

École et inégalités

Alors que l'idéologie du mérite et l'égalité des chances en constituent les valeurs centrales, l'école française est très inégalitaire. Elle amplifie les inégalités sociales plutôt qu'elle ne les corrige. L'ampleur des différenciations internes et des inégalités « proprement » scolaires, qui la distingue d'autres systèmes scolaires nationaux, contribue largement à cette situation.

Pourquoi s'intéresser aux inégalités à l'école ?

La mesure des inégalités n'est pas un exercice exempt de présupposés, et implique *a minima* que ces inégalités soient perçues comme un problème.

L'avènement des sociétés démocratiques, affirmant « l'égalité des conditions » entre tous, c'est-à-dire le droit égal pour tout citoyen d'accéder à toutes les positions sociales, conduit à la dissolution des ordres et des castes, et implique que les héritages socioculturels ne commandent pas l'accès à ces positions. Dans une telle société, seuls les mérites et les talents doivent présider aux destins sociaux.

L'idéologie américaine du *self-made man* incarne cette conception, et les chercheurs ont montré qu'en France, c'est l'école, régie par le principe de l'égalité des chances, qui se voit attribuer le rôle principal dans la réalisation de cet idéal de justice démocratique (Cuin, 1993).

L'école française a cependant longtemps assumé un caractère ouvertement élitiste, avec une sélection précoce des élèves selon des critères de classe et de capacité financière, à l'intérieur d'un système scolaire clivé entre une école communale gratuite et un lycée payant. La recherche s'intéressait alors essentiellement à l'évaluation des aptitudes et à la détection des talents, selon une problématique relayant largement les principes de l'élitisme républicain (Guimard, 2010). C'est seulement

avec le développement des politiques de démocratisation, initiées dans les décennies d'après-guerre, que la problématique des inégalités va pénétrer la recherche en éducation, tout autant que le débat public, initiant un mouvement d'affinement des outils et des résultats, qui se prolonge encore aujourd'hui (Duru-Bellat, 2002).

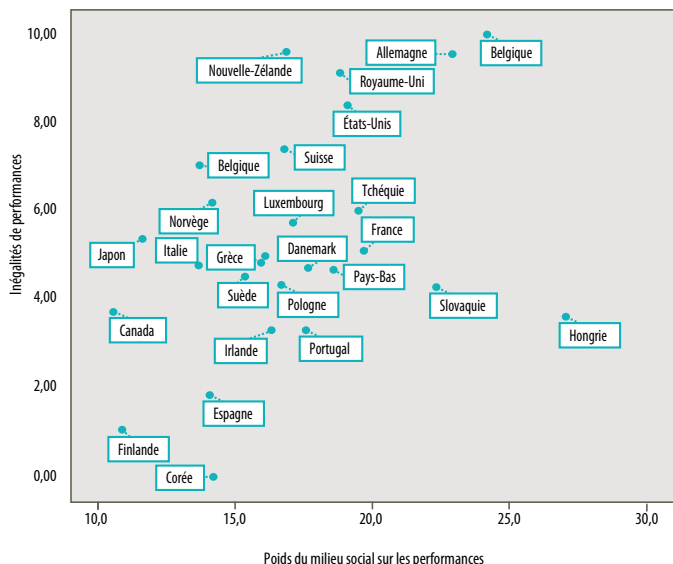
La France, le pays des inégalités scolaires

Le récent développement des grandes enquêtes internationales telles que le *Programme for International Student Assessment* (PISA), lancé pour la première fois par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 1997 et reconduit tous les trois ans depuis, a mis en exergue le caractère particulièrement inégalitaire du système scolaire français. Dès les premières vagues, les chercheurs ont caractérisé la France comme un « pays des grands écarts » (Baudelot, Estabiet, 2009). Le système scolaire français se caractérise d'abord par une proportion importante d'élèves de niveaux faibles. Cette part tend à s'étoffer depuis 2000, tandis que les performances de ces 5 ou 10 % les plus faibles baissent.

Parallèlement les scores de l'élite ont stagné et la France est particulièrement mal placée quant aux écarts de compétence entre les 10 % les plus faibles et les 10 % les plus forts, qui sont significativement supé-

graphique 1

Inégalités entre élèves/inégalités sociales



rieurs à la moyenne des pays de l'OCDE (Merle, 2012). Enfin, le poids de l'origine sociale sur la réussite scolaire (inégalité des chances) est lui aussi élevé et il s'accroît. Les caractéristiques du milieu familial expliquent aujourd'hui 28 % des variations des performances des élèves français de 15 ans, ce qui fait de l'école française l'une des plus inégalitaires au monde (*ibid.*).

En agrégeant les données des différentes vagues de l'enquête PISA, Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) ont proposé une représentation simplifiée qui synthétise ces résultats, et illustre la position défavorable de la France tant en matière d'inégalités proprement scolaires que d'inégalités des chances (graphique 1).

Les inégalités sociales face à l'école

La recherche en éducation montre que les inégalités de réussite relèvent moins des dons et des talents de chacun que de mécanismes et de déterminismes sociaux. De fait, les différentes catégories sociales sont inégales face à l'école et, malgré la massification de l'enseignement secondaire et supérieur, les différences de réussite et de performance demeurent largement imputables au milieu social d'origine. Dans les années 1960, les enfants d'ouvriers avaient 1,4 % de chances d'accéder à l'enseignement supérieur, alors que pour les enfants de cadres, cette probabilité était de 58,5 %, soit presque quarante-deux fois plus (Merle, 2012). Aujourd'hui, les inégalités d'accès aux différents niveaux du cursus restent importantes, mais l'inégalité selon l'origine se traduit également par des inégalités d'accès à des filières et à des diplômes nettement hiérarchisés entre eux, même s'ils sanctionnent l'accès à un même niveau du cursus, à l'instar des différentes catégories de baccalauréat (tableau 1).

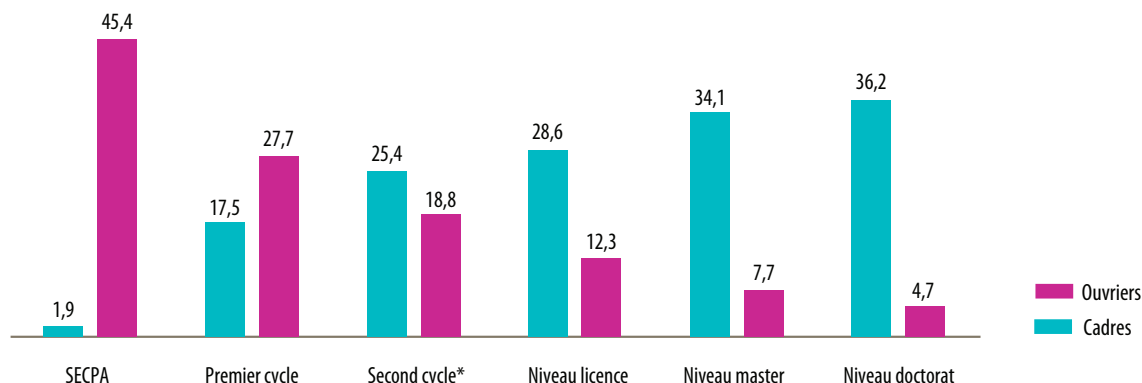
tableau 1
Répartition par filière des bacheliers 2011 selon leur origine sociale (France métropolitaine + DOM)

	Générale	Technologique	Professionnelle
Agriculteurs exploitants	54,7 %	21,9 %	23,4 %
Artisans, commerçants, chefs d'entr.	49,2 %	22,2 %	28,6 %
Cadres, prof intellectuelles sup.	76,0 %	14,5 %	9,4 %
Professions intermédiaires	58,1 %	24,4 %	17,4 %
Employés	48,7 %	28,4 %	22,8 %
Ouvriers	32,7 %	26,4 %	40,9 %
Retraités	38,0 %	22,7 %	39,3 %
Inactifs	43,0 %	29,2 %	27,8 %
Non renseigné	14,7 %	20,0 %	65,3 %
Ensemble	49,8 %	22,7 %	27,4 %

Source : MEN-MESR-DEPP (Ocean).

Lecture : en 2011, 54,7 % des bacheliers enfants d'agriculteurs ont obtenu un baccalauréat général, 21,9 % un baccalauréat technologique et 23,4 % un baccalauréat professionnel.

graphique 2

Part des enfants de cadres et d'ouvriers aux différents niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur (année 2010-2011, en %)

Source : Repères et références statistiques, MEN, 2011.

* Second cycle général et technologique

Le cursus scolaire s'apparente à un long processus de tri, d'écumage et d'élimination, où le poids de l'origine sociale s'avère central. Ainsi, alors que les enfants d'ouvriers sont 1,6 fois plus nombreux au collège que les enfants de cadres, les enfants de cadres sont 7,7 fois plus nombreux que les enfants d'ouvriers en doctorat (*ibid.*, graphique 2).

Pour une large part, ce poids de l'origine relève d'une inégalité sociale face à l'école, le capital culturel et les attitudes éducatives des catégories populaires préparant moins bien les enfants à affronter les épreuves scolaires. Cette inégalité se manifeste précocement, dès la moyenne section de l'école maternelle, où les inégalités de performances cognitives entre enfants de cadres et d'ouvriers non qualifiés sont déjà très sensibles (Duru-Bellat, 2002). Les recherches en économétrie de l'éducation, qui permettent de décomposer la part revenant à différents facteurs dans la progression des élèves, montrent que le poids de l'origine sociale décline ensuite (sans jamais disparaître) au profit des acquis proprement scolaires.

De fait, si les inégalités scolaires progressent peu au cours de la scolarité primaire, l'accumulation de ces handicaps (et avantages) scolaires d'année en année, ainsi que leur cumul avec les effets propres du milieu social, aboutissent à un creusement au collège. Ainsi, à la fin des années 1980, les modèles économétriques montraient que les élèves initialement les plus faibles

progressaient moins que les élèves initialement les plus forts, au point que les deux premières années du collège « produisaient » « en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure » (*ibid.* p. 73). Arrivé au stade du lycée, ce processus de sédimentation se poursuit et conduit à des « inégalités d'acquis entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles [qui] outrepassent les inégalités entre groupes sociaux contrastés » (*ibid.*, p. 93).

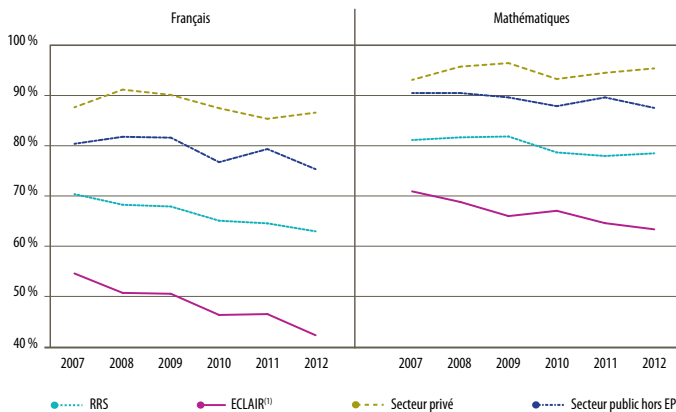
Les inégalités de l'école

Parce qu'elle est « retranscrite » sous forme d'acquis scolaires, l'inégalité selon l'origine est sensible à divers facteurs, tenant à l'organisation de l'école ou aux politiques scolaires, qui influent directement sur les acquisitions et la progression des élèves. En ce sens, les inégalités sociales face à l'école peuvent être corrigées par des politiques adaptées, comme le montrent les résultats des comparaisons internationales : selon l'organisation de leur système scolaire, les pays présentent des performances très hétérogènes en terme de correction des inégalités de départ, certains se révélant plus égalitaires que d'autres (Dubet *et al.*, 2010).

L'école française est inégalitaire en partie parce que les inégalités de départ sont redoublées, et parfois amplifiées, par les inégalités « produites » par l'école,

graphique 3

Évolution de la proportion d'élèves qui maîtrisent, en troisième, les compétences de base en français et en mathématiques (en %)



(1) De 2007 à 2011, les résultats portent sur les réseaux ambition réussite (RAR). Par la suite, la quasi totalité des établissements de RAR ont été intégrés au programme Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ÉCLAIR). En 2012, on obtient des résultats équivalents si on limite la comparaison aux établissements qui relevaient du dispositif RAR auparavant.
Source : MEN, L'état de l'école, n° 22, octobre 2012.

son organisation, son mode de fonctionnement et les pratiques de ses acteurs.

La recherche en éducation a ainsi mis en lumière l'importance des effets contextuels sur les chances de réussite ou de progression des élèves. On distingue ainsi :

- **Les effets de la préscolarisation** : dépendant de l'offre scolaire (présence ou non d'un accueil précoce des enfants à l'école maternelle) ; la scolarisation dès l'âge de 2 ans présente un effet net sur la trajectoire scolaire, en accélérant notamment les rythmes de progression ultérieure des enfants des catégories populaires.

- **Les effets d'établissement** : l'établissement fréquenté présente une influence nette sur la progression des élèves et leur orientation. Les résultats scolaires varient selon le type d'établissement, comme le montrent les résultats aux évaluations nationales (graphique 3) Mais les inégalités de performances des établissements se maintiennent lorsqu'on les mesure « toutes choses égales par ailleurs ». On sait par exemple que l'école fréquentée influe à hauteur de 5 % sur les variations

des scores de lecture en deuxième année d'école primaire, alors que les caractéristiques personnelles des élèves (incluant leur origine sociale) n'expliquent « que » 4 % de ces variations (Duru-Bellat, 2002, p. 107). La composition du public scolaire (avec une influence positive de la mixité), mais également le « climat scolaire », les niveaux d'attentes des enseignants et des parents à l'égard des enfants, le temps d'exposition aux apprentissages, les pratiques pédagogiques, etc., sont les principaux éléments qui contribuent à la différenciation des performances des établissements.

- **Les effets classe** résultent des différences entre les pratiques pédagogiques des enseignants et la composition sociale et scolaire de la classe. Cet effet est massif. En primaire, il explique 14 % des variations de progression des élèves (contre 5 % pour l'établissement et 4 % pour les caractéristiques sociale des élèves), et il reste fort au collège et au lycée (*ibid.*, p. 116).

L'une des explications de la tendance du système scolaire français à amplifier les inégalités de départ réside dans l'importance des inégalités sur chacune de ces caractéristiques contextuelles. Le système scolaire français présente, sous chacune de ces dimensions, un niveau élevé de « ségrégation académique » et de « ségrégation sociale » : il sépare fortement les élèves en fonction de leur niveau scolaire et de leur origine sociale (Merle, 2012b). En s'en tenant à l'échelle de l'établissement, on constate que la ségrégation académique, c'est-à-dire la polarisation des publics selon leurs acquis scolaires, est particulièrement forte : la campagne PISA 2003 situait la France dans le peloton de queue des pays de l'OCDE pour cette forme de ségrégation. La ségrégation ethnique est également particulièrement forte puisque, selon une enquête menée dans l'académie de Bordeaux, la majorité des collèges n'accueille quasiment pas d'élèves allochtones, tandis que 10 % d'entre eux en scolarisent 40 % (Félouzis *et al.*, 2005). Enfin, les établissements sont également très clivés socialement.

Ce cumul des formes de ségrégation produit un « effet établissement négatif » pour les plus faibles : dans les collèges défavorisés, les établissements sont « plus inégaux » que les publics qu'ils accueillent. Et *in fine*, « les effets de contexte durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces » (Duru-Bellat, 2002, p. 135).

Régis Cortesero



Bibliographie

- Cuin C., 1993, *Les sociologues et la mobilité sociale*, Presses universitaires de France, Paris.
- Baudelot C., Establet R., 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Le Seuil, Paris.
- Dubet D., Duru-Bellat M., Véréstout A., 2010, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Le Seuil, Paris.
- Duru-Bellat M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Génèse et mythes*, Presses universitaires de France, Paris.
- Férouzis G., Liot F., Perroton F., 2005, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Le Seuil, Paris.
- Guimard P., 2010, *L'évaluation des compétences scolaires*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN), *L'état de l'école*, n° 22, octobre 2012.
- Merle P., 2012, « Les inégalités scolaires. Quels constats ? Quelles politiques éducatives ? », in Labadie F. (dir.), *Inégalités entre jeunes sur fond de crise. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2012*, La Documentation française, Paris.
- Merle P., 2012b, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris.