

LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°22 - MARS 2020

Les inégalités sociales à l'école, une mesure évidente ?

Marie Duru-Bellat, professeure émérite en sociologie.

Président :
Laurent MUCCHIELLI

Membres :
Annabelle ALLOUCH
Claude AZÉMA
Stéphanie CLERC CONAN
Laurence DE COCK
Benjamin MOIGNARD
Patrick RAYOU
Olivier REY
Jean-Yves ROCHEX
Stéphanie RUBI
Anne-Marie VAILLÉ
Philippe WATRELOT

■ Résumé

Alors que l'institution scolaire est censée former tous les petits Français, la mesure du degré de justice avec lequel elle s'acquitte de ce travail est cruciale et les sociologues s'y attellent depuis de longues années. Mais l'évaluation des inégalités, dans le domaine de l'éducation comme dans tous les autres, n'est jamais une question de pure technique. Et ce, non seulement parce que les choix les plus techniques incorporent des prises de positions quant au fond, mais aussi parce qu'en filigrane, ce qui importe est l'appréhension de l'inégalité des chances, un horizon encore plus difficile à mettre en mesure et à évaluer⁽¹⁾.

■ Quelles inégalités mesurer ?

Évaluer les inégalités de résultats requiert de trancher quant à ce qui mérite d'être évalué et aussi, encore plus élémentaire, de définir les groupes qui doivent être comparés pour établir un diagnostic d'égalité ou d'inégalité.

Partons de ce second point, rarement explicité. Ainsi, on estime normal de comparer – puisque la notion d'inégalité intègre d'emblée la comparaison – les filles et les garçons, les enfants d'ouvriers et de cadres ; par contre, on estime illégitime de comparer les « handicapés » et les enfants dits normaux, par exemple, parce qu'ils seraient trop... faut-il dire différents ou incommensurables ? Cette délimitation même évolue : on peut imaginer que les enfants autistes seront peut-être un jour jugés commensurables avec les enfants qui ne le sont pas, ou encore, que les enfants élevés dans des contextes familiaux par trop dégradés ne le seront peut-être plus, selon les avancées des recherches sur les conditions psychologiques et matérielles du développement cognitif.

La question « que comparer ? », semble de prime abord moins problématique : on mesure ce qui compte, et ce qui est objectivable dans ce que l'école est censée permettre aux élèves d'acquérir. Parler d'inégalité exprime le fait que telle performance importe : les inégalités de maîtrise de la lecture ne sont pas tolérées car on estime que lire fait partie du bagage commun dont l'école doit doter tous les petits Français. Il en va de même – ou il devrait en être de même – concernant la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture que notre pays a défini pour tous les élèves sortant de l'école obligatoire : cette maîtrise devrait être le fait de tous, et toute différence à cet égard serait une inégalité. Par contre, on ne pose guère la question de l'évaluation de la qualité de l'expérience scolaire quotidienne des élèves, sans doute parce que

Fédération des conseils
de parents d'élèves
des écoles publiques

108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 Paris Cedex 11
Tél : 01.43.57.16.16.
Mail : fcpe@fcpe.asso.fr
Directeur de publication :
Rodrigo Arenas.
ISSN 2554-7720



(1) Pour ne pas surcharger ce texte, nous renvoyons, pour ce qui est des recherches précises qu'il mobilise, à la dernière édition de notre manuel (écrit en collaboration avec G. Farges et A. van Zanten, *Sociologie de l'école*, Colin, 2018).

la tâche paraît difficile, mais peut-être aussi parce qu'on en reste à une conception de l'école comme devant plus instruire qu'éduquer. On peut pourtant se demander si les violences ordinaires que vivent les élèves (humiliations, brimades, harcèlement notamment sexiste...) et les inégalités afférentes ne mériteraient pas autant d'attention.

Au-delà des acquis manifestés aux niveaux successifs du cursus, on définira en règle générale, l'égalité comme la représentation proportionnelle des différentes origines sociales ou des sexes dans toutes les filières, jusqu'aux filières d'élite. Toute différence est alors considérée comme une inégalité : on postule alors que tous les élèves sont capables et rêvent d'aller dans les filières les plus prestigieuses (définies comme telles de façon quelque peu tautologique), tous ceux n'y entrant pas étant donc victimes d'une injustice...

Cette conception implicite est-elle tenable, particulièrement à l'orée de l'enseignement supérieur : à ce niveau, parler d'inégalités sous-entend qu'on hiérarchise des cursus eux-mêmes, mais à quelle aune ? Qu'est-ce qui permet de dire que faire une école d'ingénieurs est « mieux » que faire de la sociologie ? Autant ne pas apprendre à lire est une inégalité, autant, on peut, sans se considérer comme victime d'une injustice, préférer des études qui vous passionnent et qui rendront l'insertion plus difficile et les salaires d'embauche moins importants. La référence implicite, qui autorise à parler d'inégalités, ce sont essentiellement les très inégales possibilités d'insertion offertes par les études, ce qui n'est pas illégitime puisque les études supérieures sont un stade « final » des scolarités. Mais on peut contester le fonctionnement actuel du marché qui détermine le « cours » (au sens du cours de la bourse) des différentes orientations... On peut également contester la conception implicite d'un jeune incapable de faire des choix (certes marqués par des déterminants sociaux) et forcément toujours victime, une conception qui émaille parfois la vulgarisation qui est faite (dans les manuels de sciences économiques et sociales notamment) des théories sociologiques.

■ Comment conduire les comparaisons ?

Le plus simple, quand on entend comparer les performances de deux groupes, est de partir de

tableaux croisés, donnant par exemple les résultats d'épreuves de connaissances en fonction de l'origine sociale, ou encore leur taux de passage dans telle ou telle filière, et rendant visibles les écarts entre les enfants selon leur milieu social.

Mais un élève ne se résume jamais à sa condition sociale d'enfant d'ouvrier ou de cadre, il est peut-être par ailleurs enfant d'immigré ou fréquente une école particulièrement problématique. Or, d'un point de vue analytique et aussi politique, il importe de prendre en compte les autres facteurs susceptibles d'influer sur les scores. C'est ce que font les analyses de régression, qui introduisent simultanément, pour expliquer la variance d'un phénomène (ici l'inégalité des résultats), de multiples facteurs (ce qui exige de gros fichiers statistiques) dont les effets sont estimés, les autres étant constants. Par exemple, l'effet spécifique de la nationalité (ou de l'origine) sur l'orientation sera évalué, indépendamment de ses relations avec l'origine sociale ou le niveau scolaire, « toutes choses égales par ailleurs » : à niveau scolaire donné, milieu social, âge (etc.) identiques, un élève d'origine étrangère a-t-il plus ou moins x% de chances de passer dans la classe supérieure ? On conclura à une discrimination si l'origine introduit une différence d'orientation systématique. La notion même de discrimination ne peut être pensée et a fortiori évaluée sans ce type de raisonnement statistique. Certes, on peut se demander si la mesure d'un effet de l'origine ethnique « toutes choses égales par ailleurs » a un sens dès lors que dans la vraie vie, les choses sont rarement « égales par ailleurs » entre élèves français et étrangers. Mais les différences d'orientation entre garçons et filles, à niveau scolaire identique, seront en général interprétées sans états d'âme en termes de discrimination, même s'il conviendrait de s'interroger sur les projets des unes et des autres avant de les considérer comme de passives victimes.

Ce point de vue réflexif est également nécessaire quand on entend comparer les inégalités de performance entre pays. Alors que les enquêtes PISA classent les systèmes selon les scores moyens obtenus à 15 ans (et les inégalités sociales afférentes), on peut se demander si ces critères suffisent à mesurer la justice d'un système. Focalisées sur les jeunes de 15 ans, ces enquêtes insistent sur la portée égalisatrice d'une école unifiée, sans filières précoces : à 15 ans, les inégalités sociales sont systématiquement

moins marquées dans les systèmes qui scolarisent ensemble tous les élèves, par rapport aux systèmes à filières précoces. Mais que voit-on si on déplace le projecteur quelques années plus loin, en examinant la facilité, pour les jeunes, à s'insérer sur le marché du travail ? A cette aune, les systèmes à filières font mieux, même si c'est moins le caractère précoce de la sélection dans ces systèmes qui semble décisive que le fait que cette organisation est de fait associée à une professionnalisation plus marquée. La question est alors ouverte de savoir dans lequel des pays comparés les inégalités sont au total plus fortes ; cela dépend de la conception qu'on a de l'éducation, un bien en soi ou un investissement : est-il plus important, pour un pays, de voir ses jeunes s'insérer aisément dans la vie active, que de manifester, à 15 ans, des compétences égalisées ?

Les pays ont à faire des arbitrages, et il leur revient d'explicitier les objectifs éducatifs privilégiés. Mais une chose est sûre, on ne peut penser les inégalités scolaires uniquement dans le cadre scolaire : il faut aller jusqu'au bout de la chaîne (jusqu'à l'insertion) pour évaluer les inégalités qui marquent la reproduction sociale. Il convient donc de poser, en matière d'éducation comme plus largement, la question : l'égalité de quoi ? Ce qui exigerait une révolution comparable à celle qui consisterait à ne plus évaluer la richesse des pays et les inégalités à l'aune de critères purement monétaires et marchands.

■ Des angles morts dans la mise en évidence des inégalités

Il reste que dans une société méritocratique, ce ne sont pas les inégalités en elles-mêmes qui posent problème mais l'inégalité des chances : tout le monde doit avoir eu les mêmes chances d'entrer dans la compétition et d'accéder aux places les plus attractives. Or, il est impossible d'établir avec certitude, face à des trajectoires différentes, si les personnes avaient dès le départ des préférences différentes ou bien si, alors qu'elles avaient au départ des préférences identiques, certaines d'entre elles ont, plus que d'autres, rencontré des obstacles qui les ont empêché de les réaliser. C'est impossible dès lors que les réalités observées à l'instant t ne révèlent que les chances que l'on a saisies.

Pour ce qui est des inégalités précoces – celles qui marquent l'apprentissage de la lecture –, on

estimera qu'elles découlent avant tout des inégalités de contexte familial et donc de réelles inégalités des chances, et il est par conséquent impératif de les compenser. Mais si les inégalités sont observées bien plus tard, alors que les personnes ont subi mais aussi choisi ce qui caractérise à l'instant t leur situation, le diagnostic d'inégalité des chances est plus délicat et toute compensation est alors discutable : est-il juste par exemple d'allouer des fonds publics pour corriger les inégalités de réussite en médecine pour des jeunes qui ont choisi de préparer des bacs littéraires parce qu'ils leur demandaient moins d'efforts ou correspondaient mieux à leurs préférences d'alors ? Cette question est rarement posée de manière aussi frontale, et vu les difficultés voire l'impossibilité à appréhender l'égalité des chances, les chercheurs comme les politiques s'en tiennent à la mesure de l'égalité des résultats.

Un autre angle mort dans l'analyse des inégalités scolaires, qui lui aussi s'explique par la complexité des mesures qui seraient nécessaires ainsi que par la façon dominante de poser les questions est la détermination des inégalités tenant spécifiquement au contexte de scolarisation. Dans notre pays, le modèle explicatif dominant rendant compte des inégalités scolaires valorise les inégalités héritées du milieu familial et de la socialisation : selon leur milieu socio-culturel, selon leur sexe, les élèves ne développent pas les mêmes atouts et l'école entérine ces différences pour en faire des handicaps (on aura reconnu une certaine vulgate bourdieusienne). Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que la sociologie s'est penchée sur les inégalités produites par l'école elle-même et la diversité de ce qu'elle offre aux élèves, avec les notions d'effet maître et d'effet établissement. Mais si ces notions sont aujourd'hui banalisées, elles exigent, pour être opérationnalisées et évaluées, des enquêtes spécifiques lourdes, sur des échantillons de maîtres et/ou d'établissements, au sein desquels on étudierait si des élèves comparables du point de vue de leurs caractéristiques personnelles ont des chances inégales, selon là où ils sont scolarisés, de réaliser les mêmes acquis. Les panels de la DEPP², malgré toute leur richesse, ne permettent pas d'identifier ces phénomènes contextuels parce qu'ils sont construits sur des échantillons d'élèves tirés au sort dans une multitude d'établissements, sans doute parce qu'implicitement on croit à la prédominance des facteurs individuels dans la genèse des inégalités scolaires.

(2) Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale.

Enfin, les analyses des inégalités scolaires s'arrêtent le plus souvent à la porte de l'école, même si les conclusions sont faites en termes de reproduction des inégalités d'une génération à l'autre (avec l'image convenue de l'ascenseur social). Là encore, cette façon de faire n'est pas sans rapport avec la difficulté qu'il y a à évaluer précisément la transmission des inégalités entre générations ; mais intervient aussi l'hypothèse selon laquelle l'essentiel de ce phénomène passe par le diplôme obtenu et les inégalités afférentes : les familles aisées dotent leurs enfants des « meilleurs » diplômes, leur permettant de rejoindre à leur tour une position sociale enviable.

Pourtant, les analyses sociologiques ou économiques prenant une perspective plus globale montrent que la relative démocratisation de l'éducation n'a guère eu d'impact sur les phénomènes de reproduction sociale et que la baisse de l'inégalité des chances scolaires a été plus marquée que la baisse de l'inégalité des chances sociales. Les individus s'insèrent dans une société où des « places » sont définies, et si l'école est un moyen relativement efficace pour atteindre les meilleures places, la définition des places n'est pas de son ressort. Il faut compter en particulier avec le rapport entre le

nombre de diplômés et le volume des « places » à occuper dans l'espace économique. Si, comme on l'observe ces trente dernières années, la structure sociale se déplace moins vite vers le haut que celle des niveaux d'éducation, l'ajustement va se faire au prix d'une dévaluation des diplômes, ce qui tend à entretenir les inégalités.

En conclusion, il faut néanmoins insister sur le fait que si le rôle de l'école en matière d'inégalités sociales est fortement cadré par des facteurs structurels, le système éducatif n'est pas pour autant sans importance : les comparaisons internationales montrent que les inégalités sociales de compétences entre élèves sont d'ampleur variable selon les pays, et que ceci ne découle pas directement de l'importance des inégalités sociales existantes. Le mode d'organisation des systèmes et leur capacité à faire progresser tous les élèves est en l'occurrence capital. Il convient donc de pondérer la vision, largement répandue dans notre pays, d'une école au fonctionnement verrouillé par les inégalités sociales prévalant dans la société, et de continuer à mesurer sans relâche les inégalités scolaires en combinant vigilance technique et réflexivité.

BIBLIOGRAPHIE

Dubet F., 2010 *Les Places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil (La République des idées).

Dubet F., Duru-Bellat M., Vêretout A., 2010 *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil.

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

Duru-Bellat M., 2019, *Le Mérite contre la justice*, Paris, Les Presses de Sciences Po.

Duru-Bellat M., van Zanten A. (dir.), 2009, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF.

Ichou M., Vallet L.-A., 2012, « Performances scolaires, orientation et inégalité sociales d'éducation », *Education et formations*, n° 82, p. 9-18.