formations*, 2012. n° 82

Rochex J.-Y., « Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants », in Demeuse et al. (dir.) *Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe*, INRP, 2008.

Rochex J.-Y. et Crinon J., *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Pur, 2011.

Rosenthal R. et Jacobson L., *Pygmalion à l'école*, (1968), Paris, Casterman, 1971.

Safi M., *Les Inégalités ethno-raciales*, Paris, La Découverte, « Repères », 2013.

Schnapper D., *La Relation à l'autre*, Paris, Gallimard,

1998.

Selz M. et Thélot C., « L'évolution de la rentabilité salariale de la formation initiale et de l'expérience en France depuis trente-cinq ans », *Population* 59(1), 2004, p. 11-50.

Silberman R. et Fournier I., « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps », *Revue française de sociologie* 2006, 2/2006, vol. 47, p. 243-292.

Sirin S. R., « Socioeconomic Status and Academic Achievement : a Meta-Analytic Review of Research », *Review of Educational Research*, 2005, vol. 75, n° 3p. 417-453.

Soussi A., Nidegger C., Dutrévis M. et Crahay M., « Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? », *Revue française de pédagogie* 2012, 178, p. 53-66.

Stéfanou A., « L'éducation prioritaire. état des lieux », Note d'information, n° 13.07MEN-DEPP, juillet 2013.

Suchaut B., « L'échec scolaire à l'école primaire : constat et réflexions », *Cahiers français*, 2008, n° 344p. 79-83.

Thélot C. et Vallet L.-A., « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *économie et Statistique*, 2000. n° 334

Thrupp M., « The School Mix Effect : the History of an Enduring Problem in Educational Research, Policy and Practice », *British Journal of Sociology of Education* 1995, 16(2), p. 183-203.

Vallet L.-A., « Quarante années de mobilité sociale en France : l'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents », *Revue française de sociologie* 1999, 40-1, p. 5-64.

Vallet L.-A. et Caille J.-P., « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les Dossiers d'éducation et formations*, MEN 1996, 67

Verkuyten M. et Thijs J., « School Satisfaction of Elementary School Children : the Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender », *Social Indicators Research* 2002, 59, p. 203-228.

Wang A. C., Haertel G. D. et Walberg H. J., « What Influences Learning ? A Content Analysis of Review Literature », *Journal of Educational Research* 1990, 84-1, p. 31-43.

Wells A. S. et Crain R. L., « Perpetuation Theory and the Long-Term Effects of School Desegregation », *Review of Educational Research*, 1994, vol. 64, n° 4p. 531-555.

Willis P., *L'école des ouvriers*, Marseille, Agone, 2011.

van Zanten A., *L'école de la périphérie* (2001), Paris, Puf, 2012.

– , *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Puf, 2009.

– , *Les Politiques d'éducation*, Paris, Puf, « Que sais-je ? », 2004.

van Zanten A. et Obin J.-P., *La Carte scolaire*, Paris, Puf, « Que sais-je ? », 2008.