

COMMENT L'ÉCOLE AMPLIFIE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET MIGRATOIRES ?

Inégalités scolaires et politiques d'éducation

GEORGES FELOUZIS, BARBARA FOUQUET-CHAUPRADE, SAMUEL CHARMILLOT &
LUANA IMPERIALE-AREFAINE

Université de Genève

Barbara.Fouquet-Chauprade@unige.ch

Georges.Felouzis@unige.ch

Samuel.Charmillot@unige.ch

Luana.Arefaine@unige.ch



 **cnesco**
 conseil national
 d'évaluation
 du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de son rapport scientifique : **comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Felouzis, G., B. Fouquet-Chauprade, S. Charmillot, et L. Imperiale-Arfaine, (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*. Paris. Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Mars 2016
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Table des matières

Résumé	6
Introduction	10
I Inégalités scolaires : De quoi parle-t-on ?	12
1 Groupes et ampleur des inégalités	13
2 L'égalité des chances et ses limites	13
3 Les sources des inégalités scolaires	15
II Les inégalités scolaires en France : quelle évolution ?	16
1 Les inégalités d'acquis	17
2 Les inégalités de parcours scolaires	24
III L'évolution des politiques éducatives et du système scolaire : quels liens avec les inégalités ?	28
1 Le collège unique	28
2 La carte scolaire : une politique de lutte contre la ségrégation ?	30
3 L'éducation prioritaire : outil de lutte contre les effets de la ségrégation ?	33
4 Conclusion	35
IV Les mécanismes de production des inégalités scolaires	36
1 La "qualité de l'éducation" : un concept multidimensionnel	36
2 Ségrégation scolaire et qualité de l'enseignement	38
3 Pédagogie et inégalités d'apprentissage	44
4 Conclusion	48
V Conclusion générale - Lutter contre la ségrégation scolaire	49
1 Un système en déroute	49
2 Massification ségrégative et compensation distributive	50
3 Lutter explicitement contre la ségrégation au lieu de la produire	51
Bibliographie	52

Table des figures

Figure 1	Distribution des élèves selon leurs performances globales aux tests de début de CP (évolution 1997-2011).	18
Figure 2	Distribution des élèves selon leurs performances globales aux tests de début de CE2 (évolution 1999-2013).	19
Figure 3	Les performances en lecture.	20
Figure 4	Évolution des inégalités scolaires en France. Compréhension de l'écrit 2000-2012	21
Figure 5	Score en mathématiques prédit, en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents, PISA 2003.	22
Figure 6	Score en mathématiques prédit, en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents, PISA 2012.	23
Figure 7	Proportion d'élèves ayant obtenu le baccalauréat selon le milieu social.	26
Figure 8	Origine sociale des étudiants en CPGE en 2001 et 2011.	27
Figure 9	Secteur du collège fréquenté par l'élève selon son milieu social (en %).	31
Figure 10	Dispositifs de l'éducation prioritaire et dispositifs qui y interviennent	34
Figure 11	Évolution de la part de variance expliquée par l'établissement en France.	39
Figure 12	L'impact de la composition socio-économique des écoles sur les performances des élèves : modèle théorique.	42
Figure 13	Stratégies d'apprentissage et métacognitives selon le quartile de l'indice socio-économique en Suisse.	46

Résumé

Le propos de ce rapport est de penser les liens entre inégalités scolaires et politiques éducatives. Par "inégalités scolaires" nous entendons une inégale répartition de biens distribués par l'école - parcours d'apprentissage, diplômes, compétences - en fonction de groupes socialement définis notamment par le milieu socio-économique, le capital culturel des parents ou le parcours migratoire. Cette question est particulièrement pertinente dans le contexte français qui, sous couvert d'égalité des chances et de méritocratie "républicaine", conduit à l'échec une bonne partie des élèves issus de ces groupes minoritaires : les élèves migrants et issus de l'immigration, les élèves défavorisés au plan socio-économique et/ou faiblement dotés en capital culturel.

Ce travail ne consiste pas à interroger le caractère juste ou injuste des inégalités scolaires, ni à déterminer s'il est normal que les élèves les plus défavorisés au plan économique soient aussi désavantagés au plan de leurs apprentissages et de leurs acquis scolaires. Nous avons considéré - peut-être naïvement - qu'il était clair pour tous que de tels écarts d'apprentissage - *achievement gap* - étaient non seulement en rupture avec les valeurs promues dans les sociétés démocratiques avancées, mais aussi qu'ils étaient peu fonctionnels dans un pays développé et riche où la place des individus dépend étroitement de leur niveau de diplôme et des compétences acquises en cours de formation.

Cette situation d'inégale répartition des compétences scolaires et des savoirs existe certes dans tous les pays. Mais nous montrons que l'ampleur de ces inégalités est particulièrement marquée en France, bien plus que dans les pays voisins tels que le Royaume-Uni, l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, l'Italie, le Luxembourg, la Suisse. De plus, ces inégalités s'accroissent significativement depuis dix ou vingt ans (on pourra par exemple se référer respectivement aux sources telles que Pisa et les sources nationales comme celles de la DEPP). Soyons concrets : savoir lire un texte simple ou effectuer un calcul élémentaire en fin d'école primaire, savoir résoudre un problème basique de géométrie en fin de collège, maîtriser les bases du raisonnement scientifique sont des compétences que tous les élèves ne maîtrisent pas, notamment les plus fragiles au plan socio-économique et culturel. Soyons plus clairs encore. La part des élèves qui ne maîtrisent pas ces compétences basiques augmente parmi les élèves socialement défavorisés alors qu'elle régresse parmi les élèves des milieux favorisés. Cela signifie que l'école en France est peu efficace et de moins en moins équitable. Elle ne parvient pas à faire acquérir les compétences de base à tous les élèves alors même que c'est l'une des missions fondamentales de l'enseignement obligatoire.

Par définition une inégalité est un écart (de performance, d'acquis, de réussite, etc.) qui dépend mécaniquement de deux phénomènes : l'évolution des acquis des groupes les plus favorisés et celle des groupes les moins favorisés. Dans le cas de la France, contrairement à la moyenne des pays de l'OCDE, on observe un effet de ciseaux : les performances des plus favorisés s'améliorent alors que celles des moins favorisés se dégradent. **En d'autres termes, l'école française est efficace pour les plus favorisés et peu efficace**

pour les élèves appartenant aux groupes minoritaires définis par leur origine socio-économique, culturelle, migratoire.

Comment expliquer une telle situation ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de passer en revue les politiques éducatives qui, en France, sont susceptibles d'influer sur les inégalités scolaires, qu'il s'agisse de l'accès aux diplômes ou aux apprentissages scolaires. Nous analysons trois politiques : le collège unique, la carte scolaire et l'éducation prioritaire. Ces trois politiques sont fortement cohérentes entre elles puisqu'elles se proposent officiellement d'égaliser autant que possible, les conditions d'apprentissage entre tous les élèves. Le bilan de ces trois politiques phares de l'éducation en France est pourtant peu rassurant. Le collège "unique" n'a jamais été unique et ne propose en fait nullement les mêmes conditions d'apprentissage, ni les mêmes opportunités ou les mêmes chances à tous les élèves. La gestion de la carte scolaire est chaotique. Elle tend à reproduire la ségrégation sociale et ethnique des espaces urbains dans les établissements scolaires. Enfin, l'éducation prioritaire consiste trop souvent à institutionnaliser les ghettos ethniques et sociaux dans les établissements scolaires, sous couvert de "donner plus à ceux qui ont le moins". Nous savons désormais que cette politique est peu efficace (en France comme dans tous les pays où elle a été appliquée). Il ressort de nos analyses que la vertu principale de l'éducation prioritaire est probablement de donner bonne conscience aux politiques et aux classes moyennes aisées. Ceux-ci s'accommodent fort bien des situations d'apartheid scolaire dans lesquelles se trouve une part non négligeable de la population scolarisée sur le territoire français. **En définitive, nous montrons que la mise en œuvre concrète de ces politiques produit et/ou renforce la ségrégation scolaire. Nous montrons aussi que tous les acteurs de l'éducation sont à la source de cette ségrégation : l'administration scolaire qui organise la diversification de l'offre, les parents qui choisissent quand ils le peuvent d'éviter les établissements qui offrent des conditions dégradées qui pourraient être préjudiciables à leur enfant, les chefs d'établissement qui jouent la concurrence dans les espaces locaux, les politiques qui préfèrent le statu quo sur un sujet potentiellement explosif, les enseignants qui préfèrent enseigner dans un bon climat scolaire plutôt que dans un mauvais.**

En quoi la ségrégation scolaire est-elle une source déterminante des inégalités ? Certaines populations d'élèves sont mises à l'écart dans les établissements. Ils sont souvent défavorisés au plan économique, social et urbain. Ils appartiennent souvent à une minorité ethno- raciale. Ils se définissent aussi par un retard d'apprentissage accumulé depuis les premiers pas à l'école. Leurs compétences moyennes sont donc faibles, voire très faibles. Or le fait de scolariser ensemble - dans les mêmes établissements et dans les mêmes classes - ces élèves a des effets spécifiques sur leurs chances d'apprendre. Trois vecteurs d'inégalités permettent d'expliquer l'effet de la ségrégation scolaire sur les apprentissages : les **effets de composition** (être scolarisé dans une classe en moyenne faible a des effets négatifs sur les apprentissages), les **effets de climat scolaire** (valeurs scolaires, ambiance d'apprentissage, culture scolaire vs culture des élèves, motivation à apprendre) et les **effets de qualité de l'enseignement** fourni aux élèves (niveau de formation et expérience des enseignants, nature de la mobilisation des équipes des établissements). **Ces trois vecteurs (composition, climat et qualité de l'enseignement) sont fortement reliés entre eux et forment ensemble la qualité de l'éducation offerte aux élèves.** Les plus défavorisés, les migrants, les descendants de migrants ne bénéficient pas de la même qualité d'éducation que les autres. Ils ne bénéficient pas des mêmes opportunités d'apprentissage ce qui accentue les inégalités de départ entre groupes d'élèves constatées dans ce rapport.

On pourrait aisément penser que nos résultats conduisent à un certain pessimisme sur l'avenir de l'école en France. Cela est vrai, mais qu'en partie seulement. Car il ressort de nos analyses que le problème principal de l'école en France est l'absence de régulation politique de l'affectation des élèves aux établissements d'une part, et celui d'une inégalité de la qualité de l'éducation donnée aux élèves d'autre part. D'où **notre conclusion qui plaide pour une politique explicite de déségrégation**, ce qui à ce jour n'a jamais été mis en œuvre en France.

Inégalités scolaires et politiques d'éducation

Introduction

Le présent rapport traite de l'évolution des inégalités scolaires en France depuis une vingtaine d'années. Il se situe volontairement dans une temporalité courte dans la perspective d'étudier les sources et les logiques de ces évolutions et d'identifier les modes d'action publique susceptibles de limiter ces inégalités de façon à rendre l'école plus juste et équitable.

La première question traitée ici concerne la définition même du concept d'inégalités. La tâche peut paraître ardue, tant il est vrai que ce concept est soumis à de fortes turbulences théoriques selon que l'on se situe dans une logique de justice distributive ou compensatoire, ou encore d'un point de vue individuel ou collectif. Toutefois, il nous faut préciser que ces principes de justice peuvent varier selon que l'on se situe dans le domaine de l'enseignement obligatoire ou post-obligatoire. Les missions de ces deux moments des parcours scolaires ne sont en effet pas les mêmes. Du côté de l'enseignement obligatoire, la mission - au plan de l'enseignement - est de garantir à tous les compétences de base nécessaires à la vie en société. Cette mission première nous servira de guide pour définir ce que nous comprenons sous le vocable "inégalité", tout en nous questionnant sur les critères, les groupes, les indicateurs pertinents pour en mesurer l'ampleur (Felouzis, 2014). Du côté du post-obligatoire - nous pensons ici au lycée, bien sûr, mais aussi et surtout à l'enseignement supérieur - la différenciation des parcours et des apprentissages en constitue une dimension première, ce qui change bien évidemment la donne quant aux principes de justice que l'on peut y appliquer. Précisons d'ores et déjà que dans le cadre de ce rapport, l'expression "inégalités scolaires" désigne une inégale répartition d'un bien scolaire (des acquis, connaissances, savoirs, diplômes, etc.) entre groupes d'élèves désignés par leur origine sociale, leur sexe, leur parcours migratoire notamment. Cette première définition nous permettra d'aborder les constats empiriques sur l'évolution des inégalités scolaires en France. La temporalité ainsi que les indicateurs choisis sont ici de première importance pour saisir la nature des phénomènes étudiés. Le choix d'une temporalité courte présente l'avantage de garantir la comparabilité des résultats et ainsi d'éviter les anachronismes qui guettent trop souvent le sociologue de l'éducation lorsqu'il compare des niveaux d'acquis scolaires ou des taux d'accès au baccalauréat à cinquante ou soixante ans de distance. Cette temporalité est aussi un moyen de mettre en relation les inégalités avec les évolutions du système éducatif, les politiques conduites, les faits sociaux qui structurent l'école aujourd'hui. Les transformations de l'enseignement primaire, la mise en place et le développement du "collège unique" ou encore de la politique d'éducation prioritaire peuvent-ils être convoqués - et si oui, de quelle manière? - pour rendre compte des évolutions constatées au plan des inégalités d'acquis entre élèves? Cette analyse nous conduira à la question des mécanismes de production des inégalités scolaires. C'est là que la littérature internationale sera mise à profit de façon à éclairer les mécanismes qui favorisent,

ou au contraire amenuisent, les inégalités entre élèves, qu'il s'agisse de la nature de l'offre de formation, de l'accès aux opportunités d'apprentissage, de la distribution des élèves dans les établissements ou encore des pratiques pédagogiques au sein des classes.

En définitive, nous essaierons de montrer quels types de politiques publiques en éducation sont susceptibles aujourd'hui de limiter les inégalités d'acquis entre groupes d'élèves. Non pas pour définir ces politiques de façon précise, mais pour en dessiner les premiers contours et les orientations susceptibles d'améliorer l'équité de l'école française.

I Inégalités scolaires : De quoi parle-t-on ?

L'une des missions de l'école est de reconnaître et de certifier le "talent" des élèves dans leurs capacités à apprendre et à mettre en œuvre leurs compétences dans le cadre scolaire. Ce "talent" et ces capacités ne sont pas également répartis dans la population au sein de laquelle de nettes variations individuelles existent. Toutefois, ces qualités que reconnaît et valorise l'école - on le sait depuis les travaux fondateurs de **Bourdieu et Passeron (1964)** - ne sont pas du seul ressort des individus, de leur "nature" ou de leurs "dons innés". Ils dépendent aussi de facteurs sociaux hérités liés à la socialisation familiale et aux apprentissages dès le plus jeune âge. Comme Christopher **Jencks (1979)** le soulignait déjà dès le début des années 1970 : "*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). Les inégalités scolaires prennent donc leurs racines, comme le rappelait le sociologue Raymond **Boudon (1973)**, dans les structures mêmes de la stratification sociale. Dès lors que leurs parents sont inégaux au plan des revenus comme des conditions de vie, les enfants seront eux-mêmes inégaux.

Ces premiers constats pourraient pousser à un certain pessimisme concernant les inégalités scolaires. Si elles s'inscrivent dans les fondements mêmes de nos sociétés démocratiques avancées, que peut donc faire l'école ? En quoi cette institution, produit de la société dans laquelle elle s'insère (**Durkheim, 1938**), aurait-elle pour vocation d'être moins inégalitaire que la société elle-même ? N'est-elle pas condamnée à enregistrer des inégalités qui lui préexistent et contre lesquelles elle ne peut opposer que des réponses faites de bouts de ficelles et d'approximations sans grande efficacité ?

Il serait en fait hâtif et pour le moins simpliste de conclure dans ce sens car la question pertinente qui se pose à propos des inégalités scolaires n'est pas tant celle de leur universalité que celle de leur ampleur. À ce titre, on peut considérer les inégalités scolaires comme un fait social durkheimien dont le caractère universel est avéré, mais dont il est pertinent de comprendre les variations au même titre que d'autres faits sociaux tels que le suicide, les croyances religieuses ou la délinquance. Et de fait, comme le soulignent nombre d'enquêtes internationales (**OCDE, 2014b**), les inégalités d'apprentissage s'observent partout, mais de façon très différenciée d'un pays à l'autre. Et c'est bien cette diversité qui constitue le nœud de la question et l'objet du présent rapport. À partir du substrat constitué par la stratification sociale, certains systèmes éducatifs produisent plus d'inégalités d'acquis et de parcours que d'autres et il est utile de comprendre par quels mécanismes cela se produit.

1 Groupes et ampleur des inégalités

Il faut pourtant revenir sur ce que nous entendons par "inégalités". Toute répartition inégale d'un bien ne constitue pas nécessairement une inégalité à combattre. Il peut sembler légitime et souhaitable que le salaire des individus dépende de leurs compétences, de leurs talents, de leur capacité à produire de la richesse. Ce principe est fondateur de nos sociétés démocratiques, modernes, avancées : les revenus, les positions sociales et plus généralement la répartition des biens rares dépendront du talent de chacun.

Toutefois, le problème change de nature si l'inégale répartition ne concerne plus des individus mais des groupes d'individus. Si à compétence égale le salaire des femmes est plus faible que celui des hommes, on peut soupçonner une inégalité liée à la nature des rapports sociaux et non à l'utilité sociale du travail des femmes et des hommes. Si l'on se situe dans le domaine scolaire, le raisonnement est le même. Il n'y a rien de déraisonnable à l'idée qu'un élève soit meilleur qu'un autre, qu'il obtienne de meilleurs résultats et soit orienté dans les meilleures filières du baccalauréat et de l'enseignement supérieur. C'est inscrit dans la nature même de l'école. En revanche, si certaines voies du supérieur sont fermées aux élèves de milieux populaires alors même que les élèves socialement les plus favorisés y sont légion, il se pose un problème d'égalité d'accès aux filières d'élite. Le critère de démarcation utilisé dans la littérature scientifique sur la question pour juger du caractère légitime ou non d'une inégalité est donc à la fois simple et classique. Cela dépend de son caractère collectif, c'est-à-dire lié à l'appartenance des individus à un groupe. Dans ce cas, en effet, l'accès aux biens scolaires dépend trop étroitement des caractéristiques ascriptives des individus, c'est-à-dire de facteurs qui ne dépendent pas de leur volonté directe comme, par exemple, le fait d'être un homme ou une femme, de telle ou telle origine sociale notamment.

Ensuite, au-delà du caractère collectif des inégalités scolaires, la question de leur ampleur est de première importance. Il s'agit là d'une notion relative qui implique une démarche comparative. Cette comparaison peut s'établir de façon synchronique entre pays ou diachronique, au sein d'un seul et même système éducatif. Elle permet de situer le degré d'inégalités scolaires entre différents groupes sociaux et leur évolution dans le temps et/ou l'espace. De façon plus concrète, lorsqu'on s'intéresse aux inégalités de réussite scolaire entre les élèves blancs et noirs (Hanushek et Rivkin, 2006), aux inégalités sociales d'accès aux filières d'élite en France (Duru-Bellat et Mingat, 1997) ou encore aux acquis scolaires des élèves socialement défavorisés en Angleterre (Gillborn et Mirza, 2000), on s'attache à mesurer des différences moyennes entre groupes de façon à observer comment, et dans quelle mesure, l'accès aux biens scolaires dépend de l'appartenance à un groupe donné. Cela nécessite des comparaisons multivariées, souvent par des méthodes de régression dont la vocation est d'isoler les différents déterminants susceptibles d'intervenir dans la définition des acquis et des parcours des élèves.

2 L'égalité des chances et ses limites

Pour comprendre comment se produisent les inégalités scolaires, il est nécessaire d'identifier les critères de distribution des biens scolaires qui prévalent dans une société donnée. Si l'on considère le cas français, le principe de l'égalité des chances est la référence dominante dès lors que l'on parle d'école. Ce principe, indissociable de l'idée de méritocratie, revient à considérer que chaque élève, quelles que soient ses caractéristiques et ses origines, doit bénéficier au départ de sa scolarité d'une éducation égale aux autres. Dès lors que ce principe d'égalité est garanti, chaque élève doit ensuite "jouer sa carte" pour accéder à la

réussite. C'est ce principe qui a présidé à la création et au développement du collège unique en France au milieu des années 1970 (Prost, 2013). Devant le constat du caractère très inégalitaire du système filiarisé qui prévalait alors en France dès la fin de l'enseignement primaire (Baudelot et Establet, 1971 ; Bourdieu, 1966 ; Girard et Bastide, 1963), la réforme Haby proposait jusqu'à la fin de la classe de cinquième un enseignement unique, donnant à chacun sa chance dans la compétition scolaire. Ensuite, chacun accédait à l'enseignement général ou professionnel selon son "mérite" ou ses capacités. Ce principe méritocratique de l'égalité des chances a fait l'objet de nombreuses critiques et controverses, d'abord pour sa dimension "abstraite" : l'égalité que l'on propose reste une abstraction dans la mesure où les élèves ne sont pas égaux en fait de par leur origine sociale et culturelle. En leur proposant la même "offre" de formation, on tend à renforcer les inégalités d'acquis et de parcours en ignorant les inégalités de départ. C'est la thèse de "l'école reproductrice" développée par Bourdieu (1966). Une autre critique consiste à souligner que l'égalité des chances n'est qu'un mythe car les conditions de scolarisation d'un collège à l'autre par exemple, sont très inégales et n'offrent donc pas les mêmes opportunités d'apprentissage (Duru-Bellat, 2002 ; Paty, 1981). Enfin, troisième critique très proche de celle développée par Pierre Bourdieu, le concept de "méritocratie" ne résiste pas longtemps à l'analyse car ce concept fait abstraction des conditions sociales qui constituent le mérite des élèves. Le mérite jouerait alors "contre" la justice (Duru-Bellat, 2009).

Si l'on se centre sur les conséquences de cette conception de l'égalité au plan de l'organisation de l'enseignement, il ressort que l'égalité des chances implique de se centrer sur "l'offre" de formation qui doit être égale pour tous en termes de programmes, de qualité, de formation des enseignants, de structures éducatives, tout au moins en début de scolarité. On agit donc sur les structures formelles dans l'idée qu'elles suffisent à garantir l'égalité entre individus. D'où l'importance des programmes scolaires dont la vocation est de définir les contenus que les enseignants doivent enseigner. Ensuite, aux élèves de faire en sorte d'apprendre. L'un des problèmes de cette conception de l'égalité est qu'elle produit des écarts importants d'acquis et de parcours scolaires entre groupes d'élèves définis notamment par leur origine sociale. Nous pourrions dire à ce propos que se satisfaire d'une égalité formelle à l'école n'est en rien satisfaisant pour qui cherche à limiter les inégalités scolaires réelles.

Pour au moins toutes ces raisons, il est utile de concevoir d'autres principes de distribution des biens scolaires que la seule égalité formelle des chances. En la matière, la perspective rawlsienne insiste sur la dimension de l'équité. Avec "l'égalité équitable des chances", John Rawls (1987) propose une vision moins formelle d'une répartition juste des biens rares au sein d'une société, au sens où les chances doivent effectivement être égales de façon à ce que les positions de chacun dépendent le moins possible de leur position de départ. Dans le domaine de l'éducation, cette conception s'apparente à celle de "l'égalité des acquis". Il faut d'emblée souligner, comme le fait Marcel Crahay (2013), que ce principe d'égalité s'applique à l'enseignement obligatoire et postule que l'objectif principal de cet enseignement est de garantir à tous un bagage minimal de compétences de base. L'égalité des acquis ne postule donc pas que tous les élèves devraient être excellents sans aucune différence, ou tous avoir le diplôme le plus élevé, mais seulement que ces différences doivent être les plus faibles possible et surtout le plus possible dégagées des caractéristiques ascriptives des élèves. L'intérêt d'une telle conception est qu'elle inverse l'ordre des priorités entre l'enseignement et l'apprentissage. Les programmes et plans d'étude définissent ce que les élèves doivent savoir, aux enseignants d'agir pour enseigner ce qu'il est nécessaire pour réaliser ce but. L'objectif premier est donc l'apprentissage. L'enseignement n'est qu'un moyen pour y parvenir. L'objectif

n'est donc plus seulement de garantir l'égalité formelle entre élèves. Il est de tendre vers une plus grande égalité réelle des acquis.

3 Les sources des inégalités scolaires

Quelles sont les sources des inégalités scolaires ? Comment expliquer leur universalité qu'attestent notamment les enquêtes PISA (OCDE, 2014b) et leur variation dans le temps et l'espace ? Quel est le poids des politiques scolaires dans leur construction ? Quel est le rôle des familles, de la socialisation primaire, du rapport à l'école, etc. ?

La littérature sur cette question est abondante. Dans un souci de synthèse, nous pouvons distinguer deux grands types d'explications qui se proposent de rendre compte de ces inégalités selon qu'elles privilégient les sources familiales ou institutionnelles comme facteurs premiers. Il faut toutefois souligner que beaucoup d'auteurs empruntent à l'une et à l'autre de ces voies interprétatives, se différenciant par le dosage qu'ils proposent pour chacune d'elles (Ogbu, 1982).

La première explication insiste sur les **discontinuités culturelles** entre les familles et l'école. Ces discontinuités peuvent être de nature linguistique, liées aux mœurs ou aux conceptions de l'école, aux stratégies d'apprentissage privilégiées dans tel ou tel milieu social, aux stratégies scolaires plus ou moins informées des familles, etc. Elles sont à l'origine des inégalités scolaires dans le sens où les élèves n'arrivent pas avec le même *background* à l'école, ni avec la même connaissance des implicites scolaires, ni avec la même maîtrise des normes comportementales à adopter en classe. Du côté des familles, il s'agit aussi de considérer qu'elles n'ont pas les mêmes connaissances du système scolaire et donc des stratégies pertinentes à développer. Elles n'ont pas non plus les mêmes capacités - financières et culturelles - à se positionner sur le marché scolaire et immobilier. Les travaux empiriques sur le choix de l'établissement par les familles, ainsi que les ressources nécessaires pour mettre en œuvre ces choix, montrent l'importance stratégique de ces ressources (van Zanten, 2009) qui dépendent, selon les cas, des moyens économiques nécessaires pour choisir un établissement privé ou habiter dans la zone de recrutement d'un établissement public réputé. Elles peuvent aussi dépendre des ressources culturelles permettant de choisir des options rares et valorisées sur le marché si concurrentiel de l'excellence scolaire au sein même du "collège unique".

C'est ainsi que la distance à parcourir pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés est bien plus grande et semée d'embûches que pour ceux dont l'*habitus* social est en parfaite conformité avec les attentes scolaires. Cette théorie de la discontinuité culturelle, que la sociologie de l'éducation anglaise et française a fortement contribué à développer (Bernstein, 1975 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Lahire, 2008 ; Willis, 1978), s'interroge sur les dispositions socialement construites des élèves en lien avec leur milieu familial. Par exemple, pour Bernard Lahire (2008) "*l'inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux (...) met (...) fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture.*" (p. 56). L'idée est alors de montrer que le rapport à l'écrit, par exemple, distingue les élèves de milieu populaire des autres par le fait qu'ils entretiennent un rapport distant à cette "forme objectivée de culture" qui est privilégiée par l'école.

Enfin, au plan des politiques éducatives, la théorie de la discontinuité culturelle permet de penser les inégalités scolaires en postulant que l'école, en étant "indifférente aux différences", reproduit les inégalités de départ entre élèves, voire les accentue *in fine*, en transformant les inégalités sociales en inégalités scolaires.

C'est principalement sur ce dernier point du rôle et de la place de l'école dans la construction des inégalités que la théorie de la **discrimination systémique** prend ses distances avec celle de la discontinuité culturelle. Pour les tenants de cette théorie, il n'est pas certain que l'école soit "indifférente aux différences" dans le sens où elle ne propose pas les mêmes conditions d'apprentissage, ni les mêmes programmes, ni les mêmes opportunités à tous les élèves. Dans cette perspective, la tradition américaine de la sociologie de l'éducation, inaugurée avec le rapport **Coleman et al. (1966)** et les travaux de Christopher **Jencks (1979)**, prend une place de premier plan. On y retrouve en effet l'idée, et de multiples vérifications empiriques, d'un "effet Matthieu" (**Crahay, 2013**) qui consiste à donner plus à ceux qui ont déjà le plus (on donne donc plus à ceux qui ont déjà les meilleures conditions de vie, le capital culturel le plus élevé, etc.). L'offre d'éducation n'est pas la même si l'on habite un ghetto d'un centre urbain dégradé réservé aux noirs et aux minorités ou une banlieue "chic" où se côtoient des blancs des classes moyennes et supérieures. Pour beaucoup d'auteurs, tels que **Hanushek et Rivkin (2006)**, l'*achievement gap* entre noirs et blancs est le résultat d'une forme de discrimination systémique : les enseignants les mieux formés, les conditions d'apprentissage les plus favorables, les pédagogies les plus efficaces sont réservés aux élèves blancs des classes moyennes alors même que les élèves noirs ne bénéficient pas d'autant d'opportunités d'apprentissage (**Carrol, 1963**). Ce fût ce constat qui présida aux politiques de *busing* (**Armor, 1972**) ou aux programmes d'*affirmative action* pour favoriser l'accès des élèves des minorités aux universités américaines (**Orfield, 2001**). Si l'on transpose ce raisonnement au cas français, on montre que la ségrégation sociale et ethnique dans les établissements (**Felouzis, 2003**) a des effets délétères sur les apprentissages en créant des contextes d'enseignement qui suscitent peu d'opportunités d'apprendre (**van Zanten, 2012**). Les politiques d'éducation prioritaire, dont l'ambition est de limiter ces effets délétères en apportant plus de moyens aux établissements les plus ségrégués, ont pour point de départ ce type d'analyse (**Robert, 2009**) : c'est bien parce que l'on pense que l'offre d'éducation est moins performante dans les zones défavorisées que l'on se propose d'y ajouter des moyens supplémentaires en guise de compensation.

Ces deux théories s'opposent donc sur la place et le rôle de l'école dans la formation des inégalités scolaires. Pour les tenants de la "discontinuité", l'école ne fait que reproduire, ce qui laisse peu de place à l'action publique pour limiter les inégalités scolaires. Pour les tenants des "discriminations" systémiques, l'école fait bien plus : elle les produit et les accentue, ce qui signifie qu'en égalisant l'offre d'éducation, il est possible de lutter efficacement contre les inégalités scolaires. Cela expliquerait qu'à partir d'un substrat semblable, certains systèmes éducatifs produisent moins d'inégalités d'apprentissage que d'autres (**OCDE, 2014b**). Et cela permettrait aussi de rendre compte de l'évolution rapide des inégalités d'acquis en France depuis une vingtaine d'années (**Felouzis et al., 2015**), en lien avec les politiques scolaires.

II Les inégalités scolaires en France : quelle évolution ?

Comme indiqué en introduction de ce rapport, nous avons pris le parti de limiter notre analyse à une temporalité relativement courte. L'objectif est ici de montrer l'apport des travaux empiriques sur l'évolution des inégalités scolaires en France. Par souci de clarté, nous présenterons ces résultats en fonction de la nature des biens scolaires distribués. Ceux-ci sont au moins de deux types. Il s'agit d'abord des connaissances et compétences acquises par les élèves au cours de leur scolarité. On sait que ces acquis sont des atouts déterminants pour comprendre les parcours scolaires et l'insertion des jeunes adultes sur le marché du travail.

Ensuite, les parcours scolaires eux-mêmes et les diplômes obtenus constituent une deuxième catégorie de biens scolaires dont nous observerons la distribution.

1 Les inégalités d'acquis

La comparaison des performances des élèves de 15 ans mesurées par PISA (OCDE, 2007, 2014b) montre que globalement le niveau moyen de compétences en mathématiques a baissé entre 2006 et 2012 (-16 points) et qu'il s'est à peu près maintenu en compréhension de l'écrit et en sciences. Cependant, on note une détérioration de la situation des élèves les moins performants. Le constat le plus marquant est celui d'une dégradation de l'équité du système éducatif français. La position de la France en termes d'inégalités de compétences expliquées par l'origine sociale devient toujours plus forte : en 2012, *"la progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématiques de 39 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et de 57 points en France, soit l'augmentation la plus importante de tous les pays de l'OCDE (. . .). Les inégalités sociales semblent s'être principalement aggravées entre 2003 et 2006 (43 points en 2003 contre 55 en 2006, 58 en 2009 et 57 points en 2012)."* (OCDE, 2013, p.10).

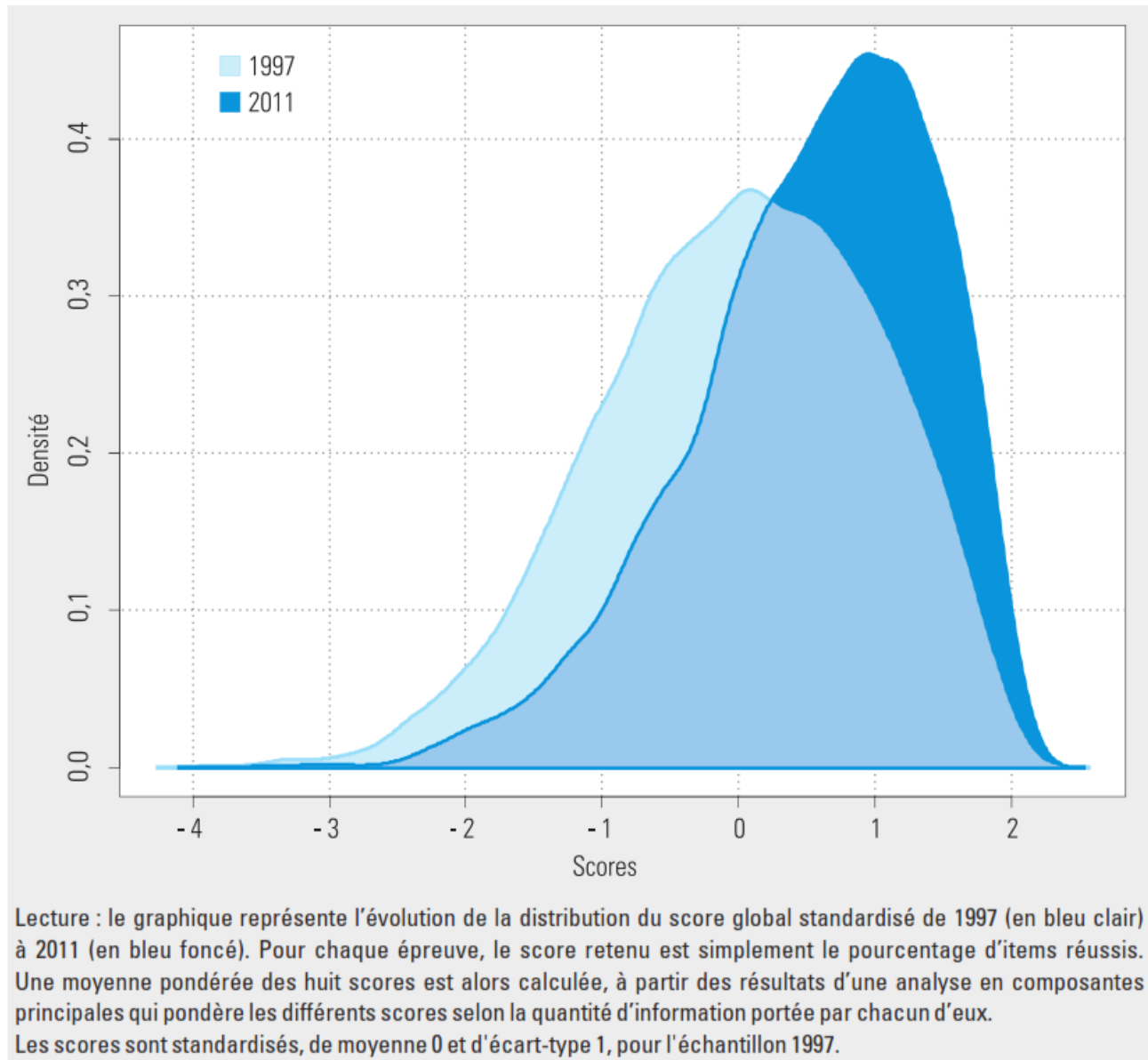
Deux questions se posent alors. D'une part, ces inégalités sont-elles le fruit d'une construction tout au long de la scolarité ? Et d'autre part, à quel moment apparaissent-elles ?

Les enquêtes empiriques portant sur la première question sont plutôt rares. Une publication récente de la DEPP s'est attachée à mesurer les acquis des élèves en première année d'école élémentaire (Cours Préparatoire) ainsi que l'ampleur des inégalités. Voici la conclusion des auteurs : *"De 1997 à 2011, on observe une augmentation générale et significative des performances des élèves [de CP]. Sur les 100 items utilisés au total, le taux de réussite moyen passe de 66 % en 1997 à 74 % en 2011. Cette évolution du niveau moyen s'accompagne d'une diminution de la dispersion"* (Le Cam et al., 2013, p.1).

L'augmentation des compétences des élèves dans les premières classes de l'école élémentaire, parfaitement illustrée par le graphique 1, s'explique en partie par l'augmentation du nombre de mères diplômées du supérieur, mais pas uniquement puisqu'on note également une réduction des inégalités sociales, mesurée par une baisse des écarts de performance en fonction du diplôme des parents.

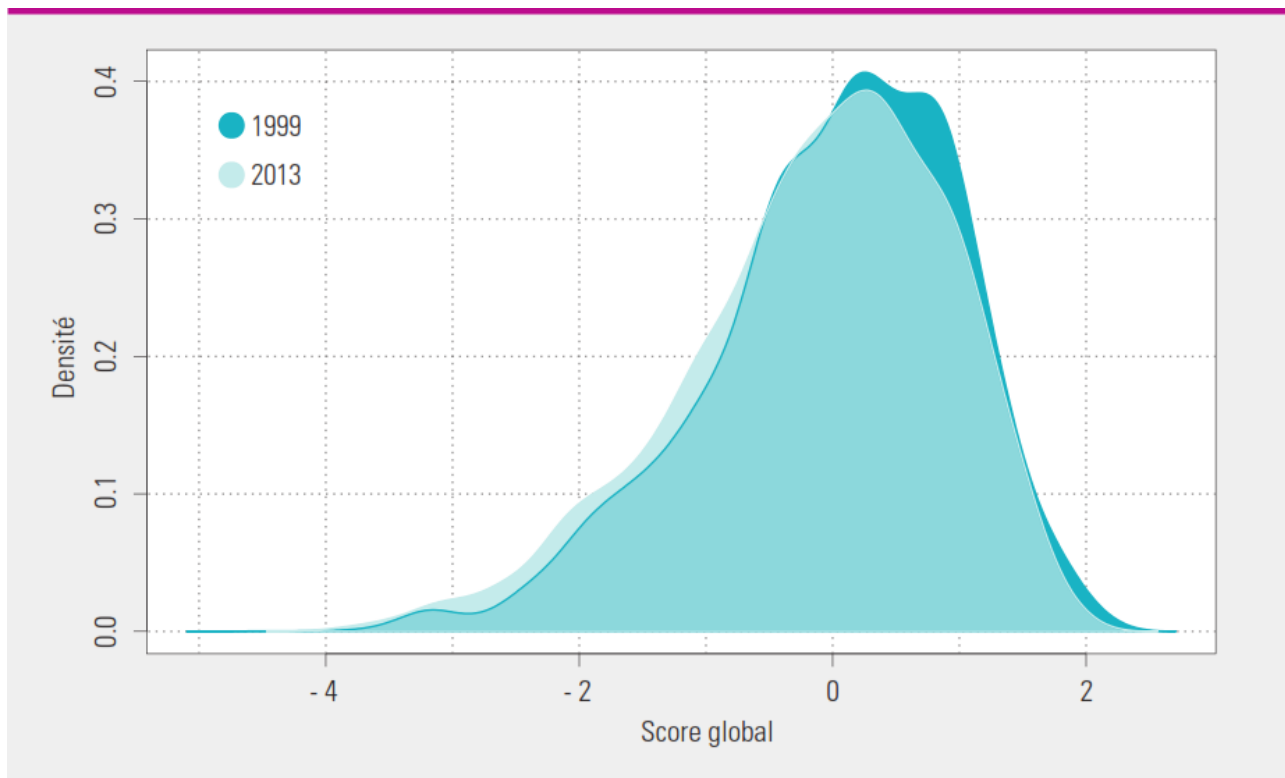
Toutefois, cette hausse des performances n'est pas confirmée par l'étude de l'évolution des acquis en CE2 entre 1999 et 2013 (Andreu et al., 2014). Cette étude, qui évalue les acquis en mathématiques et en français de 3800 élèves scolarisés en début de CE2, réplique une évaluation effectuée dans les mêmes conditions et avec des élèves de même degré scolaire en 1999. Comme le montre le graphique 2, on constate une baisse du niveau de performance global en CE2 entre les deux dates d'observation. Les auteurs expliquent que cette baisse est due en partie à une augmentation de la proportion des élèves très faibles.

Figure 1 – Distribution des élèves selon leurs performances globales aux tests de début de CP (évolution 1997-2011).



Source : Le Cam et al. (2013), p.2.
Source originale : MEN-MESR DEPP

Figure 2 – Distribution des élèves selon leurs performances globales aux tests de début de CE2 (évolution 1999-2013).



Lecture : le graphique représente l'évolution de la distribution du score global standardisé de 1999 (en bleu foncé) à 2013 (en bleu clair). Une moyenne des réussites aux 79 items est calculée, à partir des résultats d'une analyse en composantes principales qui pondère les différents items selon la quantité d'information portée par chacun d'eux.

Champ : France métropolitaine.

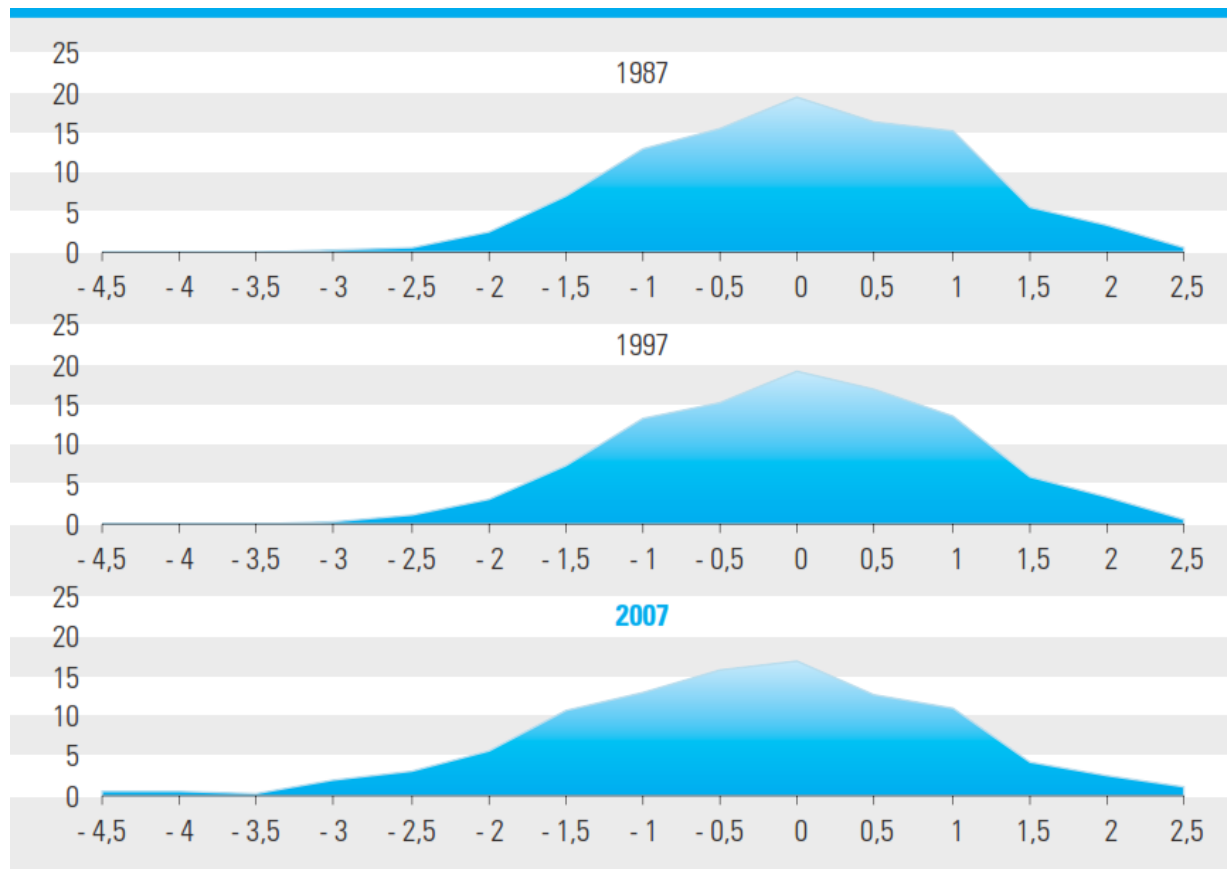
Source : Andreu et al. (2014), p.2.

Source originale : MENESR DEPP

Ces résultats montrent ainsi que l'augmentation des performances en CP n'est pas suffisante pour réduire durablement les écarts entre élèves.

Dans la même perspective, la note de Thierry Rocher "Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007" (Rocher, 2008) montre, à partir de mesures empiriques répétées à plusieurs années d'intervalle, la dégradation des performances scolaires dès l'école primaire. S'agissant de la lecture, l'auteur note une stabilité des performances entre 1987 et 1997 à l'issue de l'école élémentaire, puis une forte baisse jusqu'en 2007. Cette baisse se fait surtout au détriment des élèves les plus faibles, comme le montre le graphique 3 qui indique un "étalement" de la courbe dans les valeurs les plus faibles et une baisse du niveau moyen.

Figure 3 – Les performances en lecture.



Source : Rocher (2008), p.2.

Source originale : MEN DEPP

En calcul, en revanche, les performances des élèves de dernière année de l'école élémentaire chutent fortement sur la première période puis se stabilisent jusqu'en 2007. Enfin en orthographe, les résultats montrent, en l'espace de 20 ans, une forte augmentation du nombre moyen d'erreurs à la même dictée (représentant 10 lignes environ) et une proportion beaucoup plus importante d'élèves faisant plus de 15 erreurs (26 % en 1987 contre 46 % en 2007). La dernière livraison de l'enquête CEDRE (Arzoumanian et Dalibard, 2015) montre d'ailleurs que 3,5 % des élèves à la fin du CM2 ne maîtrisent pas les compétences attendues à la fin du primaire, et qu'ils sont encore 11,8 % à n'avoir que de faibles connaissances. Elle confirme également que la proportion d'élèves en difficulté en mathématiques a augmenté à ce degré scolaire entre 2008 et 2014.

Les résultats présentés au niveau de l'école primaire sont parfaitement concordants avec les observations des enquêtes PISA pour les élèves de 15 ans. Et là encore, on peut noter le poids non négligeable de l'origine sociale des élèves : ceux qui sont issus des milieux sociaux les plus favorisés ont maintenu leur niveau de compétence alors que les élèves issus des milieux les plus défavorisés ont vu leur niveau moyen de compétence largement baisser, ce qui contribue à creuser les inégalités de compétence en fonction de l'origine sociale. L'auteur montre par ailleurs, que le fait d'avoir redoublé ou non a une influence non négligeable sur les écarts de compétence.

Figure 4 – Évolution des inégalités scolaires en France. Compréhension de l'écrit 2000-2012

	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.

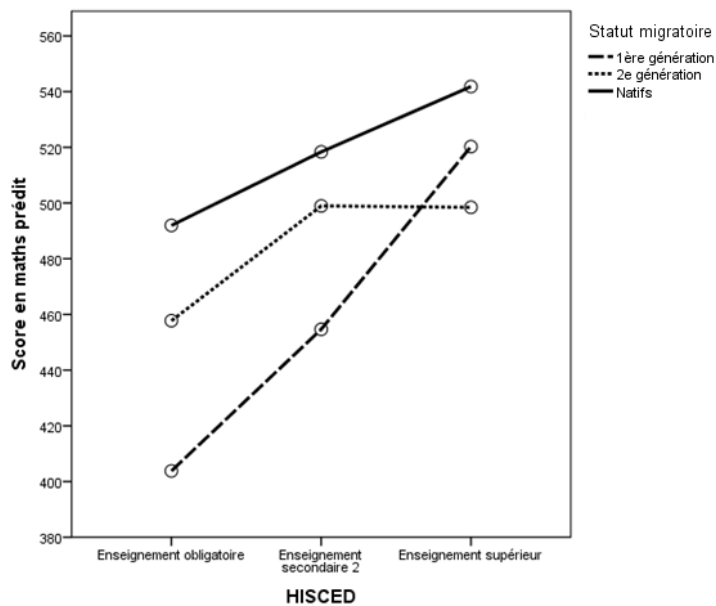
Source : Felouzis (2014)

Le tableau de la figure 4 compare l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit, mesurée par les tests PISA pour la France entre 2000 et 2012. La part du score expliqué par l'origine sociale stagne en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE (-1 point). En France, ce lien était déjà fort en 2000 (+44 points) et il prend encore 16 points sur la période, ce qui indique une forte augmentation des inégalités sociales d'acquis. Cela s'explique, entre autre, par le fait que les élèves les plus favorisés ont vu leurs scores largement augmenter (+18 points), alors que dans le même temps, les élèves les plus défavorisés ont vu leurs scores baisser (-11 points). On observe en outre une évolution à la hausse des inégalités liées au sexe : en compréhension de l'écrit, la différence de score entre filles et garçons est nettement plus élevée en 2012 qu'en 2000 (+ 15 points). Enfin, la comparaison entre élèves natifs et migrants dessine la même évolution : les inégalités s'accroissent passant d'un écart de 48 points en 2000 à un écart de 68 points en 2012.

Tout se passe donc comme si le système scolaire français s'améliorait pour les élèves de milieux aisés et avec un bon niveau scolaire de départ, et tendait à se dégrader pour les élèves les moins favorisés. Ce premier constat est renforcé par une étude de Felouzis et al. (2015) centrée sur les descendants d'immigrés à l'école,

à partir d'une comparaison des enquêtes PISA 2003 et 2012. À partir des catégories utilisées dans PISA, les auteurs distinguent les élèves natifs, des élèves de première génération et de deuxième génération¹. En comparant l'évolution des inégalités d'acquis entre ces différentes catégories d'élèves, ils montrent d'abord que les inégalités s'accroissent fortement entre 2003 et 2012. Ils mettent ensuite en œuvre des analyses de régression multivariées pour mesurer les acquis des élèves "toutes choses égales par ailleurs" (Graphiques 5 et 6).

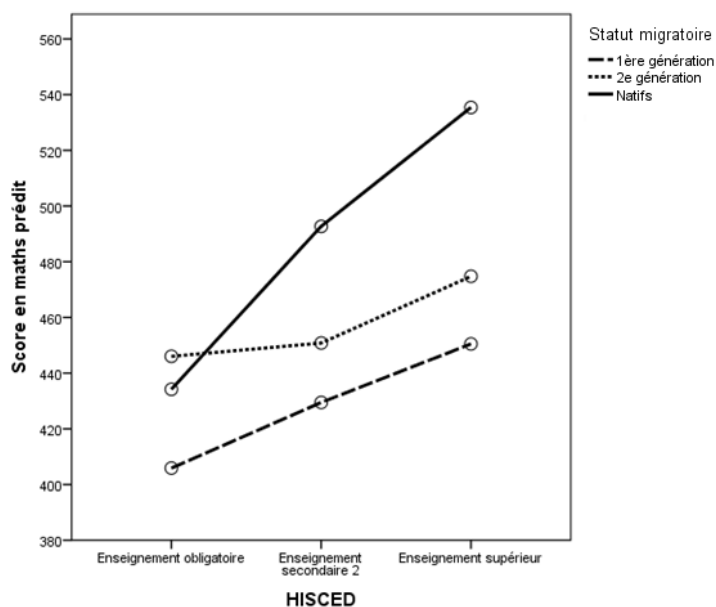
Figure 5 – Score en mathématiques prédit, en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents, PISA 2003.



Source : Felouzis et al. (2015)

1. Est classé "natif" un élève né en France d'au moins un parent né en France ; un élève de "première génération" est né à l'étranger de deux parents nés à l'étranger ; un élève "de deuxième génération" est né en France de parents nés à l'étranger.

Figure 6 – Score en mathématiques prédit, en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents, PISA 2012.



Source : Felouzis et al. (2015)

Les graphiques 5 et 6 sont construits à partir d'une analyse de régression avec effet d'interaction entre le statut migratoire des élèves et le niveau de diplôme de leurs parents. Cet effet d'interaction est très significatif en 2003 comme en 2012, ce qui signifie que l'effet du capital culturel n'est pas identique selon le statut migratoire. Les deux graphiques donnent à voir des situations très contrastées pour les élèves de première et de deuxième génération en 2003 et en 2012.

En 2003, la situation est relativement classique : plus le niveau de diplôme des parents est élevé, plus les élèves ont un score élevé et ceci quel que soit le statut migratoire. Toutefois, les élèves de première et de deuxième génération ont - "toutes choses égales par ailleurs"² - des scores plus faibles que les natifs, ceci pouvant être dû à des caractéristiques de ces élèves non incluses dans l'analyse. Notons aussi la situation atypique des élèves de deuxième génération dont les parents sont diplômés du supérieur : leurs scores sont inférieurs à ceux des élèves de première génération dans la même situation familiale.

Qu'en est-il en 2012 ? La situation reste stable pour les natifs dont les parents ont un diplôme intermédiaire et surtout supérieur. Pour les autres (natifs avec un faible capital culturel et élèves de première et deuxième génération), les acquis scolaires se dégradent nettement, au point que l'effet du niveau de diplôme des parents sur le score en mathématiques devient très faible pour les élèves de première et de deuxième génération. Comme si leurs acquis stagnaient, sans dépasser en moyenne le score de 480, quel que soit le niveau de diplôme de leurs parents.

Pour les auteurs, ces résultats surprenants seraient le résultat d'une dégradation sélective du service éducatif dont la qualité resterait constante - voire s'améliorerait - pour les élèves natifs de parents diplômés et se détériorerait fortement pour les élèves de parents peu diplômés, ainsi que pour ceux de première et

2. Les variables de contrôle incluses dans l'analyse de régression sont les suivantes : sexe, langue parlée à la maison, redoublement.

deuxième génération quel que soit le niveau de diplôme de leurs parents.

2 Les inégalités de parcours scolaires

Nous venons d'établir que les inégalités d'acquis entre élèves ont nettement augmenté en France depuis une vingtaine d'années. Les sources nationales et internationales sont ici concordantes. Qu'en est-il des inégalités de parcours scolaires ?

Le redoublement, on le sait, a des effets importants sur la poursuite des parcours scolaires et sur le destin des élèves (Cosnefroy et Rocher, 2005 ; Crahay, 2004). L'effet du retard scolaire a même tendance à s'accroître. Les tests CEDRE effectués en mathématiques auprès des élèves de CM2 en 2008 et 2014 (Dalibard et Pastor, 2015) montrent en effet que les élèves à l'heure scolairement ont obtenu un score moyen de 256 en 2008 et de 254 en 2014. Les élèves en retard ont obtenu des scores nettement inférieurs : respectivement 215 et 203. Un récent rapport de la DEPP (Mattenet et Sorbe, 2014) montre pourtant que la pratique du redoublement a tendance à régresser, passant de 33 % des élèves de troisième en 1999 à 22 % en 2013 et ce constat peut se faire sur la quasi-totalité des académies. Pour autant, cette tendance cache de fortes inégalités en fonction de l'origine sociale des élèves : en 2004, les enfants d'ouvriers non qualifiés étaient 55 % à avoir redoublé en troisième, ils sont encore presque 40 % à être dans ce cas en 2013. Alors que les enfants de cadres en troisième étaient 12 % à avoir redoublé en 2004, ils ne sont plus que 10 % en 2013. À 15 ans, on retrouve encore des écarts importants, les résultats PISA montrent en effet qu'en France, les enfants de milieu défavorisé ont deux fois plus de chance d'avoir redoublé que les élèves de milieu favorisé (OCDE, 2014b).

La baisse du nombre des redoublements s'accompagne sur la même période d'une "homogénéisation de l'offre de formation au collège" (Caille, 2014) qui s'explique par la suppression des quatrièmes "aide et soutien", et des troisièmes d'insertion entre autres. La question posée est alors de savoir si ce nouveau contexte institutionnel a été effectivement favorable à la réduction des écarts de trajectoires scolaires après la classe de troisième. Sur ce dernier point, Jean-Paul Caille (2014) observe que les parcours scolaires sont plus linéaires au collège et jusqu'à l'entrée au lycée : cela concernait 58,2 % des élèves du panel 1995 et 77,8 % du panel 2007, soit près de 20 % de collégiens en plus. L'accès aux secondes générales et technologiques est également à la hausse sur la même période, alors que la part d'élèves qui partent vers l'enseignement professionnel après leur troisième reste stable. Les élèves qui partent en professionnel ont bénéficié de la réduction du nombre de redoublements, ils arrivent donc plus jeunes dans ces formations professionnelles, ce qui constitue selon l'auteur un sérieux atout contre le décrochage et la sortie sans diplôme du système éducatif. La comparaison des panels 1995 et 2007 montre en outre une chute importante du nombre d'élèves en grande difficulté scolaire³, passant de 6 % à 2 % en 12 ans. Malgré ces bons résultats, la question posée par l'auteur est de savoir si cette amélioration des trajectoires scolaires a permis une plus grande équité du système scolaire.

Pour répondre à cette question, l'auteur a procédé à des analyses de régression qui permettent d'isoler l'effet propre de chacune des caractéristiques des élèves : sont ici testés l'origine sociale, le sexe et l'origine migratoire (mesurée par la nationalité des deux parents). Entre 1995 et 2007, les résultats montrent une

3. Il faut noter que l'auteur définit la "grande difficulté scolaire" non pas au regard du niveau de performance des élèves mais comme l'ensemble des élèves accusant un "grand retard scolaire" (plusieurs redoublements) et des élèves sortis précocement de la formation initiale (soit avant la sixième année d'étude secondaire).

évolution à la baisse du poids de l'origine sociale sur le fait de poursuivre un parcours linéaire du collège à l'accès au lycée. La catégorie socio professionnelle de la personne de référence expliquant légèrement moins le parcours des élèves. En revanche, le diplôme des parents devient davantage explicatif du type de parcours suivi (linéaire *versus* heurté), ce qui indique que le capital scolaire des élèves reste un élément explicatif du type de scolarité. Ces modèles de régression montrent également que "toutes choses égales par ailleurs", les élèves issus de l'immigration ont plus de chances que les autres de connaître un parcours linéaire, une évolution positive qui concerne tout particulièrement ceux originaires de Turquie et du Portugal. Deux types d'explications sont alors explorés. La première explication tiendrait au fait que la hausse globale du niveau de compétence concernerait plus particulièrement les élèves issus de l'immigration. La seconde explication tiendrait davantage au "*positionnement spécifique des familles immigrées dans le processus d'orientation*" (p. 18). L'auteur suggère que cette deuxième explication est la plus à même d'expliquer le fait que les élèves issus de l'immigration ont des parcours plus linéaires que les autres, à caractéristiques scolaires et socio démographiques comparables.

Les inégalités scolaires liées au statut migratoire des élèves sont souvent complexes à mesurer, tant l'origine sociale et le statut migratoire sont étroitement liés. [Brinbaum et Kieffer \(2009\)](#) montrent en effet que si les différences brutes d'obtention du baccalauréat se font en défaveur des élèves issus de l'immigration, les raisonnements "toutes choses égales par ailleurs" permettent de mettre en évidence de meilleures chances relatives d'accès au baccalauréat pour les élèves issus de l'immigration que pour les élèves natifs. C'est donc bien parce qu'ils sont plus souvent issus des milieux sociaux les plus défavorisés que ces élèves atteignent, en scores brut, moins souvent le niveau du baccalauréat. Ces résultats sont également confirmés par d'autres études. Mathieu [Ichou \(2015\)](#) montre par exemple qu'en France, les inégalités scolaires entre élèves descendants d'immigrés et les natifs sont importantes dès l'entrée au primaire, particulièrement pour les élèves originaires de Turquie. Ces écarts s'amenuisent à l'entrée en sixième et il n'existe quasiment plus de différence en troisième. Ce résultat global cache toutefois une sorte de hiérarchie dans laquelle les élèves originaire de Turquie ont toujours des résultats beaucoup plus faibles que les autres élèves, alors que les élèves originaire d'Asie du Sud-Est et de Chine seraient à l'autre extrême de cette hiérarchie scolaire.

Dans son analyse comparative des parcours d'insertion professionnelle des jeunes en Allemagne et en France, [Tucci et al. \(2013\)](#) et [Tucci \(2015\)](#) montre aussi que les inégalités scolaires liées au statut migratoire sont moins fortes en France qu'en Allemagne, ou tout au moins pour ceux qui arrivent à se maintenir dans le système scolaire (car les parcours scolaires des secondes générations en France se caractérisent par une plus forte proportion de sorties précoces qu'en Allemagne). Pour autant, l'insertion professionnelle des jeunes originaires de Turquie et du Moyen Orient en Allemagne est bien meilleure que celle des élèves originaires d'Afrique du Nord et subsaharienne en France.

Les inégalités de parcours se mesurent également en fonction du type de diplôme obtenu. Aude [Vanhoffelen \(2013\)](#) opère une comparaison des taux d'obtention du baccalauréat entre le panel 89 et le panel 95.

Figure 7 – Proportion d'élèves ayant obtenu le baccalauréat selon le milieu social.

Catégorie sociale de la personne de référence (PCS)	Bac		Bac GT		Bac S	
	Panel 1989	Panel 1995	Panel 1989	Panel 1995	Panel 1989	Panel 1995
Agriculteur	70,5	69,7	52,8	53,7	24,1	17,7
Artisan commerçant	57,4	63,5	46,0	53,6	12,5	13,4
Chef d'entreprise	74,0	83,9	65,6	76,7	21,7	29,6
Enseignant	86,7	90,6	84,2	86,6	44,8	40,2
Cadre	87,7	87,6	83,9	84,2	42,4	41,0
Profession intermédiaire	74,0	76,7	65,5	66,6	21,7	22,9
Employé de bureau	59,1	62,1	49,7	50,5	13,8	11,0
Employé de commerce	55,7	58,8	39,4	44,5	9,7	10,4
Employé de service	43,4	38,0	29,4	26,6	7,0	2,7
Ouvrier qualifié	50,8	52,9	37,9	39,1	8,7	8,7
Ouvrier non qualifié	42,4	40,7	30,4	27,7	6,4	4,6
Inactif	29,9	27,6	22,1	17,6	4,0	3,7
Ensemble	61,0	62,8	51,0	52,2	17,4	16,6

* Y compris brevet de technicien.

Lecture : parmi les élèves entrés en sixième en 1995, 90,6 % des enfants d'enseignants (professeurs et instituteurs) contre 40,7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont obtenu le baccalauréat.

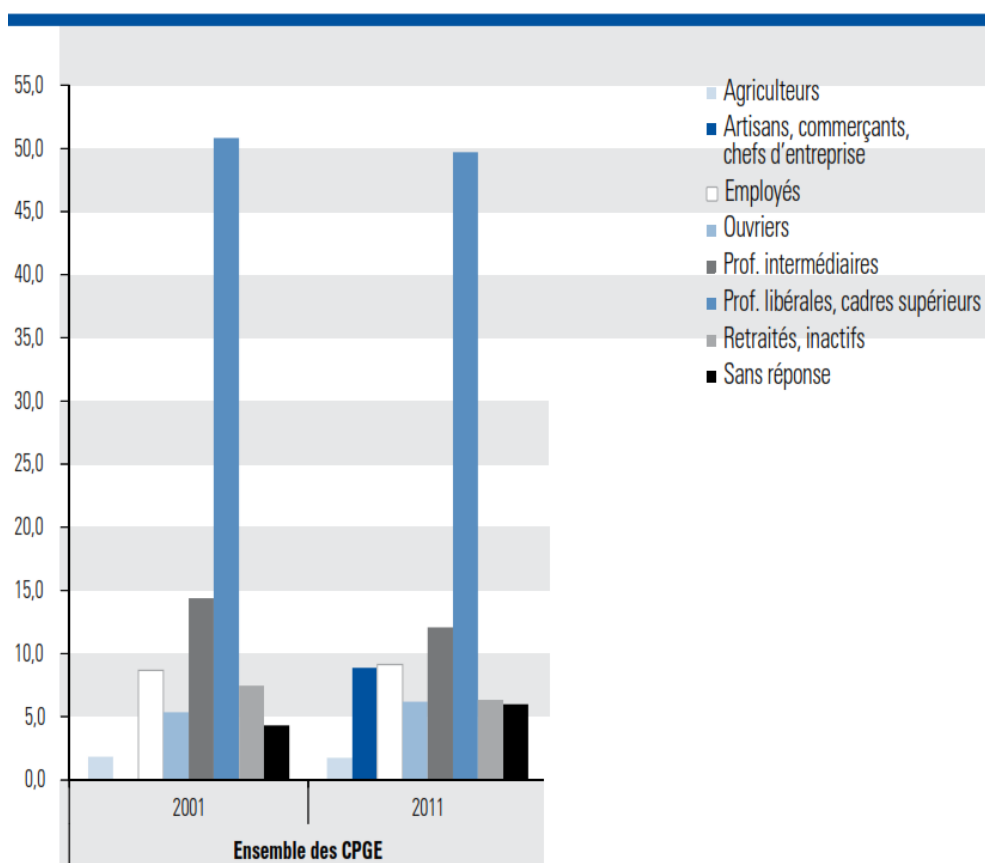
Champ : entrants en sixième en 1989 et en 1995 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP, panels d'élèves du second degré recrutés en 1989 et 1995.

Source : Vanhoffelen (2013), p.3

Les taux d'obtention des différents diplômes dépendent étroitement de la profession des parents : moins les parents occupent des emplois qualifiés, moins le taux d'obtention d'un diplôme par leurs enfants est élevé. Ce phénomène a même tendance à se renforcer dans le temps pour certaines catégories. C'est le cas, par exemple, des enfants d'ouvriers non qualifiés, puisque 42,4 % de ceux entrés en sixième en 1989 avaient obtenu un baccalauréat alors qu'ils ne sont plus que 40,7 % dans le panel 1995. Même lorsque les variables scolaires sont maintenues constantes, l'origine sociale reste un facteur explicatif important. Parmi les différents baccalauréats, la filière S (scientifique) reste la plus élitiste puisque plus de 40 % des enfants d'enseignants et de cadre obtiennent un tel baccalauréat alors qu'ils ne sont que 4 à 6 % parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés ou d'inactifs. Or, le type de baccalauréat a un poids prépondérant sur la poursuite des études supérieures. Par exemple, le baccalauréat S reste la voie privilégiée d'accès aux classes préparatoires des grandes écoles, particulièrement dans les filières scientifiques (CPGE) (Gateaud, 2012). En effet, dans les CPGE scientifiques, 96 % des étudiants ont un bac S, dans les filières économiques, ils sont encore 47 %, les autres étudiants ayant obtenus un bac ES. Enfin, c'est dans les CPGE littéraires que les bacheliers du bac S sont les moins nombreux (23 %), un autre quart étant représenté par des bacheliers du bac ES et l'autre moitié par des bacs L. Ces proportions restent stables dans le temps.

Figure 8 – Origine sociale des étudiants en CPGE en 2001 et 2011.



Source : MESR-DGESIP-DGRI SIES / système d'information SCOLARITÉ

Source : Gateaud (2012), p.5
France métropolitaine + DOM (hors agriculture)

Le graphique 8 montre une très nette corrélation entre l'origine sociale des étudiants et l'accès en CPGE, et une relative stabilité entre 2001 et 2011. Les enfants d'ouvriers représentent 6 % des étudiants en CPGE, ceux des professions intermédiaires 12 à 14 % alors que plus de la moitié des étudiants ont des parents cadres supérieurs ou de profession libérale.

Que retenir de l'ensemble de ces résultats ? Rappelons que nous posions en introduction de ce chapitre la question de l'évolution des inégalités sociales à l'école et de leur apparition au fil de la scolarité.

- Les études comparant à différentes époques le niveau de compétence des élèves montrent une tendance à la hausse des performances dans les premières années de l'école élémentaire. Ceci s'explique en partie par l'élévation du niveau des contenus disciplinaires et scolaires dans les cycles de l'école maternelle. Toutefois, ces signes positifs ne se retrouvent pas dans les dernières classes de l'école primaire où on note non seulement une baisse des compétences, mais aussi un accroissement des inégalités d'acquis. Les résultats PISA, comme d'autres travaux, montrent le même phénomène d'accentuation des inégalités d'acquis dans le secondaire.
- L'homogénéisation de l'offre scolaire au collège et la réduction des redoublements ont permis de voir émerger des parcours scolaires plus linéaires du collège au lycée.

- Enfin, la comparaison des parcours scolaires des élèves natifs et issus de l'immigration montre une réduction des écarts de parcours scolaires en même temps qu'une hiérarchie interne mettant en lumière de fortes inégalités entre certains élèves issus de l'immigration et les natifs. Ces inégalités scolaires s'expliquant moins par la catégorie socio professionnelle des parents que par leurs diplômes.

Au final, nous observons que les inégalités de parcours scolaires diminuent en France alors que les inégalités d'acquis augmentent nettement et ceci selon l'origine sociale et l'origine migratoire des élèves. Cet apparent paradoxe questionne bien entendu les politiques scolaires, leur efficacité et leur cohérence. Qu'observe-t-on au plan de ces politiques depuis 20 ans en France qui soit susceptible d'expliquer une telle situation ? L'une des premières voies que nous pouvons emprunter pour l'expliquer est celle des réformes scolaires et de l'évolution du fonctionnement de l'institution scolaire.

III L'évolution des politiques éducatives et du système scolaire : quels liens avec les inégalités ?

Les évolutions d'un système éducatif ne s'expliquent pas uniquement par un ensemble de réformes ou de politiques. Elles sont aussi le fruit des pratiques des institutions et des acteurs qui les animent et les mettent en œuvre. Les administrations déconcentrées de l'État, les chefs d'établissement ou encore les familles ont, par leurs pratiques, une capacité à influencer sur la marche de l'école et son fonctionnement. Notre propos est ici d'examiner des politiques scolaires, tout en raisonnant sur les pratiques sociales qui permettent de les contourner.

Trois politiques seront plus particulièrement analysées à partir de ce prisme. D'abord le "collège unique", ensuite la politique de la carte scolaire et enfin les politiques d'éducation prioritaire⁴.

1 Le collège unique

Le collège unique se définit par "*une organisation scolaire qui a pour caractéristique première de regrouper jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire la quasi-totalité d'une génération au sein d'une structure d'enseignement unique*" (Mons, 2007, p.89). Nathalie Mons précise que pour être considéré comme une école unique, le système scolaire de premier et second cycle doit en outre présenter (1) un contenu unique sans filières, (2) disposer d'établissements comparables, (3) proposer strictement les mêmes débouchés. De cette définition restrictive, on pressent bien que ce que l'on nomme le "collège unique" risque bien de ne pas entrer dans une telle définition. En effet, dès sa création, le collège a proposé des voix parallèles, dérogeant ainsi à un modèle d'école intégrée (Prost, 2013). Dans un récent ouvrage, Choukri Ben Ayed (2015) défend la thèse selon laquelle derrière un discours unificateur, des résistances fortes contre une école unifiée se sont toujours manifestées, légitimant une séparation des élèves, une ségrégation et une différenciation des parcours scolaires. "*Pour la période contemporaine, les politiques éducatives articulent toujours un discours en apparence unificateur, et un autre qui insiste sur la nécessité de différenciation de l'enseignement en vue d'une plus grande adaptation à la diversité des élèves. Récemment, l'une des thématiques centrales du débat scolaire fut la critique et la remise en cause du collège unique*" (Ben Ayed, 2015, p.16). Le collège

4. Nous avons fait le choix de nous centrer davantage sur les politiques structurelles que sur l'évolution des programmes scolaires qui agissent davantage sur les *curricula* des élèves.

unique ne cesse donc d'être sujet à controverses tant par les décideurs politiques que par les parents qui doutent de son efficacité (Mons, 2007).

De fait, ce n'est que 20 ans après la loi Haby de 1975 que le collège commence à être défini comme une école unique. Jusque-là, une partie des élèves continue d'être orientée à l'issue de la classe de cinquième vers des quatrièmes technologiques ou d'insertion. L'orientation vers ces filières non générales est fortement corrélée à l'origine sociale des élèves : 98 % des enfants de cadres accèdent à la troisième générale, alors que cela concerne 78 % des enfants d'ouvriers (Mons, 2007). Ce contraste n'est pas le seul résultat des acquis scolaires des élèves, il est aussi le fruit des procédures d'orientation elles-mêmes, dont Duru-Bellat et Mingat (1993) ont montré le caractère socialement très inégalitaire.

Ainsi, dès le départ, des filières non générales coexistent dans un système dit unifié et les orientations vers celles-ci sont étroitement dépendantes de l'origine sociale des élèves. L'introduction de nouveaux dispositifs dont celui qui permet une orientation précoce vers l'apprentissage à destination des élèves en décrochage scolaire en est un exemple. Par ailleurs, les sections d'enseignement spécialisées (SES) sont transformées en sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) à la fin des années 1980 et s'adressent aux élèves avec des difficultés scolaires ou une déficience intellectuelle. Elles scolarisaient près de 3 % des élèves en 2014.

L'uniformité de l'offre de formation dans le collège unique est aussi remise en question par la présence de certaines filières "élitistes" (Vasconcellos et Bongrand, 2013) dans un système où officiellement il n'existe pas de cursus autre que le tronc commun. C'est le cas par exemple des classes européennes ou internationales qui scolarisaient 5,1 % des collégiens en 2012. Par ailleurs, les stratégies de certains établissements, particulièrement des établissements ségrégués, qui consistent à ouvrir des "classes préservées" contribuent aussi à rompre avec l'idée de "collège unique". Ces stratégies ont pour but de retenir des familles qui ont les moyens symboliques et économiques de fuir ces collèges ségrégués. C'est le cas, par exemple, des classes à horaires aménagés (CHAM), sport-études ou art.

De façon générale, des distinctions s'opèrent par le choix d'options qui auront des répercussions importantes sur la suite du parcours scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Ainsi, 26 % des enfants d'enseignants prennent l'allemand en première langue, alors qu'ils ne sont que 8 % parmi les familles ouvrières et d'inactifs. S'il n'est en théorie plus possible de distinguer les parcours scolaires dans des filières séparées au collège, dans la réalité, le choix des options, des langues vivantes ou anciennes réintroduisent une forte distinction entre les classes dans les établissements et entre les parcours des élèves. Il faut dire que la constitution des classes se fait souvent en fonction des options et langues choisies par les élèves. C'est même l'une des principales sources de ségrégation intra-établissement (Ly et al., 2014) puisque "*parmi les 16 % de ségrégation sociale (...) qui ne sont pas expliqués par le hasard, 62 % (...) sont expliqués par la distribution des options dans la classe. Si les établissements ne constituaient pas leurs classes en fonction des choix d'option des élèves, deux tiers des cas de ségrégation auraient pu ne pas avoir lieu*" (p. 5).

On peut donc en conclure que malgré quelques réformes au niveau du collège, sa structure n'a pas été bouleversée sur ces vingt dernières années. Cela ne signifie pas que le collège unique n'a pas évolué. En effet, si aucune réforme structurelle n'est venue modifier l'organisation du collège sur cette période, ce sont les pratiques et les mises en œuvre de certains dispositifs qui sont venues en modifier l'organisation. On observe une homogénéisation de l'offre de formation, en lien avec la fermeture de certaines filières de l'enseignement obligatoire, mais cette homogénéisation doit être relativisée tant les offres d'options conti-

nent de subsister. En même temps qu'on note ce mouvement d'homogénéisation, une forte diversification s'observe au plan territorial. C'est ce que l'on peut voir à partir de l'amplification de la ségrégation scolaire (Barthon et Monfroy, 2006 ; Trancart, 2000).

2 La carte scolaire : une politique de lutte contre la ségrégation ?

On ne peut réellement parler à propos de la carte scolaire d'une "politique scolaire". Il s'agit plutôt d'un ensemble de dispositifs permettant l'appareillage de l'offre scolaire d'une part et des besoins de scolarisation des familles dans un espace local donné. Choukri Ben Ayed (2015) note ainsi que ces politiques d'affectation des élèves sont une "*nébuleuse de dispositifs*" (p. 89) et ne sont jamais que des "*circulaires, des instructions aux contours juridiques parfois flous ; des textes plus généraux où la carte scolaire apparaît de façon secondaire, comme ceux concernant la décentralisation ou la déconcentration éducative ou encore la politique de la ville*" (p. 75). Au fil du temps, la carte scolaire a été présentée comme un instrument au service des politiques de mixité sociale à l'école ou à l'inverse comme un frein au libre choix des familles. van Zanten et Obin (2008) considèrent que ce dispositif a été plus efficace dans son rôle de gestion des flux d'élèves que dans celui de la préservation d'une certaine mixité sociale dans les établissements. L'histoire de l'évolution de la carte scolaire relatée par ces deux auteurs montre qu'en réalité ce dispositif n'a jamais ou rarement été aussi rigide qu'escompté. Contrairement à la Corée du Sud, au Japon ou à la Grèce, la carte scolaire française s'est toujours appliquée en prévoyant des possibilités de dérogation (Mons, 2007).

En 1985⁵, une expérience de libéralisation de la carte scolaire a été décidée. Trois ans plus tard, se développe une politique de désectorisation censée garantir des zones de libres choix pour les familles. Les évaluations de ces dispositifs expérimentaux sont unanimes sur les effets négatifs qui contribuent à l'aggravation de la ségrégation (Ballion, 1991 ; Ballion et Ouevrard, 1991). Malgré la volonté de stopper le processus de désectorisation au milieu des années 1990, l'arrivée à la présidence de Nicolas Sarkozy en 2007 viendra de nouveau accélérer le processus d'assouplissement de la carte scolaire. Projetant de la supprimer totalement à court terme, Nicolas Sarkozy demande à son ministre de l'Éducation nationale de l'époque de favoriser une plus grande liberté dans le choix de l'établissement. Des critères de dérogation prenant en compte la santé de l'élève ainsi que son origine sociale seront tout de même maintenus. Si cette réforme a pu avoir lieu c'est aussi parce que les acteurs scolaires, et principalement les parents, développaient déjà depuis les années 1990-2000 des stratégies d'évitement et de contournement des cartes scolaires, un phénomène que Choukry Ben Ayed qualifie comme étant en voie de "banalisation" (Ben Ayed, 2015). A partir du panel 95, Christelle Chausseron (2001) montre en effet qu'un collégien sur 10 est scolarisé hors secteur et 2 sur 10 dans un établissement privé, avec de fortes inégalités en fonction de l'origine sociale et du diplôme des parents, comme le montre le tableau de la figure 9.

5. La première redéfinition de la politique d'affectation des élèves date de 1979, mais celle initiée par Alain Savary en 1985 est d'une toute autre ampleur (Ben Ayed, 2015).

Figure 9 – Secteur du collège fréquenté par l'élève selon son milieu social (en %).

Collège fréquenté trois ans après l'entrée en 6ème		Public sectorisé	Public hors secteur	Privé	Ensemble
CSP du chef de famille	Chef d'entreprise	50,2	6,6	43,2	100
	Professeur	63,1	18,6	18,3	100
	Instituteur	67,6	14,6	17,8	100
	Employé de bureau	74,2	7,8	18	100
	Ouvrier qualifié	76,7	8,4	14,9	100
	Ouvrier non qualifié	80,4	7,9	11,7	100
	Inactif	75,1	15	9,9	100
Diplôme le plus élevé obtenu par les parents	Aucun	80,4	10,3	9,3	100
	BEPC	75,3	8,3	16,4	100
	CAP	73,5	7,1	19,4	100
	Baccalauréat	69,1	8,8	22,1	100
	Enseignement supérieur	63,2	11,1	25,7	100
Ensemble des élèves		71,3	8,8	19,9	100

Source : Chausseron (2001), p.1

Ainsi, 18,6 % des enfants de professeurs et 14,6 % des enfants d'instituteurs sont scolarisés hors secteur alors que cela ne concerne que 7,8 % des enfants d'employés de bureau. De la même façon, 7,2 % des enfants dont le diplôme le plus haut obtenu par la personne de référence est un certificat d'études primaire sont scolarisés dans un établissement en-dehors de la carte scolaire alors qu'ils sont 11,1 % dans le même cas quand la personne de référence a un diplôme du supérieur. Cette enquête intègre également des questions sur les motivations du contournement de la carte scolaire et les résultats montrent que la raison principale porte sur la bonne réputation de l'établissement choisi ainsi que d'un enseignement "conforme aux convictions" des parents. Confirmant ainsi les conclusions d'Agnès van Zanten (2009) selon lesquelles les familles choisissent un établissement en fonction de sa fréquentation, en cherchant à influencer sur les socialisations juvéniles de leurs enfants et à préserver un entre-soi social.

Avant même que cette réforme de 2007 ne soit appliquée, Marie Duru-Bellat (2007) titrait un article "Suppression de la carte scolaire : des effets programmés". Elle y rappelle que l'argumentaire qui a conduit à cette volonté d'assouplissement de la carte scolaire en France a peu repris la question de la concurrence entre établissements et s'est plutôt centré sur la liberté des familles à choisir leur école, ce qui permettrait ainsi aux meilleurs élèves des quartiers populaires de choisir un autre établissement que celui de leur secteur. Rendant compte d'une recherche européenne, l'auteur montre que le "*degré d'inégalité dans les systèmes éducatifs européens est fortement corrélé au degré de liberté de choix [...] plus l'indice de liberté de choix est élevé, plus les inégalités sociales de performance sont fortes*", ce à quoi il faut ajouter la précocité de la sélection qui vient encore renforcer ces inégalités. Cette assertion est pourtant à relativiser au moins pour deux raisons. D'abord les comparaisons internationales PISA (OCDE, 2014b) montrent que l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs ne dépendent pas uniquement de l'existence ou non d'une carte scolaire, ou à l'inverse de l'existence d'un libre choix de l'établissement. Ensuite, les travaux nombreux et variés sur

les marchés scolaires (Felouzis et al., 2013) donnent à voir des résultats bien plus nuancés : l'introduction en Angleterre à la fin des années 1980 d'un système de choix régulé de l'établissement n'a pas entraîné *in fine* un accroissement des inégalités scolaires dans ce système éducatif.

Pierre Merle (2011a,b) a évalué l'effet de l'assouplissement de la carte scolaire dans les académies de Paris, de Bordeaux et de Lille. Il montre une amplification de l'évitement des établissements les plus défavorisés au bénéfice des établissements qui recrutent parmi les catégories sociales les plus favorisées, produisant ainsi un renforcement du phénomène ségrégatif. Les dernières mesures d'assouplissement de la carte scolaire s'accompagnaient de mesures censées garantir la mixité sociale. Ainsi, les demandes de dérogation des élèves boursiers devaient être prioritaires par rapport à des demandes de familles plus aisées souhaitant changer d'établissement sur la base d'une option ou de la proximité géographique. L'analyse conduite par Pierre Merle (2011a) montre, non seulement, que les élèves boursiers ont rarement formulé des demandes de dérogation, mais aussi que ce critère n'a pas été automatiquement prioritaire comparativement à d'autres motifs. Et l'auteur conclut à un phénomène de *"ghettoïsation relative, voire absolue pour les établissements les plus défavorisés qui cumulent perte d'effectif et perte d'élèves d'origine favorisée"* (p. 47). Afin de continuer à capter les familles les mieux dotées et de freiner leur fuite vers des collèges plus favorisés, la pratique des classes de niveaux s'est encore renforcée dans ces établissements populaires. À une ségrégation inter-établissements, il faut donc ajouter une ségrégation intra-établissement dont on connaît les effets à la fois sur les compétences des élèves (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Ly et al., 2014), mais aussi sur des dimensions non cognitives comme la gestion de la discipline (Debarbieux, 1996) ou le bien-être scolaire (Fouquet-Chauprade, 2014). Dans son évaluation de l'effet de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'académie de Rennes, Pierre Merle (2011b) montre aussi que la période 2000-2006 s'est caractérisée par un embourgeoisement des collèges privés dont la proportion est l'une des plus fortes de France, alors que la période suivante (2006-2009) après réforme s'est plutôt caractérisée par une augmentation de la ségrégation sociale.

L'existence d'une forte ségrégation scolaire est aujourd'hui un fait établi (Broccolichi et al., 2010 ; Felouzis, 2003 ; Ly et al., 2014 ; Oberti, 2007). Malgré le faible nombre d'études rendant compte de son ampleur sur l'ensemble du territoire français, on sait que le système scolaire français est marqué par une ségrégation sociale, ethnique et scolaire forte. L'étude récente de Ly et al. (2014) sur l'île de France donne à voir l'ampleur de la ségrégation sociale et scolaire dans la région et ses logiques de construction. Au début des années 2000, Georges Felouzis (2003) relevait aussi une forte ségrégation dans l'académie de Bordeaux : *"Le taux de concentration le plus élevé concerne les élèves d'origine du Maghreb, d'Afrique Noire et de Turquie. Il faudrait en effet que près de 90 % d'entre eux changent d'établissement pour qu'une répartition égale à la moyenne s'observe dans tous les collèges de l'académie."* (p. 432).

Pour autant, il existe un décalage important entre cette réalité sociale et les décisions législatives portant explicitement sur la mixité à l'école. Les différentes décisions concernant l'assouplissement de la carte scolaire s'inscrivent bien, dans une certaine mesure, dans une forme de gestion de la mixité scolaire. Mais cet outil reste ambivalent puisqu'il a aussi pour objectif de gérer les flux d'élèves, ce qui l'empêche d'être pleinement opératoire (van Zanten et Obin, 2008). Si bien qu'au lieu de servir d'outil de régulation de la mixité scolaire, la carte scolaire devient trop souvent un instrument d'amplification du phénomène ségrégatif.

3 L'éducation prioritaire : outil de lutte contre les effets de la ségrégation ?

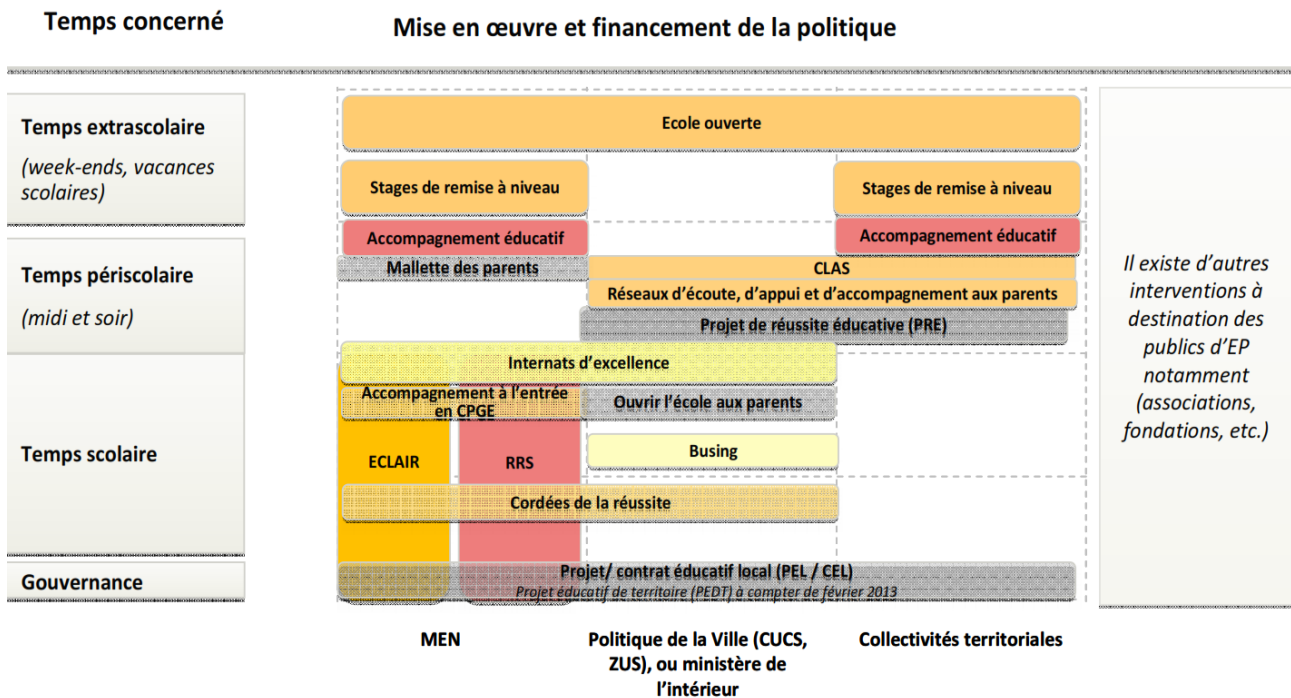
Les politiques d'éducation prioritaire s'inscrivent plus directement dans les politiques de lutte contre les effets de la ségrégation. Ici, elles ne cherchent pas à empêcher le phénomène ségrégatif et ne visent pas la déségrégation (comme c'est le cas, par exemple, aux États-Unis ou en Afrique du Sud). Elles visent seulement à en atténuer, voire à en supprimer, les conséquences les plus négatives. Nous ne reviendrons pas sur la genèse de cette politique⁶ qui a vu le jour en France au début des années 1980, nous nous centrerons sur son évolution durant les 20 dernières années. Rappelons simplement que le choix qui a été fait en France en termes de "discrimination positive" à destination des publics scolaires défavorisés et relégués s'est porté sur un type d'éducation prioritaire territorialisée.

Pierre Merle (2012) montre l'extension numérique de l'éducation prioritaire. En 1997, les zones d'éducation prioritaires (ZEP) scolarisaient 14,3 % des collégiens. À la rentrée 1997-1998, et suite au rapport Moisan et Simon (1997), les ZEP deviennent les réseaux d'enseignement prioritaires (ZEP-REP). Sept ans plus tard, ce sont 20,4 % des élèves qui sont scolarisés dans ces réseaux. Conscient de la dilution des moyens et de la faible pertinence d'un tel dispositif, le ministère de l'Éducation nationale décide en 2006 de la création des réseaux ambition réussite (RAR) qui doivent permettre un recentrage des moyens sur un nombre plus restreint d'établissements et de collégiens : les RAR concernent en effet moins de 5 % des collégiens. Cependant, les ZEP-REP ne disparaissent pas et deviennent à la même date les réseaux réussite scolaire (RRS) qui regroupent 15 % des élèves. La nouvelle politique de RAR visait à concentrer davantage de moyens sur les établissements qui le nécessitent le plus. Cependant, la superposition des RAR et des ZEP-REP tend à brouiller le message du fait de la superposition de dispositifs. En 2010, apparaissent les CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) qui visent plus explicitement des objectifs en termes d'amélioration du climat scolaire, dispositif élargi l'année suivante aux écoles (ECLAIR). En 2011, la plupart des RAR disparaissent.

L'éducation prioritaire ne cesse de se complexifier et de superposer des dispositifs récents aux plus anciens. De plus, Françoise Lorcerie (2010) rappelle que depuis le début des années 1990, les politiques d'éducation prioritaire s'articulent aux politiques de la ville, ce qui en complexifie encore leur mise en œuvre, mais donne probablement plus de cohérence à la lutte contre les inégalités scolaires. La figure 10 montre cependant la complexité des dispositifs (en 2013).

6. Sur cette question voir par exemple l'ouvrage de Bénédicte Robert (2009)

Figure 10 – Dispositifs de l'éducation prioritaire et dispositifs qui y interviennent



Source : CIMAP (2013), p.11

La politique de 2014 dite de refondation de l'école vise justement à réduire cette superposition de dispositifs et à recentrer les efforts sur un nombre plus restreint d'établissements en révisant profondément la carte scolaire. L'autre objectif affiché est celui d'un "gommage" des effets de seuil. Cette politique institue les REP+ qui se centreront principalement sur l'innovation pédagogique et modifieront le temps de travail des enseignants en leur accordant des heures hors enseignement devant favoriser le travail collectif, la concertation, etc.

Les bilans qui sont faits de ces dispositifs sont plutôt nuancés, voire négatifs quant à leurs effets (Meuret, 1994 ; Moisan et Simon, 1997 ; Armand et Gille, 2006), en particulier sur les inégalités de compétences, de performances et d'orientations. S'agissant du climat scolaire, les évaluations qui sont faites sont encore contradictoires. De plus, les "effets d'étiquetage" sont loin d'être anecdotiques, le dispositif conduisant en effet à tout un processus de stigmatisation des établissements et des élèves qui y sont scolarisés (Fouquet-Chauprade et Dutrévis (2015), Merle (2012)). Conscient de ces effets pervers, le législateur a voulu créer en 2000 des pôles d'excellence qui devaient servir à valoriser l'image des ZEP-REP à partir du développement de projets pédagogiques de "haut niveau".

Ces politiques d'éducation prioritaire butent sur plusieurs difficultés. Elles visent à rétablir une égalité entre les élèves alors même que la nature et les sources des inégalités sur lesquelles elles veulent agir sont très disparates (Fouquet-Chauprade et Dutrévis, 2015). Ces disparités conduisent à une profusion des objectifs et des mesures qui nuisent à leur efficacité : veut-on agir sur la taille des classes, sur la construction de projets pédagogiques innovants, sur la mise au travail collectif, sur les relations école-famille, ou sur l'amélioration du climat scolaire ? Par ailleurs, Bénédicte Robert (2009) montre bien la confusion entre les

objectifs de cette politique et les moyens par lesquels les atteindre. Enfin, bon nombre des objectifs posés dans le cadre de l'éducation prioritaire sont flous et diversement mesurables. Un rapport d'évaluation de la DEPP (CIMAP, 2013) note ainsi que *"l'éducation prioritaire s'est-elle progressivement vue assigner des objectifs opérationnels très divers tant en ce qui concerne les élèves que leurs familles (objectifs sociaux, de santé, culturels, éducatifs, pédagogiques, d'orientation, d'insertion professionnelle,) sans que ceux-ci aient été vraiment formalisés, ni toujours suivis dans leur mise en œuvre, ni véritablement évalués quant à leurs résultats"* (p. 16).

Finalement, loin d'être une politique de lutte contre la ségrégation, l'éducation prioritaire fini même par être une "source de ségrégation sociale et académique" (Merle, 2012, p.63). Ces établissements sont évités et contournés par les familles qui en ont les moyens (van Zanten, 2012), les élèves qui y sont scolarisés sont stigmatisés (Fouquet-Chauprade, 2014 ; Merle, 2012), les attentes scolaires sont revues à la baisse (effets pygmalion etc.), les climats scolaires sont souvent tendus, voire violents (Debarbieux, 1996).

4 Conclusion

En définitive, plusieurs points communs rassemblent les trois politiques scolaires examinées dans cette section.

- D'abord, elles s'appliquent, chacune à leur manière et à des degrés divers, à construire un système d'enseignement obligatoire le plus unifié possible et le plus égalitaire possible. C'était le but affiché du "collège unique" et du "collège pour tous". C'est aussi l'un des buts de la carte scolaire et l'objectif central de l'éducation prioritaire. Autant dire qu'au regard des constats de la section II sur l'accroissement des inégalités d'acquis, ces objectifs ne sont pas atteints. Ils le sont plus au plan des parcours scolaires et des taux d'accès au baccalauréat, même si la démocratisation observée de ce point de vue est surtout quantitative : plus de bacheliers dans une génération, une plus grande proportion d'accès à l'enseignement supérieur. La démocratisation est très peu, voire pas du tout, qualitative : les écarts d'accès au baccalauréat sont loin d'avoir disparus. Pour le panel 1995, les enfants de cadre ont six fois plus de chances d'obtenir un baccalauréat que les enfants d'ouvriers qualifiés (DEPP-RERS, 2014).
- Ensuite, elles ne parviennent pas à leurs fins soit parce que leurs objectifs ne sont pas toujours explicites, soit parce que les moyens mis en œuvre ne sont pas assez directement en lien avec ces objectifs. Le cas du collège unique est exemplaire. La réforme Haby de 1975 visait à accompagner la massification scolaire et à limiter les inégalités sociales d'accès au baccalauréat. Or, dès le début des années 1980, la différenciation entre établissements était telle qu'il fût nécessaire de mettre en place dès 1981 une politique d'éducation prioritaire. Cette dernière avait pour but de limiter les inégalités d'acquis et de parcours entre élèves liées à la ségrégation sociale entre les établissements. Les rapports d'évaluation qui se sont succédé, ainsi que les études plus ponctuelles, n'ont pas montré que cet objectif était atteint, ce qui indique que donner plus de moyens aux établissements ségrégués ne suffit pas à résorber les inégalités d'acquis entre élèves.
- Enfin, elles renforcent la ségrégation par leurs effets pervers. C'est le cas de la carte scolaire qui aboutit trop souvent à cantonner les élèves de milieux populaires et immigrés dans des établissements peu attractifs. C'est le cas aussi de la politique d'éducation prioritaire qui, loin de lutter contre la

ségrégation sociale et ethnique dans les établissements, la légitime sous prétexte de "compensation" de ses conséquences.

IV Les mécanismes de production des inégalités scolaires

Nous avons rappelé dans la section I deux grandes options à notre disposition pour rendre compte des inégalités scolaires et de leur évolution. Il s'agit d'une part de la théorie de la "discontinuité culturelle" et d'autre part de celle de la "discrimination systémique". Ces deux théories, nous l'avons dit, n'entretiennent pas entre elles des rapports de totale étanchéité. Elles partent toutes les deux d'un constat similaire inscrit dans la nature même des sociétés hiérarchisées : celui des inégalités de départ entre enfants, avant même les premiers contacts avec l'école. De ce point de vue, les deux théories reconnaissent l'évidence de discontinuités entre l'école et les familles les plus éloignées de la culture scolaire. Toutefois, elles ne considèrent pas de la même manière le rôle de l'institution scolaire. Pour la première le principe déterminant des inégalités scolaires est la discontinuité culturelle elle-même, qui n'est pas - ou trop peu - prise en compte en tant que telle par l'école, cette dernière restant indifférente aux différences de départ (Bourdieu, 1966). La seconde théorie raisonne plus volontiers sur la répartition différenciée de l'offre d'éducation en fonction du type d'élèves. Elle insiste sur le fait que l'offre d'éducation varie en fonction du niveau de départ des élèves, de leur origine familiale, culturelle, ethnique, etc. et que ces variations renforcent les inégalités Coleman et al. (1966) qui s'observe de façon variable selon les systèmes éducatifs étudiés.

Sous beaucoup d'aspects, la théorie de la discrimination systémique englobe et dépasse celle de la discontinuité en parvenant à rendre compte de phénomènes qui resteraient sans elle incompréhensibles. Comment expliquer qu'à partir d'un substrat comparable en termes de population scolaire, certains systèmes éducatifs soient plus équitables que d'autres ? Comment comprendre les évolutions très rapides de certains pays en termes d'équité sans prendre en compte les "effets de système" ? Nous avons dans ce rapport centré notre propos sur la France, mais l'étude d'autres pays donne à voir le même type de mécanismes. Le cas de la Pologne étudié par Noémie Le Donné (1999), ceux du Portugal et de la Suède développés dans le rapport PISA 2012 (OCDE, 2014b) relèvent du même raisonnement que le nôtre : chaque système éducatif tend à produire un certain niveau d'inégalité et nous proposons ici d'identifier les mécanismes qui en sont à la source. Notre thèse est que la discrimination systémique passe par la qualité différentielle de l'éducation proposée aux élèves selon leur appartenance sociale et/ou ethnique. Par souci de clarté, nous développerons notre propos en trois parties. La première explicite le concept clé de notre raisonnement, celui de qualité dans le domaine de l'éducation. Nous aborderons ensuite les liens entre ségrégation scolaire et qualité de l'enseignement. Enfin, dans une troisième partie, nous étudierons les mécanismes propres à l'enseignement et aux interactions en classe.

1 La "qualité de l'éducation" : un concept multidimensionnel

Avant d'aborder la question des effets de la ségrégation scolaire, il nous semble important de définir ce que nous entendons par "qualité" en éducation. Qu'entend-on par ce concept dans la littérature en éducation et quelles en sont les différentes définitions ?

- Il peut s'entendre d'abord, comme dans les travaux de Felouzis et Perroton (2007), au sens des

qualités perçues d'un établissement orientant le choix de l'établissement par les familles dans un contexte de marché scolaire. On est là dans une définition "externe" de la qualité au sens où celle-ci n'est en rien la résultante directe des pratiques pédagogiques et de l'organisation de l'établissement, mais seulement le reflet de la réputation d'une école ou d'un collège en concurrence avec d'autres écoles et collèges. Ce n'est donc pas directement en ce sens que l'on entend le concept de qualité de l'enseignement ici, même si certains points communs peuvent exister entre ces deux définitions⁷.

- La qualité de l'enseignement est dans beaucoup de cas aussi conçue en lien étroit avec les pratiques pédagogiques des enseignants définies comme efficaces par la recherche. Ainsi, [Gauthier et Dembélé \(2004\)](#), dans leur rapport sur la qualité de l'enseignement et la qualité de l'éducation, donnent à voir plusieurs résultats convergents. *"On pense notamment à l'importance pour le maître d'avoir des attentes favorables à l'endroit de ses élèves et à propos de leur progrès, à la flexibilité aussi bien qu'à l'ordre et à la discipline qu'il fait régner dans la classe, à sa participation à une planification d'ensemble avec ses pairs, à l'augmentation du temps net de travail des élèves (time on task) et les devoirs à la maison, aux évaluations fréquentes pour assurer une rétroaction et des correctifs appropriés"* (p 24).
- Pourtant, on ne peut réduire la qualité de l'enseignement aux pratiques des maîtres. Pour importantes qu'elles soient, ces pratiques s'inscrivent toujours dans un contexte plus large que la classe elle-même. C'est ainsi que les réflexions sur la qualité de l'enseignement partent de plusieurs constats simples concernant la nature même des processus éducatifs. Ceux-ci sont le fruit de l'action conjointe des enseignants et des élèves, mais aussi plus généralement de l'ensemble des acteurs éducatifs. L'efficacité d'un enseignement dépend toujours en partie de la nature du public auquel il s'adresse et du contexte dans lequel il s'exerce. C'est ce qui rend l'identification des ressorts de l'efficacité si complexe. Ajoutons que le contexte éducatif influe sur la nature des apprentissages et leur ampleur sous l'effet du groupe de pairs, du niveau global de la classe, des attentes des enseignants, etc. Compte tenu de ces éléments généraux, la qualité de l'enseignement dispensé dépendra à la fois de facteurs liés à la composition du public (proportion d'élèves en rupture scolaire, d'élèves en difficulté, etc.), au contexte de l'établissement (le climat notamment), à l'expérience et la maîtrise du métier par les enseignants.
- C'est ainsi que les chercheurs de l'université de Bristol ([Barrett et al., 2006](#)) se questionnent sur la qualité de l'enseignement dans les contextes spécifiques des pays du Sud. Leur analyse porte sur les conditions à la fois matérielles et humaines qui font qu'un enseignement primaire peut être considéré "de qualité" dans des pays où l'investissement éducatif est faible ou récent, y compris au niveau primaire. La qualité est, dans ce contexte, définie comme un critère d'évaluation de ce que doit être une "bonne école" dans pays donné. La définition du concept reste donc à un certain niveau de généralité à partir des cinq critères suivants : efficacité, efficience, égalité, pertinence et durabilité. On se situe ici plus volontiers au niveau des nations, ou des systèmes éducatifs dans leur ensemble, qu'au niveau des établissements.

7. La nature du public scolarisé dans un établissement, et donc son degré de ségrégation, ou encore le climat scolaire perçu par les parents sont des éléments de la réputation d'un établissement qui rentrent aussi dans la définition de la qualité éducative telle que conçue par les auteurs cités.

En définitive, on voit que la question de la qualité de l'enseignement se formule de façon très différente selon que l'on se situe du côté des parents (la qualité est alors une qualité perçue par les familles sur des critères externes et directement visibles), au niveau des classes (la qualité est définie comme l'efficacité de l'enseignement et/ou de l'enseignant), au niveau de l'établissement (on inclut alors le climat, la composition du public d'élèves, le *turn over* des enseignants, leur niveau d'expérience professionnelle et leur degré d'engagement) ou enfin si l'on se situe au niveau des nations (on qualifie alors le système éducatif dans son ensemble). Ces quelques éléments sur un concept encore en devenir dans le domaine de l'éducation nous permettent toutefois de préciser les choix qui sont les nôtres. Lorsque ce concept est utilisé dans la littérature scientifique pour rendre compte des effets de la ségrégation, il s'agit de se situer au niveau des établissements pour comprendre comment la qualité d'enseignement que l'on propose aux populations d'élèves ségréguées (les plus pauvres, les plus défavorisés, les élèves des minorités essentiellement) est bien moindre que celle proposée aux autres types d'élèves : leurs enseignants sont moins expérimentés, le climat scolaire est plus souvent dégradé, le niveau de compétence moyen est faible, voire très faible.

2 Ségrégation scolaire et qualité de l'enseignement

Nous entendons par "ségrégation scolaire" la séparation des élèves dans des structures, des filières, des classes, voire des groupes de niveaux différents en fonction de leurs caractéristiques personnelles. Il peut s'agir de leur origine sociale, leur origine ethnique, leur sexe ou tout autre caractéristique ascriptive.

Une séparation spatiale des élèves n'est cependant pas une condition suffisante pour que l'on puisse parler de ségrégation scolaire. Deux autres conditions sont nécessaires. Premièrement, la séparation des élèves doit aboutir à la production de formes spécifiques d'inégalités ou d'exclusions. En ce sens, si 95 % des élèves d'un établissement scolaire sont issus de milieux favorisés au plan socio-économique comme culturel, on ne peut pas qualifier cette situation de "ségrégrative". Dans cette perspective, la ségrégation scolaire se caractérise donc par des conséquences négatives pour les individus qui la subissent. L'un des critères de démarcation simple est que dans les situations de ségrégation, les individus n'ont pas ou peu le choix : ils ne peuvent quitter leur quartier ou leur école ghettoisée car ils n'en ont pas les moyens économiques, sociaux, culturels ou réglementaires dans le cas d'un système de carte scolaire par exemple.

Deuxièmement, la ségrégation ne résulte pas uniquement de facteurs extérieurs à l'école mais provient également de "*l'action spécifique des institutions et des acteurs scolaires.*" (van Zanten, 2012).

Cette ségrégation peut être le fruit indirect d'une politique scolaire visant à rassembler dans les mêmes unités éducatives des élèves en fonction de leur niveau scolaire. Les systèmes éducatifs filiarisés dès la fin de l'enseignement primaire, comme c'est le cas en Allemagne, en Hongrie, ou encore dans beaucoup de cantons suisses, séparent les élèves en fonction de leur niveau scolaire en fin de primaire. Cette séparation sur critères scolaires induit une séparation en fonction de critères attenants et corrélatifs : c'est le cas de l'origine sociale et ethnique des élèves. De nombreux travaux, portant sur des contextes nationaux très variés, donnent à voir ce phénomène d'imbrication des ségrégrations sur les États-Unis (Gamoran et Mare, 1989 ; Lucas et Berends, 2007 ; Oakes, 1985), la Belgique (Franquet et al., 2010), l'Allemagne (Baumert et al., 2006 ; Schnepf, 2002), la Suisse (Felouzis et Charmillot, 2012), la France avant la réforme Haby (Baudelot et Establet, 1971).

Mais la ségrégation scolaire n'est pas obligatoirement le résultat d'une politique explicite de séparation

des élèves. Il peut s'agir aussi de processus plus diffus, plus ancrés dans la société, plus liés aux pratiques combinées des acteurs sociaux. C'est probablement ce cas de figure que nous rencontrons en France. Comme développé à la section III, le collège "unique" s'est construit contre le système filiarisé qui prévalait jusqu'au début des années 1970. Il a accompagné et permis la démocratisation scolaire de l'enseignement secondaire, ce qui n'est pas une mince affaire. Mais il n'a pas pour autant garanti une mixité sociale et ethnique dans les classes et les établissements pour des raisons explicitées dans le présent rapport : recherche de l'entre-soi ethnique et social (Felouzis et Perroton, 2009), ségrégation urbaine "importée" au sein même de l'école par la carte scolaire (van Zanten, 2012; Oberti, 2007), développement de l'enseignement privé (Merle, 2011a), diversification de l'offre d'enseignement (Barthon et Monfroy, 2006; Trancart, 2000), concurrence entre établissements (Broccolichi et al., 2010), assouplissement peu régulé de la carte scolaire après 2007 (Merle, 2011b) (Merle 2011b). Tous ces phénomènes mis bout à bout ne relèvent pas obligatoirement d'une volonté politique, mais plutôt d'une "tyrannie des petites décisions" (Schelling, 1980) ou de stratégies d'acteurs sociaux à la recherche de l'optimisation de leur position. C'est ainsi que dès le début des années 1980, dans sa préface à l'ouvrage de Dominique Paty, 12 collèges en France (1981), Michel Crozier notait que la différenciation en fonction des filières qui prévalait avant la réforme Haby avait d'ores et déjà été remplacée par la différenciation des établissements. L'idée étant que les établissements devenaient les substituts fonctionnels des filières. Cette analyse ne s'est pas démentie, bien au contraire, puisque les écoles et surtout les collèges sont aujourd'hui fortement différenciés en fonction de la nature scolaire, sociale et ethnique de leur public. Les mesures empiriques de cette ségrégation sont peu fréquentes en France, notamment en fonction de l'origine ethnique des élèves, au regard de la non disponibilité des sources directes (Felouzis, 2003).

Au plan de l'évolution de la ségrégation sociale et académique, une mesure est proposée par Felouzis et Charmillot (2012) à partir des enquêtes PISA successives. Le tableau suivant est repris de ce travail, il est complété par les données de PISA 2012.

Figure 11 – Évolution de la part de variance expliquée par l'établissement en France.

Part de variance expliquée par l'établissement	2000	2009	2012
Niveau socio-économique	28,1	32,5	31,5
Compréhension de l'écrit	51,6	59,9	60,3
Indice "relations entre enseignants et élèves"	9,0	8,6	11,3
Indice "climat disciplinaire de l'établissement"	11,4	16,6	18,2

Source : Felouzis et Charmillot (2012), p.113

Lecture : En 2000, 51,6 % des différences de score en compréhension de l'écrit entre élèves s'expliquent par l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. En 2009 l'établissement explique 59,9 % de la variance en compréhension de l'écrit et en 2012, 60,3 %.

Pour tous les indicateurs utilisés la variance inter-établissement a augmenté entre 2000 et 2012. Qu'il s'agisse du score en compréhension de l'écrit, du niveau socio-économique moyen des élèves, des relations

entre enseignants et élèves ou du climat scolaire⁸, les collèges se différencient plus nettement en 2012 qu'en 2000 en fonction de ces quatre indicateurs. Se basant sur une comparaison entre 2000 et 2009, les auteurs concluent sur ce point d'une façon que les résultats de 2012 confirment : "*En définitive, nous observons à partir des données PISA des phénomènes concordants avec ceux établis par d'autres sources nationales sur le cas français. D'une part, les inégalités scolaires se sont accrues de façon notable en France entre 2000 et 2009, et d'autre part la ségrégation scolaire s'est elle aussi accrue dans la même période, au plan socio-économique comme au plan académique et des conditions de la vie scolaire.*" (p.116).

La question qui se pose alors est de savoir en quoi cette ségrégation constitue un mécanisme puissant d'accroissement des inégalités. Pour répondre à cette question, il est utile de porter notre regard sur les travaux produits dans d'autres contextes nationaux, notamment aux États-Unis où la question des effets de la ségrégation, notamment raciale et ethnique, fait l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs. Il n'est certes aucunement question ici de postuler que le cas de la France et celui des États-Unis seraient identiques en tous points. Toutefois, la question posée étant celle des **mécanismes de production** des inégalités, il n'est pas inutile de les identifier pour comprendre comment et pourquoi les inégalités scolaires s'accroissent en France dans les dernières décennies en lien avec une accentuation notable de la ségrégation scolaire.

Une première question posée ici est donc de savoir dans quelle mesure la ségrégation socio-économique explique les inégalités d'acquis entre élèves riches et pauvres et quels en sont les mécanismes de production. La littérature est à la fois abondante et ancienne sur ce point, notamment dans la tradition américaine de la sociologie de l'éducation inaugurée par James Coleman dans les années 1960. L'idée de base est que la ségrégation produit et renforce les inégalités car les établissements les plus ségrégués n'offrent pas les mêmes opportunités d'apprentissage aux élèves que les autres établissements. Dans leur synthèse intitulée *Social Stratification and Educational Opportunity*, Jones et Schneider (2009) se questionnent par exemple sur "*la façon dont les écoles et les autres institutions stratifient les opportunités d'éducation entre élèves*"⁹ (p. 889). L'idée est donc de s'interroger sur la façon dont ces opportunités d'apprentissage varient en fonction de la composition sociale et ethnique des établissements. Les conclusions du rapport Coleman et al. (1966) Coleman en 1966 (il y a donc 50 ans !) apportaient déjà une réponse à cette question. Comme le soulignent Jones et Schneider, "*From policy standpoint, Coleman's evidence suggested that school reforms should target school composition, rather than school resources. Given the high rates of segregation at the time of his report, Coleman came to believe that one avenue for social mobility would be to more fully integrate schools*" (p. 891).

Plusieurs facteurs expliquent ce poids de la ségrégation sur les destins scolaires et in fine sur les inégalités d'acquis et de parcours. Ils forment ensemble la qualité de l'éducation fournie aux élèves.

- Il s'agit d'abord d'un effet de pair : les apprentissages entre pairs nécessitent la présence de bons élèves dans les classes. Dans les classes où aucun bon ou très bon élève n'est présent, cet effet d'apprentissage "horizontal" peine plus souvent à se mettre en place. C'est ainsi que le niveau moyen

8. L'enquête PISA a demandé aux élèves à quelle fréquence (jamais, parfois, souvent ou systématiquement) les situations suivantes surviennent : les élèves n'écoutent pas l'enseignant, il y a du bruit et de l'agitation, l'enseignant doit attendre avant que les élèves se calment, les élèves ne peuvent pas bien travailler et les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours. Les réponses à ces questions ont ensuite été fusionnées afin de créer un indice de climat de discipline dont la moyenne est égale à 0 et l'écart type est égal à 1.

9. Traduit par les auteurs.

d'une classe influe sur les chances individuelles de progression des élèves, comme l'ont montré sur des données françaises [Duru-Bellat et Mingat \(1997\)](#).

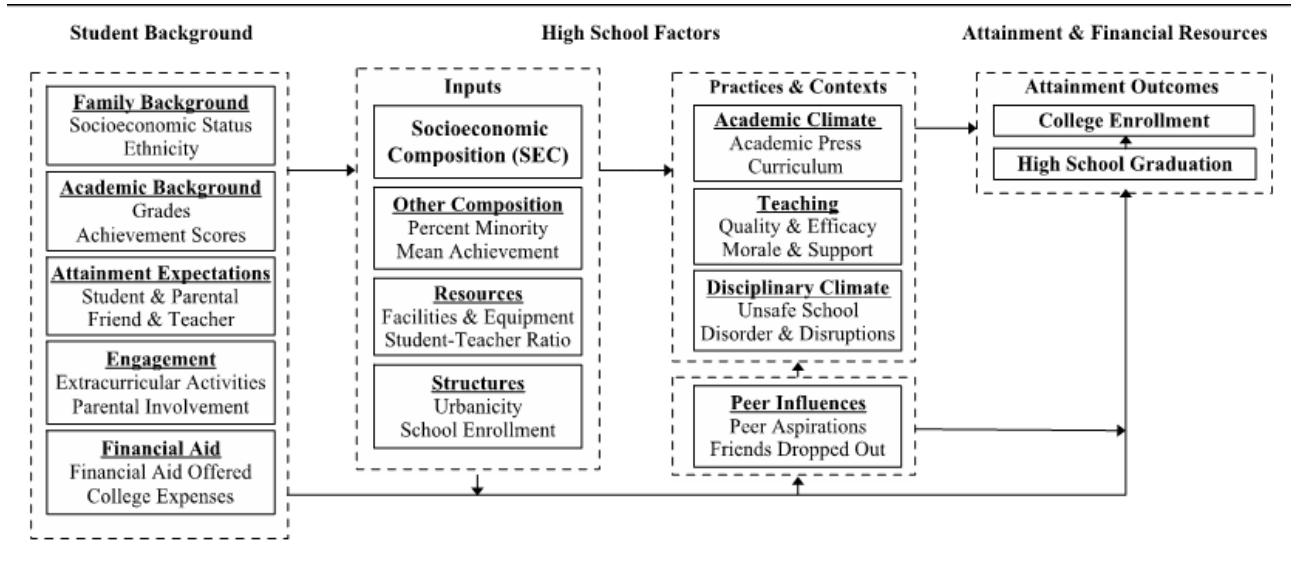
- Un autre mécanisme relève de l'offre de formation et d'enseignement. Les enseignants des écoles les plus ségréguées ont un *turn over* plus rapide. Ils sont plus souvent débutants ou peu expérimentés, voire moins diplômés que les autres selon leur mode de recrutement et de formation dans un pays donné.
- Enfin, un troisième mécanisme est celui du climat des écoles. Les écoles ségréguées se caractérisent plus souvent par des climats scolaires décrits comme difficiles par les élèves comme par les enseignants ([Moignard, 2008](#) ; [van Zanten, 2007](#)). Les violences scolaires et les incivilités peuvent mettre y être quotidiennes ([Debarbieux, 1996](#)). Gregory J. [Palardy \(2013\)](#) montre également que le climat académique en contexte ségrégué peut entrer en contradiction avec les valeurs portées par l'école. La valorisation de la réussite scolaire, d'attitudes face au travail s'oppose aux "valeurs de la rue" ou aux valeurs juvéniles spécifiquement dans ces contextes scolaires. Au point qu'il devient parfois difficile d'y enseigner les standards scolaires tant les comportements et les valeurs des élèves sont en rupture avec les standards scolaires, comme l'étude ethnographique conduite par Agnès van Zanten l'a explicité dans *L'école de la périphérie* (2012). Cela signifie par exemple que le climat des écoles agit, par ricochet, sur la qualité et le temps d'apprentissage, facteurs essentiels de l'efficacité de l'enseignement.

Ces trois mécanismes - que nous distinguons analytiquement ici - agissent ensemble et se cumulent dans la réalité pour produire les effets délétères de la ségrégation scolaire sur les apprentissages. Il serait pensable, dans un monde abstrait et idéal, que les établissements qui rassemblent une grande majorité d'élèves faibles, voire très faibles, puissent compenser ce handicap collectif par le recrutement d'enseignants les mieux formés et les plus expérimentés. Mais à notre connaissance, ce cas de figure n'existe pas. Ce qui s'observe dans la réalité scolaire est toujours un cumul des mécanismes décrits ici dont les effets se cumulent pour produire ce que nous avons appelé plus haut une "discrimination systémique". Il est donc utile de comprendre comment ces mécanismes complexes entrent en jeu et limitent les apprentissages des élèves défavorisés et des minorités pour produire in fine un accroissement des inégalités d'acquis. La littérature scientifique sur la question est abondante depuis les années 1960, nous l'avons dit. Toutefois, nous préférons nous centrer sur des travaux récents qui ont le mérite d'apporter des éléments empiriques à la fois précis et actualisés à notre réflexion. Nous centrerons donc notre propos sur deux articles scientifiques récents. Celui de Gregory J. [Palardy \(2013\)](#) dans l'*American Educational Research Journal : High School socio-economic Segregation and Student Attainment*, et du working paper de [Hanushek et Rivkin \(2006\)](#) : *School quality and the Black-White achievement gap*.

Ces deux articles partent de questions similaires aux nôtres : comment expliquer l'accroissement des inégalités d'acquis entre élèves de différents groupes (élèves issus de milieu favorisés *versus* défavorisés pour Palardy ou élèves blancs et noirs pour Hanushek et Rivkin) ? Commençons par le raisonnement mis en œuvre dans ces publications. La figure 12 est issu de l'article de ([Palardy, 2013](#), p.724). Il synthétise avec justesse les mécanismes de production des inégalités par la ségrégation sociale dans les écoles en incluant des variables individuelles (*student background*), des variables liées à l'établissement (*High School factors*) et enfin les résultats produits en termes de diplomation et d'orientation dans l'enseignement supérieur. La

question est alors de savoir comment se combinent ces différents éléments et dans quelle mesure ils créent les conditions d'un accroissement des inégalités scolaires.

Figure 12 – L'impact de la composition socio-économique des écoles sur les performances des élèves : modèle théorique.



Source : Palardy (2013), p.724

Au plan empirique, l'auteur mesure, pour chacun des blocs de variables, leur effet direct sur l'obtention du diplôme de *High School* (l'équivalent approximatif du lycée en France) et sur l'orientation dans l'enseignement supérieur (long ou court) ainsi que leur effet indirect. Par exemple les caractéristiques sociales, scolaires, etc. agissent au plan individuel sur le niveau d'acquis en fin d'année. Mais elles agissent aussi de façon indirecte par l'intermédiaire des caractéristiques des écoles. L'analyse quantitative est basée sur une enquête longitudinale portant sur 10 936 élèves de première année de *High School* suivis entre 2002 et 2006.

Les résultats de cette étude sont particulièrement intéressants pour notre objet puisque l'auteur montre, après une analyse multivariée, "que les différences de contexte éducatif lié à la composition sociale des écoles désavantagent systématiquement les étudiants scolarisés dans les établissements dont le niveau socio-économique est faible." ¹⁰ (Palardy, 2013, p.746). Mais les apports de cette recherche dépassent ce premier constat descriptif. Testant le poids des pratiques et du contexte des établissements, l'auteur montre que "après contrôle des caractéristiques des élèves et de celles des écoles (composition, ressources et structure), les élèves scolarisés dans un établissement dont le public est favorisé au plan socio-économique ont 68 % de chances supplémentaires d'intégrer l'enseignement supérieur long comparés à ceux scolarisés dans un établissement défavorisé." ¹¹ (p. 746). Ce résultat donne à voir l'effet des variables liées aux pratiques d'enseignement et au contexte pédagogique dans les établissements ¹². Les opportunités d'apprentissage

10. Traduit par les auteurs

11. Traduit par les auteurs

12. Le contexte pédagogique (*Practices and Contexts*) est détaillé dans la figure X : climat académique, enseignement,

sont fortement dépendantes du contexte créé par l'établissement en relation étroite avec la nature de son recrutement.

Les effets délétères de la ségrégation sociale à l'école sont donc le fruit, si l'on suit Palardy (2013) et quelques autres auteurs plus classiques (Coleman et al., 1966 ; Jencks, 1979) de l'influence des pairs et de la nature de l'offre d'éducation. Cela permet de comprendre pourquoi, dans les comparaisons internationales, les pays dans lesquels la ségrégation sociale est la plus forte sont aussi ceux dans lesquels les inégalités sont les plus marquées (Duru-Bellat et al., 2004 ; Monseur et Crahay, 2008). La qualité de l'offre d'éducation n'est pas la même selon l'origine sociale et ethnique des élèves. Dans leur analyse des liens entre équité et structure des systèmes éducatifs Lafontaine et Monseur (2012) insistent sur ce point à partir d'une analyse originale et approfondie des données PISA. Ils concluent à ce propos que "*dans bon nombre de pays, le pourcentage de variance jointe entre recrutement social et climat scolaire est relativement important et nettement plus élevé que l'effet net du climat scolaire, témoignant ainsi de l'enchevêtrement entre recrutement social et qualité du climat scolaire (souligné par nous). Les élèves d'origine défavorisée se retrouvent donc le plus souvent dans des établissements où le climat scolaire est peu propice aux apprentissages (problèmes de discipline, relations moins harmonieuses avec les enseignants et entre élèves,). Aux inégalités de départ liées à l'origine sociale vient donc s'ajouter une inégalité de traitement, puisque certains élèves - en l'occurrence ceux issus de milieux plus favorisés - bénéficient de meilleures conditions d'apprentissage.*" (Lafontaine et Monseur, 2012, p.215). Par des voies bien différentes aux plans méthodologique et empirique, Lafontaine et Monseur (2012) parviennent donc aux mêmes conclusions que Palardy (2013) : les inégalités scolaires de départ entre élèves de différents milieux sociaux sont accentuées par l'hétérogénéité de la qualité de l'offre de formation. Il ressort de ces résultats qu'une politique de lutte contre les inégalités ne peut se limiter à agir sur les moyens attribués aux établissements les plus ségrégués. Car c'est bien la ségrégation elle-même qui doit être la cible de l'action publique pour limiter les inégalités d'acquis scolaires.

Il en est de la ségrégation raciale comme de la ségrégation sociale. Les effets sur les inégalités sont médiatisés par les effets de pairs et les conséquences d'une inégale qualité de l'éducation. Hanushek et Rivkin (2006) proposent d'expliquer en ces termes les inégalités d'acquis entre les élèves blancs et noirs aux États-Unis. Leur étude est basée, comme celle de Palardy, sur une enquête longitudinale à large échelle qui montre notamment comment les différences de score en mathématiques entre les élèves blancs et noirs s'accroissent en cours de scolarité. En moyenne ces écarts sont de 12,3 points en grade 1 (première année d'école primaire). Ils passent à 18 points en grade 3 et à 19,4 en grade 5. Comment expliquer ce phénomène d'accroissement des écarts de score entre élèves blancs et noirs en cours de scolarité ? Les auteurs soulignent d'abord qu'au plan statistique, ces écarts sont en grande partie expliqués par l'établissement de scolarisation. Cela signifie que Blancs et Noirs ne sont pas dans les mêmes écoles. Ensuite, ils montrent que la qualité des écoles où sont scolarisés les élèves blancs et noirs n'est pas la même, au plan des caractéristiques des enseignants - ils sont nettement moins expérimentés dans les écoles où les élèves noirs sont les plus nombreux - et des caractéristiques des élèves : le niveau académique moyen de ces établissements est nettement plus faible. Les analyses statistiques présentées montrent que l'inégale qualité des établissements qui scolarisent majoritairement les élèves blancs et noirs explique cet accroissement des différences de score. "*Plus précisément, les différences dans le turn over des élèves des écoles, dans la proportion des enseignants*

climat disciplinaire, influence des pairs.

débutants, et dans la composition raciale des écoles se combinent pour exacerber les premiers écarts de rendement scolaires entre élèves noirs et blancs¹³" (p. 28). Donc, nous expliquent les auteurs, si l'écart de score entre élèves blancs et noirs s'accroît en cours de scolarité, c'est parce que les élèves blancs reçoivent un enseignement de meilleure qualité que les élèves noirs.

Que retenir de ces quelques travaux ? D'abord qu'ils s'attachent aux mécanismes de production des inégalités par la ségrégation scolaire. Les inégalités sont le fruit de la congruence de plusieurs facteurs qui relèvent d'effets individuels (les élèves n'ont pas le même *background* au départ), d'effets de contexte (ils ne sont pas scolarisés dans les mêmes établissements du point de vue de l'expérience des enseignants et du climat scolaire notamment) et d'effets de composition (le niveau académique moyen des pairs influence la progression des acquis individuels). Dès lors que les opportunités d'apprentissage offertes aux uns et aux autres ne sont pas égales, ces trois facteurs se conjuguent pour accentuer les inégalités de départ.

L'apport de ces analyses est de souligner le poids du *schooling* dans la production des inégalités d'acquis entre groupes d'élèves. La façon dont on scolarise les élèves et dont on différencie les modes de scolarisation, influe sur les acquis et in fine sur les inégalités. Cependant, tout en soulignant l'importance des processus d'enseignement en fonction de l'expérience des enseignants et du climat scolaire, ces études restent à l'extérieur de la classe, se contentant d'établir des corrélations entre caractéristiques des établissements d'une part et apprentissage des élèves, d'autre part. Cette approche est indispensable pour comprendre les mécanismes de production des inégalités par la ségrégation, mais elle peut être favorablement complétée par des approches plus centrées sur le fonctionnement des classes et sur la façon dont les inégalités se créent aussi à ce niveau de réalité.

3 Pédagogie et inégalités d'apprentissage

Nous ne pouvons proposer ici une revue de littérature sur les effets enseignants. D'abord parce que cet objet se situe en décalage avec le propos du présent rapport, ensuite parce que la littérature sur ce point est si abondante qu'elle nécessiterait un rapport complet à elle seule.

Gardons comme point de mire la question des inégalités et questionnons-nous sur le rôle et le poids de la pédagogie, et des pratiques d'enseignement sur la production de ces inégalités. Pour cela nous avons à notre disposition des travaux qui portent sur la façon dont les pratiques pédagogiques peuvent accentuer ou au contraire amenuiser les inégalités d'acquis entre élèves. Une des clés de ces travaux réside dans le concept de "pédagogie invisible" développé par le sociologue anglais Basil Bernstein (1975). Ce concept consiste à distinguer, d'une part, les modes d'enseignement qui explicitent auprès des élèves les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir : il s'agit alors d'une pédagogie "visible", au sens elle est directement perceptible par les élèves. Et d'autre part, les modes d'enseignement qui laissent dans l'ombre, et donc dans "l'implicite", ces objectifs et ces méthodes. Pour Bernstein, la pédagogie invisible est la plus inégalitaire car elle demande aux élèves des compétences qui ne sont pas enseignées en classe et qui dépendent donc de leur capital culturel. Les études sur l'efficacité de l'enseignement montrent que les pédagogies les plus explicites sont aussi les plus efficaces et équitables. Marcel Crahay (2013) souligne par exemple que dans le primaire, la qualité de l'enseignement dépend de la "clarté de la communication et des consignes", de la "présentation adéquate des tâches à faire", de "l'organisation séquentielle des tâches

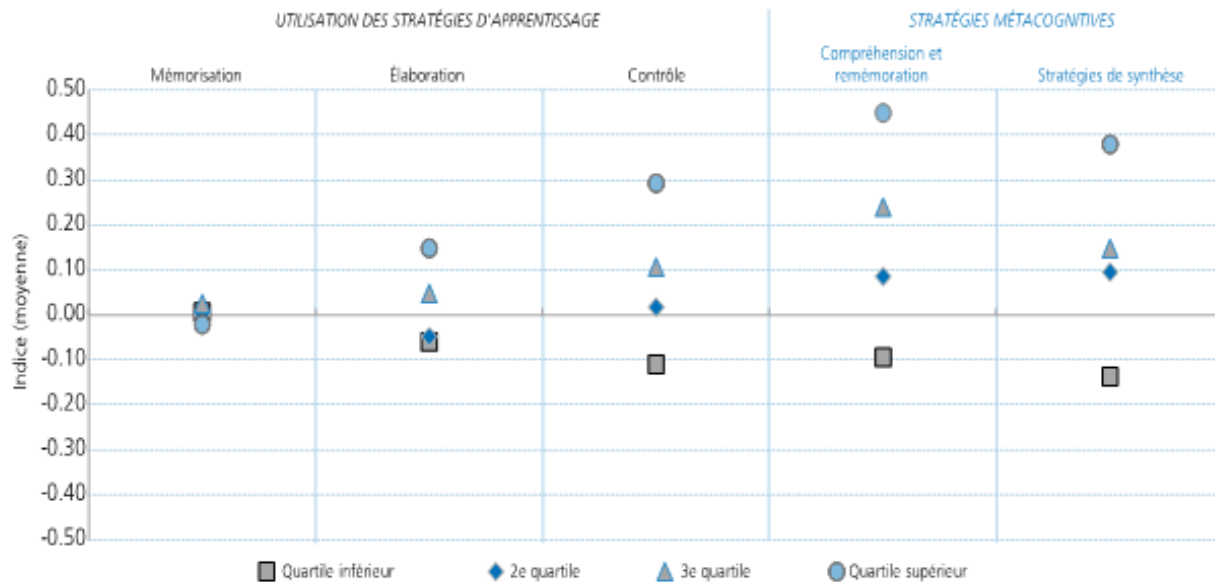
13. Traduit par les auteurs

adéquates", du "groupement des élèves" et des "régulations interactives" (p. 75). Autant de caractéristiques d'une pédagogie "visible" pour reprendre les catégories de Bernstein (1975). Sur le cas français, l'ouvrage de Viviane Isambet-Jamati sur *Les savoirs scolaires* (1990) développait déjà l'idée que les méthodes les plus "libertaires" d'enseignement - c'est ainsi qu'elle qualifiait les méthodes favorisant l'autonomie et l'expression personnelle des élèves dans la construction des savoirs - étaient plus inégalitaires au plan des apprentissages que les pédagogies plus classiques, en raison du caractère flou des attentes et des voies à utiliser par les élèves pour réussir.

L'un des constats de départ de ce type d'analyse sur la pédagogie invisible est que les enseignants demandent aux élèves d'utiliser des méthodes de travail et des outils méthodologiques qui ne sont pas explicitement enseignés à l'école. En conséquence, ces implicites ne peuvent être maîtrisés et, à plus forte raison, utilisés que par ceux qui ont appris ailleurs qu'à l'école ces méthodes et stratégies d'apprentissage, notamment dans leur milieu familial. Il en est ainsi par exemple, dès l'école maternelle, de la compétence à la catégorisation, compétence non enseignée mais attendue et essentielle pour la suite des apprentissages. À partir d'une expérimentation dans laquelle un groupe d'élèves en 1P (première classe d'école maternelle à Genève) est entraîné et l'autre non, Béatrice Maire Sardi (2014) montre que le fait d'enseigner la catégorisation améliore la performance des élèves pour ces tâches. L'enquête PISA 2009 apporte un éclairage empirique sur ce phénomène en questionnant les élèves sur les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Ces stratégies sont au nombre de trois, classées par ordre de complexité. Il s'agit de stratégies de mémorisation (apprendre par cœur par exemple), d'élaboration (faire le lien entre les connaissances nouvelles et anciennes), de contrôle (vérifier ses acquis). On mesure aussi les stratégies métacognitives au sens où elles relèvent d'une réflexion des élèves sur la stratégie la plus adéquate à adopter pour une tâche précise. Il s'agit de "compréhension et remémoration" (connaissance par les élèves des meilleures stratégies pour comprendre et retenir un texte) et de synthèse (connaissance par les élèves des meilleures stratégies pour synthétiser un texte). Il est clair que ces différentes stratégies sont hiérarchisées au plan de leur capacité à favoriser les apprentissages. La plus basique (mémorisation) est la moins efficace, alors que la plus élaborée (contrôle) est la plus efficace. Or, ces stratégies ne sont pas réparties de façon équivalente au sein des différents milieux sociaux. La figure 13 donne la distribution de ces cinq stratégies en fonction du quartile de l'indice socio-économique pour la Suisse¹⁴.

14. Dans un souci de comparaison entre les différents cantons, la Suisse met en œuvre un sur-échantillon à l'enquête PISA internationale. Cette enquête PISA Suisse est similaire en tous points à PISA international à une seule différence près : l'échantillon n'est pas représentatif des élèves de 15 ans mais des élèves en dernière année d'enseignement obligatoire. Les résultats présentés dans le graphique suivant sont issus de PISA suisse 2009.

Figure 13 – Stratégies d'apprentissage et métacognitives selon le quartile de l'indice socio-économique en Suisse.



Remarque : L'origine sociale est répartie en quatre groupes identiques (quartiles); voir encadré 2.2.

© OFFT/CDIP, Consortium PISA.ch

Source: OCDE - OFFT/CDIP, Consortium PISA.ch - PISA base de données 2009

Source : CDIP (2011), p.33

Lecture : Les cinq variables présentées sont sous forme d'indice de moyenne égale à 0 et d'écart-type 1. Les stratégies de mémorisation sont indifféremment utilisées par les élèves des quatre quartiles de l'index socio-économique. Les stratégies de contrôle sont le plus souvent utilisées (0,3) par les élèves du quartile supérieur (les plus favorisés), et le moins souvent par ceux du premier quartile (-0,1).

Plus les stratégies sont complexes, plus elles distinguent fortement les élèves selon leur milieu socio-économique. Les stratégies de mémorisation sont le fait de tous, celles d'élaboration ne distinguent que très peu les élèves selon leur origine socio-économique. En revanche, les stratégies de contrôle et plus encore les stratégies métacognitives sont très inégalement réparties selon le milieu socioculturel. Or, ces méthodes sont peu, voire pas enseignées en tant que telles, ce qui donne à ceux qui les possèdent un avantage concurrentiel de taille pour acquérir des compétences nouvelles.

Le rapport PISA 2009 ne donne pas autant de détails sur la répartition de ces stratégies en fonction de l'origine sociale. Mais il apporte un élément supplémentaire à notre argumentation en situant la France par rapport aux autres pays quant aux différences socio-économiques dans l'utilisation des stratégies de contrôle. Dans le graphique ci-dessus présentant les résultats pour la Suisse, l'écart est d'environ 0,40 ce qui peut se lire de la façon suivante : 40 % d'écart-type sépare les élèves du premier et du quatrième quartile de l'indice socio-économique dans l'utilisation de cette stratégie d'apprentissage. Pour la moyenne de l'OCDE, cet écart est de 0,46. Pour la France, il est de 0,65. Cela situe la France parmi les pays de l'OCDE dans lesquels cet écart est le plus élevé, après la Corée du Sud et le Portugal (OCDE, 2014a). Cela signifie que la maîtrise des stratégies d'apprentissage les plus élaborées est plus inégalement répartie en France que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Ces résultats posent bien entendu la question

de l'enseignement explicite de ces méthodes pour limiter les inégalités d'acquis. Apprendre à apprendre est probablement la première étape à franchir pour acquérir des compétences, quel qu'en soit le domaine. Et ne pas enseigner ces méthodes est un cas typique de pédagogie invisible au sens où on demande aux élèves d'apprendre sans toujours leur donner les moyens d'y arriver. C'est à ce constat qu'aboutit, par des méthodes bien différentes de l'enquête PISA, l'ouvrage de [Rochex et Crinon \(2011\)](#), *La construction des inégalités scolaires*. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Les auteurs analysent - à partir d'observations directes - comment les inégalités se forment au sein même des classes. Ils soulignent notamment que dans les processus d'enseignement, il est "*requis (voire présupposé) de tous les élèves des savoirs, des sauts cognitifs, des modes de faire, des mises en relation, des processus de décontextualisation (...), qui ne sont pas ou guère enseignés, ni même parfois nommés ou désignés, qui ne sont souvent même pas thématiques comme devant être enseignés, construits avec et par les élèves, comme devant être au centre des préoccupations didactiques.*" (p. 177). En d'autres termes, il est demandé aux élèves de mettre en œuvre des compétences qui ne sont pas ou peu enseignées, laissant de ce fait ceux dont les ressources familiales sont trop éloignées de la culture scolaire dans une situation d'incertitude forte. Pour [Bautier \(2009\)](#), ces situations produisent des "malentendus" entre les élèves et l'école en ce sens que les consignes des enseignants ne sont pas ou peu comprises. C'est le cas des pratiques de l'oral en classe, longuement étudiées par les deux auteurs pour en relever toutes les ambiguïtés et les incompréhensions entre les enseignants et les élèves. Pour les maîtres, la participation orale en classe doit être l'occasion de fixer des savoirs et d'en mémoriser les usages. Du côté des élèves, la perception de la situation est tout autre : "*Fournissant nombre de réponses erronées qui ne sont ni reprises ni retravaillées, beaucoup d'entre eux 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*" (p. 41). En d'autres termes, lorsque les maîtres pensent l'usage de l'oral comme un vecteur d'appropriation et de découverte collective des savoirs, les élèves n'y voient qu'une fin en soi où l'important serait de participer, et rien de plus. Ce malentendu est au principe d'inégalités d'apprentissage dans la mesure où certains élèves comprennent mieux que d'autres les attentes réelles et les vrais buts de leurs enseignants par les codes acquis au sein de leur milieu familial.

La question que posent alors [Bautier \(2009\)](#) est celle des liens entre ce malentendu - qui apparaît ici structurel au sens où il relève de la distance sociale et culturelle entre les élèves de milieux défavorisés et l'école - et les évolutions récentes en termes de pédagogie. Car dans la lignée de l'ouvrage d'[Isambert-Jamati \(1990\)](#), les auteurs se questionnent sur les conséquences des évolutions pédagogiques récentes sur la nature et l'ampleur de ce malentendu. Après de nombreuses analyses empiriques de séquences d'enseignement dans le secondaire, les auteurs concluent de la façon suivante : "*les différentes évolutions que nous avons analysées participent d'une orientation générale qui privilégie les situations d'échanges verbaux ambigus pour les élèves, les situations de mise au travail individuelles, voire individualisées, les objets de savoir qui valorisent les démarches et procédures de pensée construites dans une littérature étendue, au détriment des objets disciplinaires qui néanmoins doivent être acquis.*" (p. 130). Les récentes évolutions vers une pédagogie moins cadrée et plus individualisée seraient donc pour les auteurs un vecteur favorisant le malentendu inhérent à toute situation d'apprentissage et ainsi favoriseraient les inégalités d'acquis entre élèves.

4 Conclusion

Trois mécanismes de production des inégalités ont été décrits et développés dans ce chapitre. La ségrégation, la qualité différentielle de l'offre de formation et la pédagogie invisible. Chacun de ces mécanismes se situe à un niveau différent d'analyse et demande de mobiliser des actions spécifiques au plan de l'action publique pour y remédier. Il ressort ainsi de cette synthèse qu'une politique qui souhaiterait lutter contre les inégalités scolaires devrait définir comme cibles chacune de ces sources d'inégalité. D'abord, en luttant explicitement et résolument contre la ségrégation scolaire. Ensuite, en limitant au mieux l'hétérogénéité de la qualité éducative des établissements, et enfin en s'attellant à rendre explicites les attentes de l'école envers les élèves. Ces trois points seront développés dans la conclusion générale.

V Conclusion générale - Lutter contre la ségrégation scolaire

Comme dans beaucoup de pays développés, l'école est en France au cœur des préoccupations politiques et des débats sociaux. La rugosité des échanges concernant l'actuelle réforme de l'enseignement secondaire en est un des signes. Cette situation tient au fait que l'éducation est dans toute société un puissant vecteur de transmission d'une culture et d'une capacité à produire de la richesse par les compétences acquises. Mais c'est aussi un moyen pour les individus comme pour les groupes sociaux de se situer au sein de la société. Toucher à l'école, à sa structure, ses programmes ou son organisation, c'est toucher aux modes privilégiés de reproduction sociale des uns et aux espoirs de promotion des autres. Cela rend de ce fait la question éducative extrêmement sensible, impliquant certes des stratégies, mais aussi des émotions individuelles et collectives. C'est ce mélange de stratégies et d'émotions qui explique probablement l'âpreté des débats sur des sujets aussi divers que l'enseignement des langues anciennes, les rythmes scolaires, la carte scolaire ou plus généralement le collège unique. Cette situation ne disqualifie nullement ces débats, tout au contraire, elle les légitime. Car cela signifie que chacun - quel que soit son niveau de richesse, sa position sociale ou son niveau d'éducation - pense que l'école est un moyen de préserver ou de faire sa place dans la société.

1 Un système en déroute

Ces attentes très fortes de la part des familles de tous milieux sociaux impliquent une nécessité. Celle de construire une école efficace et équitable. Efficace au sens où elle doit permettre à tous d'acquérir le niveau de compétence nécessaire pour une insertion optimale dans la société. Cette nécessité n'est pas dictée par la morale ou de bons sentiments. Elle relève de la rationalité économique et sociale. Faut-il rappeler que toutes les enquêtes d'insertion soulignent l'extrême difficulté des jeunes sortis de l'école sans qualification pour s'insérer sur le marché de l'emploi ? Alors même que les diplômés du supérieur subissent les retombées de la crise, comment pourrait-il en être autrement pour ceux dont l'école n'a reconnu aucune qualification digne d'être certifiée par un diplôme ? Ils représentaient en 2010, selon l'enquête "Génération" du CEREQ, 16 % des sorties du système éducatif. Trois ans après leur sortie de l'école, 41 % seulement d'entre eux sont en emploi (Barret et al., 2014).

Si l'on se questionne sur l'équité, traitée de façon détaillée tout au long de ce rapport, nous ne pouvons que constater la déroute du système éducatif français selon ce critère. Déroute d'autant plus sévère que tous les discours sur l'école, de gauche comme de droite depuis au moins un demi-siècle, se réclament de l'égalité des chances et des vertus libératrices de l'école républicaine. Or, nous avons décrit une école profondément inégalitaire, incapable d'enseigner à nombre d'élèves défavorisés les fondamentaux nécessaires à une vie libre de citoyens éclairés. De ce point de vue, l'école française contemporaine passe à côté d'une de ses missions centrales. Visiblement la massification scolaire n'a pas produit de façon mécanique, comme on l'escomptait trop naïvement, une démocratisation qualitative, c'est-à-dire une réduction des écarts scolaires entre élèves de différents milieux sociaux. Ceci est notamment vrai pour les acquis des élèves : dans les deux dernières décennies, les inégalités d'acquis se sont creusées à l'école primaire comme dans l'enseignement secondaire. Comme si l'école ne parvenait plus à faire acquérir des connaissances qu'aux bons élèves, à ceux déjà positivement disposés envers l'école par leur héritage social et culturel. Il s'agit là probablement de la tendance la mieux partagée par les systèmes éducatifs dans le monde, mais à des degrés divers. Et

dans le cas de la France, cette tendance est nettement plus accentuée qu'ailleurs.

Ces constats ne doivent pas nous amener à remettre en cause les vertus de la massification scolaire, qui est certes productrice d'inégalités, mais qui a aussi permis, rappelons-le, de scolariser bon nombre d'élèves autrefois exclus du système scolaire. Ces constats ne nous conduisent pas non plus à plaider pour un système séparatiste qui sélectionnerait de façon plus précoce encore les élèves, ni à délégitimer l'idée même d'un collège unique. Nous l'avons montré, et la littérature internationale sur la question tend à le confirmer (Gamoran et Mare, 1989 ; Hanushek et WöSsmann, 2006 ; Kerckhoff, 1986 ; Oakes, 1994) : plus les élèves sont ségrégués dans des filières séparées, plus ils sont orientés tôt et plus les inégalités entre élèves sont fortes.

2 Massification ségrégative et compensation distributive

La question se pose alors d'expliquer cette situation très singulière de l'école française au regard de la persistance et de l'ampleur des inégalités qui s'y développent. Les sources du problème sont bien entendu multiples car l'on ne peut réduire à une cause unique ce qui est le fruit de l'action de l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ éducatif : parents, enseignants, chefs d'établissement, administrateurs, décideurs politiques notamment. Il ressort pourtant de nos sections III et IV que beaucoup d'options prises dans le passé n'ont pas tenues toutes leurs promesses concernant l'équité à l'école. On a longtemps cru pouvoir lutter contre les inégalités scolaires en impulsant un double processus : celui de la massification et celui de la compensation.

- La massification, qui a consisté en une ouverture sans précédent de l'enseignement secondaire puis supérieur, était censée avoir des vertus égalisatrices. Si cela peut être vrai pour l'accès au baccalauréat toutes filières confondues, cela ne se vérifie pas pour les filières d'élites du secondaire et du supérieur. Cela ne se vérifie pas non plus pour les acquis scolaires à la fin de l'école primaire et du collège dont on a vu qu'ils dépendaient en France plus aujourd'hui qu'hier des caractéristiques ascriptives des élèves (leur origine sociale, leur parcours migratoire, leur sexe, etc.).
- La compensation est partie du constat bien réel que la massification - notamment du collège - s'était très vite réalisée de façon ségrégative. Dès le début des années 1980, cette massification ségrégative a produit des établissements dans lesquels les conditions d'apprentissage sont peu favorables aux élèves par le simple fait d'une concentration de problèmes sociaux, économiques et scolaires. L'idée a donc été de compenser ce cumul des handicaps par un surplus de moyens humains et de fonctionnement pour ces établissements. Or, ces politiques de compensation - ZEP, REP, RAR notamment - n'ont pas produit les effets escomptés. Elles ont échoué à limiter les inégalités d'acquis entre élèves comme les inégalités de parcours car elles se sont contentées de distribuer des moyens au lieu de se centrer sur les apprentissages des élèves.

Compte tenu des résultats présentés dans ce rapport, il ressort que ce double modèle de *massification ségrégative et de compensation distributive* est aujourd'hui épuisé. Ses limites s'expriment pleinement dans la situation actuelle de l'école qui exclut des savoirs une part trop importante d'élèves de milieux modestes. Toute la question est de savoir quel modèle alternatif il est concevable de mettre en œuvre pour inverser la tendance actuelle.

3 Lutter explicitement contre la ségrégation au lieu de la produire

À ce stade de notre réflexion, il est important de souligner un fait important au plan des politiques scolaires en France. À ce jour, aucune de ces politiques ne se propose de lutter contre la ségrégation scolaire. L'éducation prioritaire est une façon d'accepter la ségrégation, que l'on considère comme un fait, voire qui est accentuée par les effets de labélisation négative des établissements bénéficiant de cette politique. On se propose ainsi de lutter contre les conséquences scolaires de cette ségrégation sans la remettre en question en tant que telle. On a vu que le succès de cette politique n'est pas au rendez-vous. La politique de la carte scolaire quant à elle n'est en rien centrée sur la lutte contre la ségrégation. C'est une politique d'affectation des élèves aux établissements qui, compte tenu de la façon dont elle est mise en œuvre dans nombre d'espaces locaux, renforce les processus ségrégatifs plutôt qu'elle ne les atténue.

Or nous avons vu que la ségrégation scolaire est en elle-même un puissant facteur de production des inégalités. Elle produit des conditions défavorables aux apprentissages par des effets de climat scolaire, de composition du public scolaire, de qualité de l'enseignement dispensé dans les classes. Une politique scolaire qui aurait la volonté de limiter l'ampleur des inégalités d'acquis entre élèves prendrait pour cible explicite la ségrégation et se donnerait comme objectif premier la mixité scolaire dans les établissements, c'est-à-dire la coexistence au sein des mêmes unités éducatives d'élèves de tous niveaux jusqu'à la fin de la troisième. Finalement, l'ensemble de ces constats et des résultats des recherches françaises et internationales nous semblent appeler à de réelles politiques de déségrégation, plus qu'à une remise en cause du modèle de collège unique.

Bibliographie

- Andreu, S., M. Le Cam, et T. Rocher (2014). Évolution des acquis en début de CE₂ entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au cp entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés. Note d'information 14-19, MENESR-DEPP.
- Armand, A. et B. Gille (2006). La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. Rapport 2006-076, IGEN-IGAENR ; ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Armor, D.-J. (1972). The evidence on : "busing". *The Public Interest* 28, 90–126.
- Arzoumanian, P. et E. Dalibard (2015). Cedre 2014 - mathématiques en fin de collège : une augmentation importante du pourcentage d'élèves de faible niveau. note d'information 15-19, MENESR-DEPP.
- Ballion, R. (1991). *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier.
- Ballion, R. et F. Oeuvarard (1991). Le choix de l'établissement scolaire : le cas des lycées parisiens. *Éducation & formations* 29, 27–41.
- Barret, C., F. Ryk, et N. Volle (2014). Enquête 2013 auprès de la génération 2010 - face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. Bref du cereq, Cereq.
- Barrett, A., R. Chawla-Duggan, J. Lowe, J. Nikel, et E. Ukpo (2006). The concept of quality in education : a review of the 'international' literature on the concept of quality in education. EdQual Working Paper 3, EdQual RPC, Bristol.
- Barthon, C. et B. Monfroy (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de lille. *Revue française de pédagogie* 156, 29–38.
- Baudelot, C. et R. Establet (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Baumert, J., P. Stanat, et R. Watermann (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen : Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, pp. 95–188. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Colin.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie* 7(3), 325–347.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit, coll. "Le sens commun".
- Brinbaum, Y. et A. Kieffer (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population* 64(3), 561–610.
- Broccolichi, S., C. Ben Ayed, et D. Trancart (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française ?* Paris : La Découverte.
- Caille, J.-p. (2014). Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale. *Éducation & formations* 85, 5–30.
- Carrol, J.-B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record* 64, 723–733.
- CDIP (2011). PISA 2009. Résultats régionaux et cantonaux. .
- Chausseron, C. (2001). Le choix de l'établissement au début des études secondaires. Note d'information 42, MENESR - DEPP.
- CIMAP (2013). Évaluation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport de diagnostic.
- Coleman, J.-S., E.-Q. Campbell, C.-F. Hobson, J.-M. McPartland, A.-M. Mood, R.-L. York, et F.-D. Weinfeld (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC : U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Cosnefroy, O. et T. Rocher (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. Les dossiers évaluations et statistiques 166, MENESR-DEPP.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie* 48(1), 11–23.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Dalibard, E. et J.-M. Pastor (2015). Cedre 2014 - mathématiques en fin d'école primaire : les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes. Note d'information 15-18, MENESR - DEPP.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. Paris : ESF.
- DEPP-RERS (2014). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

- Durkheim, E. (1938). The evolution of educational thought : Courses on the formation and development of secondary education in France.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2007). *Suppression de la carte scolaire : des effets programmés*. La vie des idées.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M. et A. Mingat (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. et A. Mingat (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie* 38(4), 759–789.
- Duru-Bellat, M., N. Mons, et B. Suchaut (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA. *Éducation & Formations* 70, 123–131.
- Duru-Bellat, M. et A. Van Zanten (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie* 44(3), 413–447.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, coll. "Que-sais-je".
- Felouzis, G. et S. Charmillot (2012). School tracking and educational inequality : a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education* 49(2), 181–205.
- Felouzis, G., B. Fouquet-Chauprade, et S. Charmillot (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie* (191), 11–27.
- Felouzis, G., C. Maroy, et A. van Zanten (2013). *Les marchés scolaires*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. et J. Perroton (2007). Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie* 48(4), 693–722.
- Felouzis, G. et J. Perroton (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales* 180(5), 92–100.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'année sociologique* 64(2), 421–444.
- Fouquet-Chauprade, B. et M. Dutrévis (2015). Les impensés des politiques d'éducation prioritaire : les dimensions non-académiques. *Education Comparée* (13), 187–200.
- Franquet, A., N. Friant, et M. Demeuse (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle* 39(4), 1–15.

- Gamoran, A. et R.-D. Mare (1989). Secondary school tracking and educational inequality : Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology* 94(5), 1146–1183.
- Gateaud, G. (2012). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles. rentrée 2011. Note d'information 12-02, MENESR - DEPP.
- Gauthier, C. et M. Dembélé (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche. Efa global monitoring report, UNESCO.
- Gillborn, D. et H.-S. Mirza (2000). *Educational inequality : mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence*. Londres : Office for Standards in Education.
- Girard, A. et H. Bastide (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population* 18(3), 435–472.
- Hanushek, E.-A. et S.-G. Rivkin (2006). School quality and the black-white achievement gap. Working Paper Series 12651, National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E.-A. et L. Wössmann (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? differences- in-differences evidence across countries. *The Economic Journal* 116(510), C63 à C76.
- Ichou, M. (2015). Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre. *Revue française de pédagogie* (191), 29–46.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions Universitaires.
- Jencks, C. (1979). *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris : PUF.
- Jones, N. D. et B. Schneider (2009). Social stratification and educational opportunity. In Routledge (Ed.), *Handbook of Education Policy Research*. New-York-London.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in british secondary schools. *American Sociological Review* 51(6), 842–858.
- Lafontaine, D. et C. Monseur (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, pp. 185–219. Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.
- Le Cam, M., T. Rocher, et I. Verlet (2013). Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au cp entre 1997 et 2011. Note d'information 13-19, MENESR - DEPP.
- Le Donné, N. (1999). La réforme de 1999 du système éducatif polonais. Effets sur les inégalités sociales de compétences scolaires. *Revue française de sociologie* 55(1), 127–162.
- Lorcerie, F. (2010). Le faux départ des ZEP. In C. B. A. . D. T. S. Broccolichi (Ed.), *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, pp. 37–56. Paris : La Découverte.

- Lucas, S.-R. et M. Berends (2007). Race and track location in u.s. public schools. *Research in Social Stratification and Mobility* 25(3), 169–187.
- Ly, T., E. Maurin, et A. Riegert (2014). La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements. Rapport, IPP.
- Maire Sardi, B. (2014). Enseigner la catégorisation pour apprendre à catégoriser. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*.
- Mattenet, J.-P. et X. Sorbe (2014). Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves. Note d'information 14-36, MENESR - DEPP.
- Merle, P. (2011a). Concurrence et spécialisation des établissements publics et privés. *Revue française de sociologie* 52(1), 133–169.
- Merle, P. (2011b). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements? *Sociologie* 2(1), 37–50.
- Merle, P. (2012). *Éducation prioritaire. Cinq principes pour une refondation*. La vie des idées.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie* 109, 41–64.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance. Recherches comparatives en France et au Brésil*. Paris : PUF.
- Moisan, C. et J. Simon (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : La Documentation Française.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris : PUF.
- Monseur, C. et M. Crahay (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie* 164, 55–65.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track : How Schools Structure Inequality*. Yale Univ. Press.
- Oakes, J. (1994). More than misapplied technology : A normative and political response to hallinan on tracking. *Sociology of Education* 67(2), 84–91.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences-Po.
- OCDE (2007). *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Volume 1. Paris.
- OCDE (2013). France. Résultats du PISA 2012. Note par pays, Paris.
- OCDE (2014a). *Résultats de PISA 2012 : des élèves prêts à apprendre. Engagement, motivation et image de soi*, Volume 3. Paris.
- OCDE (2014b). Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences. 1.

- Ogbu, J.-U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly* 13(4), 290–307.
- Orfield, G. (2001). *Diversity Challenged : Evidence on the Impact of Affirmative Action*. Cambridge : MA : Harvard Education Publishing Group.
- Palardy, G.-J. (2013). High school socioeconomic segregation and student attainment. *American Educational Research Journal* 50(4), 714–754.
- Paty, D. (1981). *Douze collèges en France : le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation Française.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil, coll. L'Univers historique.
- Rawls, J. ([1971] 1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF.
- Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter. Les performances des élèves de cm2 à 20 ans d'intervalle 1987-2007. Note d'information 8-38, MENESR - DEPP.
- Rochex, J.-Y. et J. Crinon (2011). *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Schelling, T.-C. (1980). *La Tyrannie des petites décisions*. Paris : PUF.
- Schnepf, S.-V. (2002). A sorting hat that fails? the transition from primary to secondary school. In *Germany Innocenti Working Paper No. 92*. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre.
- Trancart, D. (2000). L'enseignement public : les disparités de l'offre d'enseignement. In A. V. Zanten (Ed.), *L'école : l'état des savoirs*, pp. 54–62. Paris : La Découverte.
- Tucci, I. (2015). Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne. *Revue française de pédagogie* (191), 47–60.
- Tucci, I., A. Jossin, C. Keller, et O. Groh-Samberg (2013). L'entrée sur le marché du travail des descendants d'immigrés : une analyse comparée France-Allemagne. *Revue française de sociologie* 54(3), 567–596.
- van Zanten, A. (2007). Ségrégations et inégalités. In J.-M. Barreau (Ed.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris : ESF.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- van Zanten, A. et J.-P. Obin (2008). *La carte scolaire*. Paris : PUF, "Que sais-je?".
- Vanhoffelen, A. (2013). Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours. Note d'information, MENESR - DEPP.

Vasconcellos, M. et P. Bongrand (2013). *Le système éducatif*. Paris : La Découverte, coll. "Repères Sociologie."

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales* 24, 50–61.