

# Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives

Marie Duru-Bellat

Paris 2003  
UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

Principes de la planification de l'éducation – 78

Dans cette collection\* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
9. Les aspects démographiques de la planification de l'enseignement, *T.N. Châu* (épuisé, voir n° 72)
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
13. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
15. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
16. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
17. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
18. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
19. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
20. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
21. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
22. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
23. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
24. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
25. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
26. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
27. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
28. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McNary, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Éducation, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Éducation et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
41. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand* (épuisé, voir n° 75)
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Atchoarena*
45. Évaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad*, assisté par *T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisemon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnow*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J. Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ? *E. Brunswic, J. Valérien*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural ? *E. Brunswic, J. Valérien*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*

\* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

L'Agence suédoise d'aide au développement international (Asdi) a  
fourni une aide financière pour la publication de cette brochure.

Publié en 2003 par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75007 Paris

Maquette de couverture : Pierre Finot  
Composition : Linéale Production  
Imprimé en France par STEDI

ISBN 92-803-2243-5  
© UNESCO 2003

## Principes de la planification de l'éducation

Les brochures de cette collection sont destinées principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces brochures sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt consacré à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers

### *Principes de la planification de l'éducation*

mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation ; de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social ; et de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et cinq rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences,

voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIEP –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

Le thème des inégalités a très largement dominé le débat sur l'éducation dans les pays industrialisés dans les années 1960 et 1970. L'espoir était grand que l'éducation faciliterait la mobilité sociale et économique et permettrait ainsi de réduire les inégalités. Des études majeures, comme le rapport Coleman (1966) aux États-Unis ou les travaux de Bourdieu en France (1970), ont quelque peu ébranlé cette conviction en démontrant le poids dominant de l'origine socio-économique dans les inégalités scolaires et dans la reproduction des inégalités sociales. Les inégalités d'accès ont certes été réduites avec l'augmentation de la durée de la scolarisation, mais les inégalités dans les résultats scolaires, dans l'orientation et dans l'accès aux emplois restent élevées. De nombreux programmes ont été mis en place, dont les résultats n'ont pas toujours été à la hauteur des espérances.

Dans les pays en développement, les inégalités restent très élevées entre sexes, zones urbaines et rurales, régions et entre groupes socio-professionnels, tant dans l'accès à l'enseignement primaire et secondaire, que dans les conditions d'enseignement, le niveau des résultats scolaires et la possibilité de continuer des études. Ces dernières années, le débat au niveau international s'est centré sur la question des inégalités entre sexes, ainsi que sur la lutte contre l'exclusion et la pauvreté, comme si les inégalités socio-économiques étaient inévitables et que seules la pauvreté et l'exclusion étaient insupportables. La lutte contre les inégalités et celle contre l'exclusion sont pourtant très liées. La présente monographie par Marie Duru-Bellat, professeur de sciences de l'éducation de l'Université de Bourgogne, a pour objectif de faire le point sur ce qu'on sait en ce début de *xxi*<sup>e</sup> siècle sur ce thème

*Principes de la planification de l'éducation*

important et sensible. À quels niveaux se développent les inégalités à l'école ? Quels facteurs en sont principalement responsables ? Quel rôle peut jouer l'école et la politique éducative pour redresser les inégalités sociales ? Quels programmes ont pu être mis en œuvre et ont eu un impact ? Telles sont les questions que se posent tous les planificateurs de l'éducation et auxquelles l'auteur s'attache à répondre sur la base des nombreuses recherches entreprises en France et dans les autres pays développés. Ses recommandations et conclusions nuancées feront réfléchir tous ceux qui sont concernés par la réduction des inégalités. L'Institut est reconnaissant à Marie Duru-Bellat pour cette intéressante contribution, et remercie aussi François Orivel, professeur à l'Université de Bourgogne, pour le rôle qu'il a joué en tant que rédacteur associé, responsable de cette publication.

Gudmund Hernes  
Directeur, IIEP



*Composition du Comité de rédaction*

- Président :* Gudmund Hernes  
Directeur, IPE
- Rédacteurs en chef :* Françoise Caillods  
Directrice adjointe, IPE
- T. Neville Postlethwaite  
(Professeur émérite)  
Université de Hambourg  
Allemagne
- Rédacteurs associés :* François Orivel  
IREDU, Université de Bourgogne  
France
- Eric Hanushek  
Université de Stanford  
USA
- Claudio de Moura Castro  
Faculdade Pitágoras  
Brésil
- Kenneth N. Ross  
IPE
- Richard Sack  
Consultant International  
France



## Préface

L'analyse des inégalités sociales face à l'école est passée par deux phases. La première correspond à une période où l'évolution des systèmes éducatifs était tournée vers l'accroissement de la durée des scolarités. Au cours de cette phase, on a observé généralement que l'accès était biaisé en fonction de l'origine sociale des élèves. Les enfants les plus prompts à bénéficier du phénomène d'accès et/ou d'allongement étaient issus des classes sociales favorisées ; il a fallu ensuite plus ou moins de temps, selon les pays, pour combler les retards des enfants d'origine plus modeste. Le phénomène s'est d'ailleurs produit à plusieurs reprises, chaque fois qu'un niveau faisait l'objet d'un phénomène de massification. C'est ainsi qu'on a d'abord constaté des inégalités d'accès au primaire, lorsque les systèmes éducatifs ont démarré leur développement, puis au premier cycle du secondaire, puis au second cycle et enfin au supérieur. Les politiques les plus efficaces pour réduire les inégalités d'accès ont toujours été l'accroissement de l'offre publique d'écoles, dans un contexte de faible coût pour les familles.

Dans les pays développés, les inégalités d'accès au primaire ont disparu ; elles sont en voie de l'être dans le secondaire, notamment pour le premier cycle, mais elles persistent dans le second cycle et le supérieur, bien qu'elles tendent presque partout à se réduire. Dans les pays en voie de développement, on observe des situations très contrastées ; mais dans les plus pauvres d'entre eux, les inégalités d'accès au primaire restent aujourd'hui encore très importantes.

Pendant la seconde phase, on s'est penché non plus sur les problèmes d'accès, mais sur les inégalités de réussite. Cette question peut être mesurée à deux niveaux : soit les enfants d'origine modeste sont plus souvent exclus au fur et à mesure de l'élévation du niveau, parce qu'ils ne satisfont pas aux exigences académiques requises pour être admis à tel niveau ; soit ils sont plus souvent orientés vers des filières réputées inférieures en termes de performances académiques.

## *Préface*

Certains auteurs parlent d'inégalités quantitatives pour le premier type, et d'inégalités qualitatives pour le second. Il ne suffit donc pas de fréquenter l'école pour éliminer les inégalités scolaires : il faut aussi s'assurer que les chances de réussite ne sont pas biaisées par l'origine sociale.

Les travaux portant sur les inégalités qualitatives dominent la recherche contemporaine, même si dans les pays en voie de développement, la question des inégalités quantitatives est loin d'être résolue. Le présent ouvrage, rédigé par le professeur Marie Duru-Bellat, entre naturellement dans ce courant et constitue l'une des rares synthèses disponibles sur la question. Il s'inscrit dans les objectifs de la collection et vise à présenter des questions complexes dans un langage accessible, non pas spécifiquement aux chercheurs professionnels, mais aux praticiens qui ont besoin de comprendre les enjeux des politiques éducatives modernes dont ils sont les acteurs. L'ouvrage illustre parfaitement la difficulté de mettre en œuvre des politiques scolaires qui éliminent les inégalités qualitatives. Il rejoint les conclusions d'un ouvrage plus ancien, exclusivement consacré aux systèmes éducatifs des pays développés, celui de Blossfeld et Shavit (1993), qui montrait déjà que les inégalités d'accès et de réussite ne se réduisent pas (ou trop peu) avec le temps, en dépit des mesures de politiques éducatives qui visent à les combattre.

Malgré les efforts du professeur Duru-Bellat pour traquer les études qui s'adressent au contexte des pays en voie de développement, la moisson reste décevante. Il serait d'autant plus intéressant de faire ce genre d'études que l'hypothèse d'une aggravation des inégalités n'est pas à exclure. Nombre de pays en développement sont des pays jeunes, dans lesquels les systèmes éducatifs sont de création récente. Les premières générations d'élèves n'ont pas été sélectionnées par l'origine sociale, mais par les contraintes d'une offre insuffisante. On peut parler d'un découplage relatif entre l'accès et l'origine sociale en ce qui concerne les premières générations d'élèves, dans la mesure où la grande majorité de leurs parents étaient analphabètes. Ce n'est plus vrai avec les secondes générations. Les enfants des parents éduqués de la première vague ont vraisemblablement de meilleures perspectives de carrière scolaire que celles des enfants de parents non éduqués. Ils

## *Préface*

sont les premiers bénéficiaires des études longues, ils sont souvent scolarisés dans des écoles primaires ou secondaires privées mieux dotées que les écoles publiques et bénéficient d'un soutien familial renforcé.

L'ouvrage met bien en évidence pourquoi les politiques visant à réduire les inégalités qualitatives sont moins efficaces que ne le furent celles qui recherchaient plus d'égalité quantitative : les inégalités qualitatives dépendent moins de l'action des autorités publiques, car elles sont principalement engendrées par les comportements différenciés des familles. En d'autres termes, il s'agit d'inégalités dont les causes sont plus difficilement manipulables. Seules des politiques ouvertement discriminantes (en faveur des enfants d'origine modeste) peuvent s'opposer efficacement à ce mouvement naturel. Mais, outre qu'elles demandent une détermination politique peu commune, certaines d'entre elles ont laissé des souvenirs amers, en particulier dans les pays qui avaient instauré des systèmes discriminatoires explicites (comme dans le cas de l'ex-Union soviétique, par exemple).

La publication de cet ouvrage est tout à fait opportune. Il relance un débat qui avait tendance à tomber dans l'oubli. Il montre ce que l'on sait bien, ce que l'on connaît plus mal et ce que l'on ne connaît pas du tout. Puisse-t-il contribuer à relancer des recherches nouvelles sur un sujet central pour les acteurs des politiques éducatives dans le monde.

François Orivel  
Professeur à l'Université de Bourgogne



## Table des matières

Principes de la planification de l'éducation	5
Préface	11
Liste des abréviations	17
I. Introduction	19
II. Universalité, calendrier et dimensions des inégalités sociales face à l'école	21
Inégalités d'accès, inégalités de réussite ...	21
L'accumulation progressive des inégalités sociales	24
L'importance croissante des stratégies familiales	27
Les différentes facettes du milieu social	28
III. Les racines familiales des inégalités scolaires	33
L'« inégale distance » et les inégalités de réussite	33
Des pratiques éducatives inégalement formatrices	35
Savoir / vouloir mobiliser son capital ...	38
Contrôler l'institution pour reproduire sa position	42
IV. La genèse scolaire des inégalités sociales	45
Des écoles inégalement efficaces	45
Des dynamiques pédagogiques inégalement stimulantes au niveau de la classe	48
Un contexte qui renforce l'avantage des plus favorisés	51
Les effets (souvent pervers) de la composition du milieu scolaire et de l'adaptation des enseignants aux élèves	55
Les stratégies inégales des familles pour choisir le contexte scolaire de leur enfant	60
V. L'impact des paramètres structurels et les politiques possibles	65
La portée démocratisante de l'ouverture du système	65
Agir sur la différenciation du système	70
Agir sur la régulation du système ?	73

*Table des matières*

Optimiser et uniformiser la qualité de l'offre pédagogique des établissements et les pratiques des maîtres	76
VI. Des politiques qui débordent largement le cadre de l'école	83
Une politique sociale globale pour accompagner les changements scolaires	85
VII. Conclusion	89
Références	91



## Liste des abréviations

IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IPE	Institut international de planification de l'éducation
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture



## I. Introduction

La question des inégalités sociales face à l'école est importante dans tous les pays démocratiques. Tout d'abord, parce que l'on compte sur l'école pour intégrer l'ensemble d'une classe d'âge et répartir les positions sociales en fonction des compétences de chacun. Dans les sociétés fondées sur le principe d'égalité entre individus, la méritocratie – la sélection sur la base du mérite – est au fondement des hiérarchies sociales : l'accès à des places inégales ne peut se justifier que par les qualités inégales que l'école révèle, et non par les atouts dont héritent les enfants de leur milieu familial. L'égalité des chances face à l'école devient alors l'objectif visé pour assurer l'égalité des chances d'accès aux diverses positions sociales, et en particulier la démocratisation des élites.

De plus, « permettre à tous de tirer profit de l'enseignement est aussi important du point de vue économique, que sous l'angle de l'équité sociale ou de l'égalité des chances devant l'enseignement » (OCDE, 1997) : toute inégalité sociale systématique d'accès à la formation est un gaspillage de talents, alors qu'à l'inverse, la méritocratie est un gage d'efficacité.

Vu l'enjeu idéologique et économique important de cette question, de nombreux travaux ont été conduits sur la genèse des inégalités sociales à l'école et le rôle respectif des facteurs familiaux et des facteurs scolaires. Mais, alors que la grande majorité des jeunes scolarisés le sont dans les pays pauvres, la grande majorité des recherches en éducation sont conduites dans les pays riches. Leur transférabilité à des pays moins avancés sur le plan économique ou très différents d'un point de vue culturel est évidemment problématique. Certains travaux (notamment Heyneman et Loxley, 1983) montrent que des variables, dont l'impact est important dans les pays riches (telle que l'origine sociale) ont une portée bien plus faible dans les pays plus pauvres, pour diverses raisons ; entre autres parce que leur impact est écrasé par d'autres (les ressources matérielles de

l'enseignement, par exemple), dont la plage de variation est plus large. En même temps, il est peu probable que la masse des constats et analyses disponibles n'ait aucune valeur au-delà de leur contexte. Le pari de ce livre est qu'on peut tirer des recherches les plus fiables et les plus suggestives conduites dans certains pays riches (en majorité des recherches concernant des pays de l'OCDE) des enseignements généraux sur la genèse des inégalités sociales à l'école, et également sur les effets des diverses politiques éducatives visant à les contrer. Une chose est sûre (et c'est sans doute l'essentiel) : on peut en déduire une liste de questions à se poser, d'observations à rassembler et de réflexions à engager avant toute action politique en la matière.

Dans un premier chapitre, on partira d'une mesure des inégalités sociales, de leur calendrier et de leurs différentes facettes, avant d'examiner, dans le deuxième et troisième chapitre, les facteurs qui les engendrent, soit dans le milieu familial, soit dans le milieu scolaire. Enfin, les deux derniers chapitres feront le point sur les diverses politiques visant à réduire ces inégalités, sur leurs modalités et leurs effets. Notons enfin que cet ouvrage est focalisé sur les inégalités tenant au milieu familial des enfants, appréhendé par le revenu, le niveau d'instruction ou la position sociale des parents ; les inégalités tenant aux appartenances de sexe ou d'ethnie ne seront qu'évoquées et non traitées de manière systématique, car il est probable, au vu des recherches, qu'elles relèvent de processus sensiblement différents.

## II. Universalité, calendrier et dimensions des inégalités sociales face à l'école

Les carrières scolaires des élèves sont, dans tous les pays, marquées par une grande variété. Dans les pays industrialisés, cette variété prend la forme de cursus inégalement longs, au-delà de la scolarité obligatoire. Celle-ci se terminant de 14 à 18 ans, selon les pays, il sera légitime de se polariser ici sur les inégalités d'accès au secondaire supérieur. C'est sur ce fond d'inégalités entre élèves que les inégalités sociales vont s'exprimer et elles seront moins marquées aux niveaux où les inégalités entre élèves sont ténues.

### *Inégalités d'accès, inégalités de réussite ...*

Une première approche globale des inégalités consiste à comparer les taux d'accès des jeunes aux différents niveaux éducatifs, en fonction de leur milieu socioculturel d'origine. On observe ainsi que, dans les pays de l'OCDE, la probabilité pour un jeune d'acquies un diplôme de niveau universitaire est fortement corrélée avec le diplôme de ses parents ; elle peut, selon les pays, varier de 1 à 2, parfois de 1 à 6, selon que ses parents n'ont pas terminé le second cycle du secondaire ou ont, au contraire, suivi eux-mêmes des études universitaires. Ce surcroît de chances éducatives lié au fait d'avoir un parent diplômé, qui atteste une forte « reproduction culturelle », est beaucoup plus fort dans certains pays comme la Suisse ou la Pologne, qu'en Suède ou en Australie.

Mais ces chiffres, qui rapprochent les situations des parents et des enfants, sont d'interprétation délicate. Les inégalités ainsi estimées dépendent à la fois de l'importance de la scolarisation dans les pays considérés et de l'intensité de l'effet du milieu social sur l'accès à chacun des niveaux : un pays dont le niveau de scolarisation est plus élevé tendra, de ce fait, à avoir un niveau global d'inégalité moindre, qu'un autre plus malthusien à cet égard, sans que ceci préjuge de l'intensité, dans ces deux pays, des inégalités sociales tenant au fonctionnement même des liens familiaux ou des systèmes éducatifs.

De plus, s'ils reflètent le résultat de la scolarisation, ces chiffres résultent de trois phénomènes bien différents. Tout d'abord, le fait d'avoir eu la possibilité (ou non) d'accéder à tel niveau de formation. Ensuite, le fait d'avoir (plus ou moins) réussi d'un point de vue académique. Enfin, le fait d'avoir voulu et su (plus ou moins bien) gérer cette réussite, en investissant les filières les plus longues et les plus prestigieuses. Dans tous les pays, on distingue classiquement (depuis Coleman *et al.*, 1966) les inégalités d'accès à l'éducation et les inégalités de réussite des élèves scolarisés. Dans les pays les plus riches, où les scolarités sont plus longues, on insiste aujourd'hui davantage sur la distinction entre inégalités de réussite *stricto sensu* et inégalités d'orientation, au sein de systèmes de plus en plus diversifiés, les inégalités sociales d'accès subsistant en général au niveau de l'enseignement supérieur. Nous reviendrons, dans le troisième chapitre, sur un autre aspect des inégalités sociales, à savoir l'accès à des conditions d'enseignement de qualité inégale (ce que d'aucuns désignent sous le vocable d'inégalités de « traitement »), qui peuvent affecter aussi bien la réussite académique, que les attitudes face à l'école et, par là, les orientations.

Dans les pays économiquement avancés, les inégalités sociales de carrière scolaire s'expliquent, pour une part équivalente, par les inégalités de réussite académique et les inégalités de choix scolaire et d'orientation (*cf.* par exemple Erikson et Jonsson, 1996 pour la Suède et Duru-Bellat, 2002 pour la France).

C'est sur les inégalités sociales de réussite académique que les données comparatives sont le plus abondantes. On dispose, en effet, de grandes enquêtes internationales qui font régulièrement le point sur les acquis (et parfois les attitudes) des élèves, sur la base d'épreuves standardisées. Si ces épreuves offrent des garanties de comparabilité, on sait que les inégalités sociales mesurées à l'aune d'épreuves standardisées de connaissance sont un peu moins marquées que lorsque l'on se fonde sur les notes scolaires, mais un peu plus que lorsque l'on a recours à des tests psychométriques. Dans l'ensemble des enquêtes internationales sur les acquis des élèves, organisées par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire), on observe toujours une relation entre ces acquis et l'origine sociale,

relation qui semble même s'amplifier depuis les années 1970 (voir la synthèse de Keeves, 1995). Dans la dernière enquête du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves ; OCDE, 2001 et 2003), les compétences manifestées par des élèves de 15 ans varient systématiquement selon leur milieu social dans tous les pays ; cela vaut aussi bien pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, que de la culture mathématique ou de la culture scientifique. On retrouve cette relation entre milieu familial et performances des enfants dans des pays moins développés, comme les pays d'Amérique latine (Willms et Somers, 2001).

Mais l'avantage apporté par le milieu social est plus ou moins important selon les pays. Toujours d'après les données du PISA, si en moyenne, le milieu social d'origine explique 20 % de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit, ce chiffre varie très fortement selon les pays. Il est très faible dans les pays du Nord (5 % en Islande) ou les pays asiatiques (6 % au Japon). Il est au contraire plus élevé (supérieur à 20 %) dans des pays de l'Europe centrale ou dans les pays germaniques (comme la Hongrie ou le Luxembourg), ou encore dans certains pays plus pauvres (comme l'Argentine ou le Pérou). Notons que l'on n'a pas affaire à un déterminisme absolu, puisque la part de variance expliquée par l'origine sociale est toujours assez faible.

Il faut souligner que ces inégalités entre élèves se greffent sur des niveaux de score très inégaux, à tel point que les élèves les plus défavorisés de certains pays (tels la Corée ou la Finlande, au niveau moyen élevé, mais aussi relativement homogènes sur le plan social et culturel) réalisent des performances plus élevées que les élèves les plus favorisés d'autres pays (tel le Luxembourg). Un milieu socialement défavorisé n'interdit donc pas de réaliser des acquis d'un niveau correct et l'organisation même du système scolaire n'est sans doute pas sans importance en la matière (OCDE, 2001, 2003).

Soulignons aussi qu'il existe des pays dont les performances des élèves sont à la fois élevées et relativement peu marquées par le milieu social d'origine (Canada, Corée, Finlande ...). Réciproquement, dans certains pays (tels l'Allemagne, le Luxembourg, l'Argentine ou le

Pérou), les performances des élèves sont en moyenne médiocres et relativement plus inégales socialement, que dans l'ensemble des pays participant au PISA. De même, en Amérique latine, le pays le plus performant (Cuba), est aussi celui où les inégalités sociales sont les plus ténues (Willms et Somers, 2001). Plus d'efficacité ne se traduit donc pas forcément par des inégalités plus fortes et réciproquement. Notons d'ailleurs que, de même qu'il n'y a pas d'arbitrage entre efficacité et équité, il n'y a pas non plus de relation entre la sélectivité du système et le niveau de l'élite scolaire : les 10 % d'élèves les meilleurs dans un pays n'ont pas un niveau de performance plus élevé là où ils sont peu nombreux à accéder au niveau scolaire considéré. On peut également souligner que c'est pour les élèves faibles et/ou de milieu défavorisé que les inégalités de performance d'un pays à l'autre sont le plus marquées, ce qui laisse penser, nous y reviendrons, qu'ils sont plus sensibles au contexte éducatif.

### *L'accumulation progressive des inégalités sociales*

Les mesures d'acquis données dans le PISA sont transversales : elles concernent des élèves de 15 ans, qui ont un long passé scolaire, au cours duquel les inégalités se sont accumulées. Dans certaines enquêtes de l'OCDE, on observe par exemple qu'entre la 4<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année de scolarité, l'écart entre élèves s'accroît plus ou moins selon les pays, ce qui témoigne que le fait pour l'école de laisser s'accroître les écarts n'est pas une fatalité. La question se pose de la même manière concernant les inégalités sociales et on s'attend à une accumulation des inégalités sociales avec le temps, si tant est que la fréquentation de l'école ne réduise pas progressivement les inégalités manifestées au départ. On pourrait aussi prévoir que même si les inégalités tenant strictement à la réussite scolaire se réduisent au fil des sélections successives, celles tenant davantage aux choix d'options ou d'orientation s'accroissent au fur et à mesure du déroulement de la carrière. Qu'observe-t-on de fait ?

Il est utile de partir d'une observation liminaire donnant l'ampleur des différenciations sociales à l'entrée à l'école maternelle. On estime, dans la littérature anglo-saxonne (Nash, 2001), qu'à l'entrée à l'école, l'écart de développement intellectuel entre les enfants des travailleurs



les plus et les moins qualifiés est de l'ordre de plus d'un écart-type. Une différence d'un écart-type signifie qu'environ 85 % des enfants des familles dont les parents sont les moins qualifiés ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants des familles les plus favorisées à cet égard, alors que si les deux groupes étaient de niveau égal, ce serait seulement 50 % d'entre eux. Mais il faut souligner que malgré cet écart, le recouvrement entre les deux courbes est important, et que la majorité des membres d'un groupe ont donc des scores comparables à ceux de l'autre groupe.

En France, les premières traces d'inégalités sociales et sexuées à l'école sont observées quand les enfants ont entre 4 et 5 ans : c'est dans le domaine de la logique verbale que les inégalités sont les plus marquées, avec un écart de 1,2 écart-type entre enfants de cadres (de catégories moyennes et supérieures) et enfants d'ouvriers non qualifiés, les écarts sociaux étant également significatifs, mais un peu plus faibles dans les autres dimensions cognitives (aisance graphique, structuration spatiale, organisation temporelle). Ces écarts sociaux ne sont pas atténués (ils s'accroissent même légèrement) par la fréquentation de l'école maternelle ; ce que les Anglo-saxons appellent le *better start* n'est donc pas compensé, même quand la scolarisation débute tôt. Ceci s'explique par le fait que tous les enfants tirent profit, quel que soit leur milieu social, d'une préscolarisation précoce. Néanmoins, les travaux qui évaluent l'impact des structures de garde précédant la scolarité obligatoire restent assez discordants. Même si globalement, notamment dans les pays du Nord de l'Europe ou en Amérique latine, leur effet sur les performances scolaires est en général positif (cf. par exemple Andersson, 1989), ils peuvent, selon leur mode d'organisation concrète et les contenus proposés, se révéler plus ou moins favorables au développement des jeunes enfants ; en particulier, leur effet est plus systématiquement positif sur leur adaptation sociale, que d'un point de vue langagier. Leur effet sur la réduction des inégalités sociales sera donc également variable, et l'influence totale des modes de garde préscolaires reste loin d'égaliser celle du niveau d'éducation de la mère.

Cette accumulation s'accroît en primaire, où le caractère cumulatif des apprentissages est très net : ce qu'on a acquis l'année antérieure est alors le meilleur indicateur des acquis manifestés à l'issue

d'une année donnée. Dans une recherche française portant sur la première année de l'école primaire, on observe que le niveau scolaire global en début d'année explique entre 41 et 50 % de la variance du niveau atteint en fin d'année (Mingat, 1991). Or, ces acquis antérieurs ne sont pas sans rapport avec les caractéristiques sociales de l'enfant : l'origine sociale seule explique environ 15 à 20 % de la variance du niveau initial, en France, mais aussi au Royaume-Uni (Sammons, 1995). Les inégalités sociales précoces se trouvent donc en partie retranscrites sous forme d'acquis scolaires. Même si l'effet spécifique du milieu social apparaît ténu, sur les progressions à l'échelle d'une année, il est incorporé progressivement au niveau scolaire, qui sera l'ingrédient principal de la progression au niveau ultérieur. En d'autres termes, les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante.

De plus, des inégalités sociales spécifiques se creusent également pendant les congés d'été, du fait des stratégies inégalement efficaces des familles pour entretenir, voire renforcer, les acquis scolaires de leurs enfants. L'ampleur des inégalités croît donc continûment tout au long du cursus, davantage, il est vrai, en langue maternelle qu'en mathématiques, discipline où les différenciations sociales sont moins fortes et l'influence des facteurs scolaires plus marquée.

L'accumulation, régulière, des inégalités semble marquer une accélération lors du passage dans le secondaire inférieur (Sammons, 1995, pour le Royaume-Uni et Duru-Bellat, 2002, pour la France). Les enfants abordent ce nouveau cycle avec des niveaux très inégaux : en France, par exemple, à l'entrée en 6<sup>e</sup>, en mathématiques comme en français, les 10 % d'élèves les plus forts réalisent des performances environ trois fois supérieures aux 10 % les plus faibles, sachant que le milieu social est à nouveau associé à cette disparité des niveaux scolaires (tout en étant loin de l'expliquer entièrement). De plus, les progressions s'y avèrent très sensibles au niveau initial et au milieu social : les élèves initialement les meilleurs (et / ou de milieu social favorisé) tirent plus de profit de leurs premières années du secondaire, à tel point qu'en deux ans, autant d'inégalités sociales se créent que pendant toute la scolarité primaire.

### *L'importance croissante des stratégies familiales*

De plus, à partir de l'entrée dans le secondaire inférieur, des possibilités de choix (de filières ou d'options) se présentent dans la plupart des pays, choix qui vont le plus souvent différer selon les milieux sociaux des élèves. Dans les pays comme l'Allemagne, où il existe des filières distinctes dès l'entrée dans le secondaire, l'accès à la filière longue et classique du *Gymnasium* est très corrélé avec le niveau culturel (plus encore qu'avec le niveau de ressources) de la famille. Dans les pays où la première bifurcation intervient plus tardivement, qu'il s'agisse de l'Espagne, de la Suède ou de la France, l'orientation vers les filières techniques et professionnelles dès 14-16 ans apparaît comme un second choix, auquel se rallient plus souvent les enfants de milieu populaire, les filières générales étant les plus valorisées. Le choix des options au sein d'une filière donnée a des conséquences moins lourdes, mais il peut fermer certaines voies scolaires et surtout déboucher sur des classes de niveau. En général, les options scientifiques ou les langues sont considérées comme plus prestigieuses que les options professionnelles ; elles sont d'ailleurs enseignées dans des écoles ou des groupes de meilleur niveau. Rappelons que dans de nombreux pays (Royaume-Uni ou Suède, par exemple), les inégalités sociales de choix d'options pèsent d'un poids équivalent dans les inégalités sociales de carrière, que les inégalités de réussite académique *stricto sensu*. De même, dans de nombreux pays, on observe, chaque fois que des choix de filières ou d'orientation se présentent, qu'à niveau scolaire comparable, les enfants de milieu populaire visent moins haut (notamment quand ils sont de niveau scolaire médiocre), ou se rallient plus volontiers aux conseils, par ailleurs plus prudents, de leurs enseignants.

Ces comportements révèlent une confiance en soi et dans les capacités de son propre enfant inégale selon les familles ; elle est plus forte dans les milieux aisés et instruits, alors que réciproquement, une autosélection plus sévère, qui conduit à éliminer de soi-même les choix perçus comme les plus risqués, marque les comportements des familles de milieu populaire. De fait, tous les choix revêtent une dimension stratégique dans la compétition scolaire qui s'amorce dans le secondaire et incorporent tous une recherche de la distinction,

l'objectif étant de donner à son enfant quelque chose que les autres n'ont pas.

Plus on s'élève dans le cursus, plus ces différenciations sociales de stratégies, de choix, vont prendre de l'importance, à un niveau (l'enseignement secondaire) qui s'est diversifié en même temps qu'il se massifiait, et invite de plus en plus le jeune à se spécialiser. Réciproquement, les inégalités sociales tenant à la réussite deviennent moins visibles. Au niveau de l'enseignement supérieur, les différentes filières sont en général très typées socialement; mais souvent, on n'observe plus aucune inégalité sociale de réussite académique au sein d'une filière donnée. En revanche, des différenciations sociales persistent dans les comportements de choix ou de réorientation après un échec : les moins favorisés abandonnent, alors que les plus favorisés se ré-orientent vers d'autres filières.

### *Les différentes facettes du milieu social*

On est donc en présence de résultats convergents, dans les pays industrialisés, quant au poids du milieu social d'origine sur les scolarités. Là où les résultats divergent parfois, c'est sur les dimensions du milieu social qui s'avèrent les plus pertinentes. Dans la plupart des recherches, c'est la profession du père qui est retenue comme indice synthétique du milieu social de l'enfant (recouvrant à la fois des conditions matérielles de vie, un environnement culturel ...). Dissocier l'influence des différentes facettes du milieu familial nécessite des analyses multi-variées. Réciproquement, il convient d'être prudent face à des relations brutes, entre la réussite de l'enfant et une seule de ces facettes : ainsi, quand on observe une corrélation entre le fait d'appartenir à une famille nombreuse, ou de parler à la maison une autre langue que celle parlée à l'école, par exemple, et la réussite (en l'occurrence moindre) des enfants. De fait, ces deux caractéristiques du milieu familial sont elles-mêmes très liées à la profession paternelle, responsable, dans une très large mesure, des corrélations constatées, bien plus que la taille de la famille ou la langue parlée en tant que telles.

Il est rare que les ressources matérielles de la famille soient introduites dans les analyses. Pourtant, au-delà de l'effet de la profession des parents, leur niveau de revenu exerce une influence

spécifique sur la réussite des enfants, avec une influence négative d'un revenu faible. À l'âge de 15 ans, et dans l'ensemble des pays de l'OCDE (OCDE, 2001), la possession par la famille de divers biens matériels (bureau, ordinateur, dictionnaire ...) est corrélée aux performances, mais cette influence est moins marquée que celle de la profession des parents et elle est nettement plus forte dans certains pays (comme les États-Unis par exemple) que dans d'autres (tels les pays scandinaves). La même enquête observe également une corrélation positive entre la possession de biens culturels (livres classiques, œuvres d'art ...) ou encore certaines pratiques culturelles (fréquentation de musées ou de spectacles) et les performances des élèves, corrélation plus forte sur les scores en compréhension de l'écrit que sur ceux de culture mathématique. Dans les pays plus pauvres d'Amérique latine, la possession d'au moins 10 livres dans le foyer familial s'avère très liée à la réussite de l'enfant (Willms et Somers, 2001). Mais quelles qu'en soient les modalités, ce type de corrélation brute (plus ou moins forte d'ailleurs, selon les pays) peut renvoyer à d'autres caractéristiques familiales, notamment le niveau d'instruction des parents.

Certains travaux s'efforcent de dissocier une dimension matérielle et une dimension culturelle du milieu familial, en introduisant simultanément dans les analyses la profession et le niveau d'instruction d'un ou des deux parents ; l'effet de la profession épuré de sa relation avec le niveau d'instruction renverrait alors à la dimension matérielle du milieu, dissocié ainsi de l'effet des dimensions culturelles. En général, la profession du père de l'enfant et son niveau d'instruction exercent tous deux une influence spécifique, quand on les introduit simultanément dans un même modèle explicatif de la réussite ou de la carrière scolaires. En revanche, selon les pays, leur poids respectif varie. Aux Pays-Bas (N.D. de Graaf ; P.M. de Graaf ; Kraaykamp, 2000) ou au Royaume-Uni (Sullivan, 2001), l'effet spécifique de la profession paternelle semble plus fort que celui de son niveau d'instruction, mais ce n'est pas le cas en Italie ou dans nombre de pays d'Amérique latine, où le niveau d'instruction des parents apparaît bien comme la variable essentielle. Il reste que la thèse, parfois émise, selon laquelle une prospérité croissante tendrait à atténuer l'influence des ressources matérielles familiales sur les scolarités des enfants et, réciproquement, à renforcer le poids des ressources culturelles, n'est pas (ou pas encore) confortée par les faits.

Quand on intègre de plus le niveau d'instruction maternel, cette caractéristique joue également en elle-même (en plus des caractéristiques paternelles), notamment sur la performance en langue maternelle, avec souvent des coefficients plus élevés que pour le niveau d'instruction paternel (mais dans des modèles où souvent la profession maternelle n'est pas contrôlée, ce qui majore sans doute le coefficient attaché à la variable niveau d'instruction). Ainsi, dans tous les pays de l'OCDE, le fait pour un jeune d'avoir une mère qui a terminé le second cycle du secondaire donne un avantage en termes de performance en compréhension de l'écrit (à 15 ans), l'avantage étant encore plus fort quand la mère a achevé des études universitaires. Réciproquement, les performances sont significativement plus faibles quand la mère n'a pas terminé ses études secondaires. Mais à nouveau, cet avantage est plus ou moins marqué selon les pays (plus fort dans des pays aussi différents que l'Allemagne ou le Mexique, que dans les pays de l'Europe du Nord) ; et dans certains pays aux performances moyennes élevées, les élèves réalisent des scores proches de la moyenne de l'OCDE, même quand leur mère est peu instruite.

En ce qui concerne l'influence de la profession maternelle, il semble qu'elle soit variable selon les pays (Duru-Bellat et van Zanten, 2000). Dans les pays européens, le fait pour l'enfant d'avoir une mère qui travaille est parfois (selon les niveaux) associé à de meilleures carrières scolaires, très rarement à de moins bonnes. Aux États-Unis, les résultats sont plus contrastés, avec souvent de moins bons résultats chez les garçons de milieu social moyen ou favorisé et de meilleurs pour leurs pairs de milieu populaire, ainsi que globalement pour les filles. Mais dans tous les cas, le niveau d'instruction maternel reste un facteur bien plus important que le fait qu'elle exerce une activité.

Les enquêtes internationales s'interrogent couramment sur le handicap que peut constituer le fait de parler à la maison une autre langue que la langue enseignée à l'école ou, plus largement, d'être d'origine étrangère. On observe effectivement, de manière plus ou moins marquée selon les pays, des performances moindres dans ces situations, particulièrement chez les jeunes qui, comme leurs parents, sont nés dans un autre pays que celui où ils sont actuellement scolarisés. Mais il convient de dissocier, pour analyser ce handicap, ce qui est lié

au fait même d'être d'origine étrangère et ce qui tient à ce que ces jeunes appartiennent en général à des milieux sociaux plutôt défavorisés. Les enquêtes qui permettent, par des modélisations multi-variées, ce type de distinction, soit ne font apparaître aucun handicap spécifique des élèves étrangers, à milieu social comparable, soit même révèlent de meilleures acquisitions dans certains groupes ethniques (c'est le cas notamment à la fin de la scolarité obligatoire en Grande-Bretagne (Sammons, 1995) ; on pense aussi à la situation des élèves d'origine asiatique aux États-Unis).

Les résultats concernant la structure de la famille méritent ce type de précautions. Dans l'influence (le plus souvent négative) d'une fratrie nombreuse, il faut faire la part de ce qui revient au fait que les familles nombreuses sont plus répandues dans les milieux populaires. En fait, une taille de fratrie élevée n'affecterait (négativement) la réussite que dans les familles de milieu populaire. De même, la relation négative modérée observée (notamment dans PISA) entre l'appartenance à une famille monoparentale et les performances à 15 ans s'explique en partie par le fait que ces familles sont souvent de niveau socio-économique moins élevé. En réalité, le fait de vivre dans une famille monoparentale ou recomposée (situation qui concerne entre un jeune sur cinq et un jeune sur dix, selon les pays concernés par PISA), affecterait surtout (à autres caractéristiques comparables) la longueur des études des enfants et non leur réussite *stricto sensu*.

Au total, l'ensemble de ces diverses caractéristiques de la famille (au sein desquelles le niveau d'éducation des parents semble la plus influente) jouent de concert et s'accumulent souvent. Au Royaume-Uni, Sammons (1995) estime, par exemple, que la probabilité pour un élève de 11 ans d'être dans le groupe de niveau le plus faible en « raisonnement verbal » passe de 11 à 92 %, selon que l'enfant n'a aucun ou a, au contraire, un nombre maximal de facteurs de risque, parmi lesquels un ou deux parents non qualifiés ou en chômage, une famille monoparentale, une famille nombreuse, une origine ethnique étrangère, etc.

Il faut souligner que ces différents facteurs d'origine familiale jouent de manière relative (il y a des pays, par exemple, où même les élèves dont la mère a un niveau de formation faible obtiennent un bon

score par rapport à la moyenne internationale), ce qui laisse penser que d'autres facteurs éducatifs ou sociaux, plus généraux, peuvent compenser un faible niveau de formation chez les parents ou d'autres caractéristiques défavorables du milieu familial. D'où la comparabilité très imparfaite de ces études, dont on est tenté d'extraire un résultat, alors que peu de choses sont, dans les pays considérés, réellement comparables et que c'est la configuration totale de tous ces facteurs qu'il conviendrait de prendre en compte. Il reste que le recensement des facettes du milieu social qui « font des différences » est un premier pas pour comprendre la genèse des inégalités sociales face à l'école ; pour aller plus loin, il faut pénétrer plus en avant au sein des familles, puis au sein des écoles et des classes.



### III. Les racines familiales des inégalités scolaires

Les parents sont censés constituer pour l'enfant, à la fois ses premiers formateurs et ses supporters fidèles tout au long de sa carrière scolaire. Les sociologues vont chercher à expliquer les inégalités de réussite et de cursus par la variété des socialisations familiales. Corrélativement, ils se méfient du recours à des facteurs psychologiques (inégalités de potentiel intellectuel ou d'aptitudes), dont on voit mal pourquoi ils varieraient aussi systématiquement d'un groupe social à l'autre. Mais ils veillent également, par ethos professionnel, à ne pas verser dans une « sociologie du déficit », qui expliquerait les difficultés des enfants de milieu populaire par les manques de leur milieu familial. D'où la tendance à privilégier, notamment sous l'influence des thèses des sociologues français Bourdieu et Passeron (1970), largement diffusées en Europe, non pas tant les différences de socialisation familiale elles-mêmes et leurs conséquences que leur confrontation avec l'institution scolaire.

#### *L'« inégale distance » et les inégalités de réussite*

P. Bourdieu et J.-C. Passeron se sont interrogés sur le rôle, dans la genèse des inégalités sociales, de l'« inégale distance » qui existerait entre la culture (ou le langage) de certains enfants et ce qui est valorisé à l'école. À leurs yeux, les programmes et les exigences scolaires sont imprégnés de la culture des groupes dominants, à tel point que seuls ceux qui en héritent par leurs parents peuvent y réussir. Alors que l'école explique les inégalités de réussite par des inégalités de dons, de fait, ce sont les inégalités de proximité culturelle avec la culture scolaire qui sont en jeu. Elle transforme ainsi des différences culturelles en inégalités de réussite. Ces thèses popularisées dans les années 1970 (et par ailleurs élaborées avant tout à partir de travaux sur l'enseignement supérieur) ne sont qu'imparfaitement confortées par les recherches sociologiques contemporaines.

Plusieurs études (notamment de Graaf *et al.*, 2000 ; Sullivan, 2001) confirment qu'il existe bien une chaîne causale, liant

niveau d'éducation du père et de la mère, pratiques culturelles des parents et pratiques culturelles des enfants. En d'autres termes, l'influence du niveau d'instruction parental passe bien par la transmission d'un « héritage culturel ». Là où les recherches divergent davantage, c'est quand on s'attache à rendre opérationnelle et à analyser précisément la notion d'héritage culturel, en se demandant de quelles ressources précises cet héritage dote les enfants, qui seraient ensuite rentables à l'école (justifiant ainsi le terme de capital culturel). On peut distinguer la familiarisation avec un certain nombre de pratiques culturelles (concerts, théâtre, arts et musique classique ...) et, par ailleurs, les pratiques courantes en matière de lecture ou d'usage de la télévision. Tant aux Pays-Bas qu'au Royaume-Uni, les pratiques culturelles les plus classiques ont peu d'impact spécifique sur la réussite de l'enfant, alors que les pratiques de lecture ou vis-à-vis de la télévision en ont bien plus, notamment parce qu'elles dotent l'enfant d'un certain vocabulaire et de connaissances variées. L'effet bénéfique des pratiques de lecture des parents, en particulier, est un constat très général (dans les pays européens comme en Amérique latine). Ce qu'il faut souligner, c'est que les pratiques culturelles parentales seraient opérantes avant tout parce que, reprises par les enfants, elles dotent ces derniers de compétences inégales ; l'« inégale distance » entre culture familiale et culture scolaire ne jouerait que de manière seconde, et encore, plus ou moins selon les pays. Il est possible que les programmes scolaires de certains pays (les pays de l'Europe du Nord, le Royaume-Uni) permettent moins de rentabiliser les acquis découlant des pratiques culturelles classiques, par rapport à des pays donnant une grande place aux humanités comme la France, ou peut-être aussi les pays de l'Europe du Sud et de l'Est. Toujours est-il que dans les pays du Nord du moins, les inégalités sociales de performance scolaire sont non seulement moins fortes, mais moins dépendantes de la possession de biens culturels ou d'activités liées à la culture classique (OCDE, 2001). Ceci s'explique peut-être par le fait que les programmes y sont plus tournés vers les compétences requises dans la vie quotidienne que vers l'héritage du passé ou les aspects les plus abstraits et gratuits des disciplines académiques. Le contenu des programmes scolaires peut donc constituer en lui-même, et plus ou moins nettement selon les pays, un vecteur d'inégalités sociales.

D'autres constats, faits dans la plupart des pays, ne valident guère la thèse de l'« inégale distance ». Ainsi, le fait que des inégalités sociales de progression se manifestent dès la maternelle, dès les apprentissages les plus basiques, montre bien que le caractère culturellement élitiste des contenus n'est pas seul en cause. De plus, les inégalités en mathématiques sont souvent aussi importantes que les difficultés en langue maternelle. En France, on a montré que ces inégalités précoces concernent des dimensions qui, *a priori*, devraient être moins dépendantes de l'héritage culturel, dimensions telles que le repérage dans l'espace ou la géométrie. De même, on comprend mal, si l'héritage culturel est important, l'absence de difficultés spécifiques des enfants étrangers ou issus de l'immigration (au-delà de leur appartenance à un milieu social défavorisé), ou encore le fait que les enfants d'agriculteurs réussissent en moyenne bien mieux que les enfants d'ouvriers, constats valables dans de nombreux pays.

### *Des pratiques éducatives inégalement formatrices*

On ne peut donc exclure que les parents dotent leurs enfants de compétences cognitives inégales, selon leur milieu social. D'une part parce que, sauf à dénier toute importance aux inégalités entre familles, on s'attend à ce qu'elles aient des incidences sur de multiples aspects des pratiques quotidiennes (*via* l'espace ou les ressources matérielles et culturelles disponibles, notamment). D'autre part, parce que les psychologues s'accordent aujourd'hui à reconnaître le caractère d'emblée social du développement de l'enfant (au-delà d'une certaine part de transmission héréditaire, au demeurant difficile à évaluer) ; avec pour conséquence que les pratiques éducatives parentales ont nécessairement des effets sur le développement cognitif des enfants. Tout comme les inégalités de conditions de vie provoquent des inégalités en matière de santé, il semble bien que certaines facettes de ces socialisations différenciées entraînent à la fois une inégale préparation des enfants à ce qu'exige l'école, et peut-être aussi des inégalités de développement cognitif ou de compétences plus générales.

En particulier, on connaît aujourd'hui l'impact positif sur le développement intellectuel, de pratiques éducatives souples et flexibles, ou de l'encouragement à l'exploration autonome de l'environnement

et à l'évaluation des effets de ses propres actions ; or, ces pratiques s'avèrent liées au niveau socioculturel des parents<sup>1</sup>. Par ailleurs, selon les milieux sociaux, les parents apprennent inégalement à leur enfant à se sentir responsable de ce qui lui arrive. Les parents les plus instruits sont, pour eux-mêmes et pour leur enfant, les plus convaincus que leur destin ne dépend pas de la chance ou de facteurs incontrôlables, mais bien de ce qu'ils font. Ils développent ainsi une plus grande confiance en eux-mêmes et au niveau de leur enfant, cette attitude générale de « contrôle interne » et de confiance en soi s'avérant liée, *in fine*, à la réussite scolaire. Par ailleurs, les parents incitent inégalement leur enfant à se montrer discipliné et attentif, ce qui a des incidences sur leur comportement en classe et, par là, sur leur réussite scolaire. Ils exercent également des pressions plus ou moins fortes sur l'enfant dans un grand nombre de domaines (pressions à la performance, pressions à l'activité, pressions intellectuelles, pressions à l'indépendance, pressions à l'usage de la langue), qui concourent à former un environnement inégalement stimulant (synthèse de Marjoribanks, 1996).

De manière plus précise, par exemple, les parents incitent inégalement leurs enfants à utiliser le langage pour argumenter ou négocier, à analyser ses propres démarches, et ces divers usages sociaux du langage s'avèrent inégalement adaptés pour s'appropriier au mieux les savoirs scolaires. Certains modes de socialisation langagière peuvent donc inférioriser les enfants ou, au contraire, les préparer à ce qu'exige l'école ; ce serait, par exemple, le cas de l'usage des questions, dans les interactions parents/enfants, dans un but explicitement pédagogique (pour stimuler l'enfant et l'intégrer dans la conversation des adultes, bien plus que pour obtenir de véritables informations).

De manière plus abstraite, certains sociologues français, comme Lahire (1993), dans la mouvance de Bourdieu et Passeron, soulignent que le rapport au langage que requiert l'école est un rapport réflexif plus proche de la forme écrite, lui-même sous-tendu par des rapports de domination entre ceux qui le maîtrisent et les autres. Ce rapport au langage, qui s'exprime par de multiples exercices scolaires visant à

1. On trouvera les références des recherches citées, autour des pratiques éducatives parentales, dans Duru-Bellat et van Zanten, 2000.

développer la conscience phonologique, va mettre en difficulté les enfants non préparés à saisir le langage et à le traiter comme un objet autonome, indépendamment de leur expérience personnelle. Ce serait plutôt le cas des enfants des milieux les moins instruits. Dans cette perspective, l'existence d'inégales compétences (résultant de la socialisation) constituant de réels obstacles aux apprentissages devient moins importante pour expliquer les inégalités sociales que les rapports de domination qui s'expriment à travers la langue et que reprend le parler scolaire, qui est en fait le parler du groupe dominant. En d'autres termes, c'est la situation elle-même qui produit les différenciations ; les difficultés scolaires des enfants de milieu populaire sont rapportées à ce que l'école et ses exigences « font » aux différents langages, modes de communication et rapports au langage avec, à l'arrière-plan, une théorie de la domination sociale, dont le langage valorisé à l'école est un des vecteurs. Mais cette lecture des inégalités, très répandue parmi les sociologues, qui se focalise sur l'opposition entre un langage dominant et des langages dominés, ne permet pas d'expliquer les inégalités sociales, tout aussi importantes, qui se manifestent dans les performances en calcul, dès le niveau de l'école primaire.

De manière générale, il semble probable que, notamment aux premiers niveaux d'enseignement, les inégalités sociales de réussite s'expliquent davantage par les savoir-faire et les savoir-être inégaux, dont sont dotés les enfants par la socialisation familiale que par une « inégale distance » entre une culture scolaire arbitraire, celle du groupe dominant et les cultures prévalant dans les différents milieux sociaux. Sans verser dans une « sociologie du déficit », une réelle sociologie du développement cognitif devrait donc se développer, non sans incidence politique. En effet, si les socialisations familiales produisent des compétences inégales constituant de réels obstacles aux apprentissages, les perspectives d'action sont évidemment différentes que si tout s'explique par des programmes informés par un arbitraire culturel ... arbitraire et contrôlé par un implacable « groupe dominant ».

Il reste que l'intégralité de l'influence de la profession des parents sur la réussite ne passe pas par l'intermédiaire de cette transmission culturelle et de ses effets sur les compétences de l'enfant. Ainsi, au Royaume-Uni et à 16 ans, à compétences égales, on observe un effet

spécifique de la profession parentale sur la réussite scolaire (Sullivan, 2001). Parmi les autres voies de cette influence de la profession des parents, il y a place pour les visées inégales des familles, par rapport à l'avenir de leurs enfants et pour les stratégies qu'elles déploient pour les atteindre.

*Savoir/vouloir mobiliser son capital ...*

La métaphore de l'héritage culturel est trompeuse aussi, en ce qu'on ne peut jamais se contenter d'« hériter ». Même dans les milieux favorisés (chez les « héritiers »), réussir exige un travail ; le suivi familial, scolaire et extrascolaire est sérieux et quasi professionnel et les relations avec l'école sont l'objet d'une mobilisation spécifique. Les stratégies familiales et les relations entre la famille et l'école sont aujourd'hui considérées comme un vecteur important d'inégalités sociales spécifiques.

De nombreux travaux montrent que l'influence du capital culturel des parents, pour être effective, a besoin d'être médiatisée par leur « capital social » (soit les relations sociales qu'ils savent mettre en œuvre). Cet effet spécifique du capital social sur la carrière scolaire est particulièrement fort chez les parents les plus pauvres. En fait, l'important n'est pas de posséder, mais bien d'activer des ressources culturelles et sociales dans les relations avec l'école. Ces ressources facilitent la façon dont les parents, à travers leurs contacts avec les enseignants, satisfont aux exigences de l'école, prennent part aux activités scolaires, avec à la clé des avantages pour leur enfant. Dans tous les pays industrialisés, on observe de fortes inégalités sociales dans la capacité à établir des contacts avec les enseignants (les parents de classe moyenne étant les mieux placés à cet égard). Ceux-ci, loin de révéler des inégalités d'intérêt pour la scolarité des enfants, renvoient davantage à des difficultés inégales de communication, ou à des conceptions différentes de la division du travail entre la famille et l'école. Dans les milieux populaires, on estime que les parents n'ont pas à se mêler du travail des enseignants, alors que dans les milieux plus aisés, une collaboration semble naturelle. De plus, les parents de milieu populaire ont peur d'être jugés comme de mauvais parents, ce qui n'est pas une crainte injustifiée, tant la représentation que s'en

font les enseignants est souvent stéréotypée. Il reste que la participation des parents est souvent corrélée avec la réussite des enfants (pour l'Amérique latine, par exemple, voir Willms et Somers, 2001) et, dans la plupart des pays, des dispositifs sont mis en place pour favoriser et démocratiser les relations familles-écoles ; mais on remarque qu'elles restent plus banalisées dans les pays aux systèmes scolaires dépendants des autorités ou des communautés locales (Danemark, Pays-Bas ...), que dans les pays traditionnellement centralisés, comme la France ou l'Italie (OCDE, 1997).

La manière dont les individus parviennent à mobiliser leurs propres ressources est essentielle et permet de mieux comprendre certaines observations, troublantes si l'on s'en tient à l'invocation de l'« inégale distance ». C'est le cas de l'absence de difficultés spécifiques des enfants étrangers ou issus de l'immigration (quand on contrôle le statut professionnel). En l'occurrence, invoquer des attitudes particulièrement actives par rapport à l'école (débouchant sur des demandes souvent plus ambitieuses) s'avère plus heuristique, attitudes renvoyant elles-mêmes au projet migratoire de la famille, qui sait qu'elle a besoin de l'école pour promouvoir et intégrer ses enfants.

Au total, si les familles se mobilisent par rapport à l'école, c'est parce qu'elles entretiennent avec elle un rapport instrumental. Dans les pays industrialisés, avec l'élévation des niveaux de vie et aussi une prise de conscience généralisée des enjeux de la scolarité, la mobilisation des parents par rapport à la scolarité de leur enfant est aujourd'hui répandue dans tous les milieux sociaux. On enregistre d'ailleurs une certaine homogénéisation des conditions matérielles offertes par les familles à leur enfant, pour accompagner au mieux sa scolarité (achat de livres, bureau propre). Néanmoins, il subsiste des différences entre milieux sociaux, quant à la qualité de l'environnement quotidien et de son adaptation aux exigences scolaires, qu'il s'agisse de favoriser des rythmes de vie réguliers, de contrôler l'usage de la télévision, d'organiser de multiples activités éducatives et évidemment aussi d'aider au travail scolaire de l'enfant ... Même si la volonté d'aider l'enfant semble assez généralisée, la capacité à aider son enfant varie selon le niveau d'instruction maternel, et les mères les moins instruites dépendent davantage des ressources de la parenté ou du voisinage. Les mères

les plus instruites organisent, quant à elles, la vie quotidienne de leur enfant autour de visées éducatives, en incluant des activités parascolaires, sportives et artistiques et en orchestrant le tout, travail scolaire inclus, de manière quasi professionnelle. Une chose est donc d'être mobilisé, une autre de pouvoir se mobiliser efficacement, avec les ressources intellectuelles et informationnelles disponibles.

Ce qu'il faut souligner, c'est que les objectifs poursuivis par les parents débordent l'horizon de la scolarité immédiate, pour inclure une visée de reproduction sociale. Dès lors que des choix scolaires sont en jeu, il n'est pas surprenant d'observer régulièrement des comportements différenciés des familles, pour maintenir leur avantage positionnel (dans la hiérarchie sociale) à travers leurs enfants. Rappelons qu'une part substantielle des inégalités sociales de trajectoire scolaire, de l'ordre de la moitié, se trouve ainsi expliquée. Pour interpréter les inégalités sociales spécifiques aux choix et aux projets scolaires, on peut bien sûr invoquer la piste « héritage culturel ». On souligne alors que le niveau culturel des parents n'est pas sans lien avec leur capacité à faire des choix, entre des filières parfois subtilement différentes ; ou encore, qu'il est compréhensible que les parents instruits aient davantage confiance dans les possibilités de leur enfant, ou valorisent davantage cette éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue. On expliquerait ainsi qu'en Allemagne, le niveau culturel soit le premier facteur qui explique le choix de la filière longue classique à 11 ans (le *Gymnasium*), par une proximité plus forte entre la culture de certains groupes et la tonalité générale des études qui y sont proposées. De même, en Italie, si le niveau d'instruction parentale est lié au niveau éducatif atteint par l'enfant, c'est uniquement en ce qu'il affecte le choix d'une filière au sortir de l'école obligatoire. En revanche, au Royaume-Uni, les analyses de Sullivan (2001) montrent que si le niveau d'instruction des parents et leurs pratiques culturelles n'influent plus aujourd'hui sur la valorisation de l'éducation et des diplômes (très forte dans tous les milieux sociaux), ces variables restent corrélées avec la confiance en soi des élèves, plus fortes dans les milieux culturellement favorisés.

Fondamentalement, on ne saurait comprendre les choix sans faire intervenir (comme le proposent des chercheurs comme Boudon, 1973 ; Goldthorpe, 1996 ; ou Erikson et Jonsson, 1996) le fait que les choix



entre filières reposent sur une anticipation de l'avenir : pour avoir un bon métier, il faut se placer dans telle filière, ce qui requiert tel choix d'option x années auparavant ... Les décideurs que sont les parents, implicitement ou explicitement, prennent en compte le risque (d'échec) et le coût (coût des études, manque à gagner) et anticipent l'avenir ; ils vont ainsi élaborer des stratégies, au terme d'arbitrages coûts/avantages tenant compte des enjeux différentiels attachés aux diverses alternatives. Les inégalités sociales résultent alors de l'agrégation de choix d'acteurs dotés de ressources inégales, évoluant dans un milieu social qui constitue le point de référence à partir duquel sont évalués les avantages, les coûts et les risques attachés à tel ou tel type d'orientation. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc le fait que, selon leur position sociale, les champs de décision des acteurs se présentent sous un jour différent.

Un certain nombre de constats confortent (parfois avec des nuances) ce modèle du stratège. Ainsi l'existence, que met en évidence la plupart des recherches, d'une auto-sélection socialement différenciée, aux points de bifurcation ou aux paliers d'orientation successifs : alors que les demandes des jeunes sont pratiquement identiques, quel que soit leur milieu social, quand ils sont de bon niveau scolaire, l'écart se creuse ensuite, dès lors que ce niveau n'est que moyen, les jeunes de milieu populaire abaissant alors nettement le niveau de leurs aspirations. Il est clair que si les élèves choisissaient leurs études en fonction de valeurs fondamentalement différentes selon les milieux sociaux, on devrait observer des écarts entre groupes quel que soit le niveau de réussite, les enfants de milieu populaire étant en l'occurrence systématiquement moins ambitieux. De fait, les phénomènes d'autosélection observés, variant à la fois avec le niveau scolaire et le milieu social, résultent plutôt de la valeur, inégale selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le degré objectif de risque (dès lors que des inégalités de réussite subsistent) ou encore de la sensibilité au risque et aux coûts encourus dans les études envisagées, risque plus fort quand la situation est incertaine (élèves moyens ou faibles), avec à la clef un coût (le prix du temps ou d'une réorientation), auquel les jeunes et leurs familles sont inégalement sensibles.

Cette anticipation du futur intègre évidemment la trajectoire sociale envisagée. Pour les familles de milieu aisé, l'enjeu est d'assurer aux enfants au moins une reproduction des positions sociales parentales ; face à des coûts qui comptent peu, l'enjeu est tel qu'on poussera ses enfants dans des études longues et sélectives, même si leur niveau scolaire fait de ce choix un pari risqué. À l'inverse, les familles de milieu populaire peuvent assurer à leurs enfants une mobilité sociale ascendante avec un niveau de diplôme et d'insertion moins exigeants, et, étant par ailleurs plus sensibles aux risques encourus, elles n'inciteront leurs enfants à poursuivre leurs études que si leur réussite paraît probable. Plutôt que d'invoquer, là encore, des différences foncières d'ambition entre groupes sociaux, on interprétera les différences d'orientation comme des stratégies de positionnement rationnelles dans la diversité des contextes sociaux.

### *Contrôler l'institution pour reproduire sa position*

Les inégalités de stratégies scolaires s'expliquent donc de manière assez immédiate par les visées inégales qu'elles déploient très logiquement pour leur enfant. Dans une société inégale, certaines places sont plus désirables que d'autres. Dans l'enquête PISA, le pourcentage de jeunes qui, dans les pays de l'OCDE, aspirent à devenir ouvriers ou employés non qualifiés est proche de zéro, alors que 40 % disent viser des professions intellectuelles ou scientifiques. Toutes les familles vont alors chercher à placer leur enfant dans une position sociale la plus enviable possible. Elles sont toutes mobilisées sur cet enjeu et visent à assurer à leur enfant une position au moins équivalente à la leur et donc une position plus ou moins haut placée dans l'échelle sociale : même si les inégalités face aux coûts et au risque (composante importante des inégalités entre familles) ne pesaient pas sur les décisions scolaires, les enjeux différentiels des scolarités, découlant des perceptions des réalités sociales par les acteurs, susciteraient des inégalités dans les visées scolaires (à moins que les places à prendre soient si peu différenciées que l'enjeu social devienne des plus réduits).

Globalement, les inégalités sociales pénètrent donc dans l'école parce que les titres qu'elle délivre sont un enjeu capital. On comprend

alors que les familles s'efforcent, au-delà de leur mobilisation quotidienne pour leur enfant, d'avoir quelque prise sur l'institution scolaire. Les historiens de l'éducation montrent qu'en Europe, du moins sur la longue période, le système scolaire a été pensé pour produire et reproduire la hiérarchie entre manuels et non manuels, dévalorisant l'oral par rapport à l'écrit, le technique par rapport à la spéculation. On peut aussi pointer que dans ces systèmes duals, le secondaire a été conçu dans une perspective aristocratique, comme un enseignement gratuit, sans grande conséquence pour l'emploi, faisant partie, parmi d'autres pratiques, d'une « culture de classe » destinée aux enfants de la bourgeoisie, reléguant les enfants du peuple dans une école primaire préparant à la vie. Cette orientation, qui s'infiltré et se fige dans maintes caractéristiques du système, tend ensuite à perdurer. Aujourd'hui encore, dans les pays industrialisés, les options professionnelles sont dévalorisées au profit des options plus intellectuelles, qui verrouillent par ailleurs l'accès aux filières les plus prestigieuses.

De manière courante, les politiques éducatives qui décident des grands objectifs, de l'ampleur et de la structure des financements, des conditions matérielles de l'enseignement, des contenus de formation, de la configuration de l'offre, sont portées par certains groupes, certains *lobbies* et expriment, par conséquent, des rapports sociaux et des stratégies parentales. Évidemment, cette dimension apparaît plus aisément dans les systèmes éducatifs où les usagers sont influents (au niveau des établissements le plus souvent). On s'attendrait alors à davantage d'influence de *lobbies* parentaux dans les systèmes décentralisés ; mais même dans les pays centralisés, où les décisions éducatives sont prises d'en haut, les parents, par leurs associations (où ils adhèrent d'autant plus qu'ils sont diplômés) ou par leurs engagements politiques, n'en sont pas moins capables, inégalement, de faire prévaloir les intérêts de leur enfant en passant par des instances nationales. Ajoutons que les parents ne sont pas seulement influents au niveau de la vie quotidienne des établissements : l'histoire montre comment les plus instruits d'entre eux parviennent à lutter contre certaines réformes, en particulier celles qui tentent d'instaurer une indifférenciation des cursus, alors que ces parents cherchent la

distinction (Kerckhoff, Fogelman et Manlove, 1997, pour le Royaume-Uni, par exemple).

Au total, nous y reviendrons, toute une part des inégalités sociales passe par la capacité inégale des familles à faire prévaloir leurs stratégies d'optimisation de la carrière scolaire de leur enfant. La scolarité de leurs enfants apparaît donc bien comme un enjeu prioritaire pour les familles ; on observe peu de comportements de retrait ou de démission, mais plutôt des compétences inégales pour y faire face, à hauteur de ce qu'exige l'école.

Ce chapitre amène à invoquer des facteurs d'inégalités sociales relativement externes à l'école : les inégalités sociales prévalant dans la société y pénètrent, en ce qu'elles déterminent les logiques comportementales des parents et des élèves. Et on voit mal, dans des sociétés où à la fois les points de départ et les positions anticipées sont inégales, comment la capacité à réussir et les stratégies scolaires pourraient ne pas être marquées par l'origine sociale. Il reste que, si dans les sociétés industrialisées, les inégalités face à l'école apparaissent universelles, leur ampleur varie, on l'a vu, selon les pays. Cela laisse à penser que l'école, dans ses modalités d'organisation concrète, dans son fonctionnement quotidien, n'est pas sans exercer une influence significative sur le déroulement des scolarités et les inégalités sociales qui les marquent.

## IV. La genèse scolaire des inégalités sociales

Les facteurs sociaux d'origine familiale ne jouent pas indépendamment de ce que l'école propose et organise. La réussite académique et le déroulement de la carrière scolaire prennent place dans un contexte (établissement, classe) qui n'est pas sans importance quant à l'ampleur des inégalités sociales qui y sont produites. Les recherches montrent clairement que la qualité du contexte est variable et qu'elle affecte les progressions des élèves, en particulier des plus faibles d'entre eux, avec, par conséquent, des incidences sur l'ampleur des inégalités.

De manière moins documentée, mais assez systématique, les recherches montrent aussi que les contextes efficaces ne se répartissent pas de manière aléatoire : les élèves de milieu populaire accèdent de fait aux contextes les moins efficaces. Partant du constat de l'influence du contexte et d'une brève synthèse sur les voies de cette influence, nous chercherons, dans ce chapitre, à comprendre les processus qui lient les inégalités afférentes au contexte aux inégalités sociales. Des facteurs variés sont en l'occurrence à l'œuvre. Des inégalités matérielles tout d'abord, sachant néanmoins que dans les pays industrialisés les facteurs pédagogiques et psycho-sociaux semblent les plus importants. Intervient également toute la dynamique qui s'instaure au sein des classes, dans un sens souvent défavorable aux plus faibles : d'un côté, les enseignants s'adaptent aux élèves, avec des effets pervers, de l'autre, les parents les mieux informés recherchent et s'approprient les contextes les plus efficaces et en renforcent l'efficacité par leur agrégation elle-même ...

### *Des écoles inégalement efficaces*

Depuis une trentaine d'années, on sait que le contexte concret (telle école, telle classe) dans lequel se déroulent les scolarités a une influence spécifique sur les acquisitions et les attitudes des élèves, au-delà de l'influence, importante, de leurs caractéristiques sociales ou scolaires initiales (voir notamment Scheerens, 2000). Cette influence

du contexte est toujours plus marquée pour les élèves moyens ou moyens-faibles ; elle est également plus sensible concernant les acquisitions qui dépendent directement de l'école (mathématiques, sciences) que pour celles qui se forment aussi dans la vie quotidienne (langue maternelle, notamment).

Eu égard aux performances d'élèves de 15 ans, sur l'ensemble des pays de l'OCDE (2001), 36 % de la variation des scores en compréhension de l'écrit sont imputables aux disparités entre établissements. Ce chiffre varie très sensiblement selon les pays : d'environ 75 % en Belgique ou en Allemagne, à moins de 10 % en Islande ou en Suède. L'ampleur des « effets établissement » sera évidemment plus marquée, là où les établissements diffèrent fortement entre eux. Dans les pays les moins avancés sur le plan économique, Heyneman et Loxley (1983) ont montré que les facteurs scolaires étaient plus influents, quant à la réussite des enfants, que les facteurs familiaux, à l'inverse de ce qu'on observe dans les pays les plus riches, où un niveau minimal de qualité est assuré dans tous les contextes (par exemple, la taille des classes ou la qualité des constructions scolaires sont plus homogènes dans les pays riches que dans les pays pauvres).

Mais la part de la variance des scores expliquée par l'établissement fréquenté n'est pas une mesure directe des différences d'efficacité entre établissements : cela peut recouvrir le fait que, selon les pays, les établissements ont des structures, des politiques ou des publics plus ou moins différenciés, la ségrégation entre établissements étant donc plus ou moins forte. Pour isoler d'éventuels « effets établissement », il faut examiner les progressions d'élèves initialement semblables, mais scolarisés dans des établissements différents. Sur une année donnée, ces « effets établissement » sont d'importance modérée : selon les recherches, entre 8 et 15 % de la variance des scores des élèves s'expliquent par les différences entre écoles, l'« effet école » ayant donc un pouvoir explicatif légèrement supérieur à celui de l'origine sociale de l'élève sur une année donnée. Ces chiffres doivent néanmoins être considérés comme des ordres de grandeur, car l'ampleur des « effets établissement » (ou des « effets classe ») est relative à la méthode statistique retenue.

Dans des pays comme la France, où ces « effets établissement » sont modérés, si faibles qu'ils apparaissent de prime abord, ils signifient tout de même que les élèves scolarisés dans l'établissement le plus efficace obtiennent, au sortir du collège, un score en mathématiques supérieur d'un écart-type à celui qu'atteignent des élèves qui étaient à l'entrée au collège (soit quatre années auparavant) de niveau comparable, mais ont eu la malchance de fréquenter le collège le moins efficace (Grisay, 1997). Notons que les « effets établissement » sont, en général, plus marqués en mathématiques qu'en langue maternelle. Notons aussi qu'ils sont souvent avérés sur la sociabilité et les attitudes civiques, voire le bien être des élèves.

La recherche donne une idée assez précise de ce à quoi ressemble un collège ou une école efficace ; mais il est plus difficile de trancher sur ce qui fait qu'un établissement est plus performant qu'un autre, car la plupart de ces travaux sont de type corrélationnel. On sait seulement que telle caractéristique est associée statistiquement à un « effet établissement » positif. On observe ainsi (Scheerens, 2000), grâce au courant dit de la *school effectiveness*, quels sont les facteurs pédagogiques propres à l'école associés à une bonne efficacité, avec en particulier une forte emprise du chef d'établissement, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves. Jouent également des attentes élevées de la part des enseignants et donc une valorisation marquée du travail scolaire, attentes élevées qui sont partagées avec les parents et les élèves. Interviennent aussi positivement la qualité des relations entre enseignants et élèves et celle de la vie au collège (telle qu'estimée tant par les élèves que par les enseignants), la clarté des règles, l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves, un climat paisible. La récente enquête PISA confirme ces résultats en pointant des corrélations entre les performances des élèves et certaines pratiques des établissements, telles qu'un fort engagement des enseignants ou un bon climat.

Mais la notion même de climat de l'établissement, malgré sa vraisemblance sociologique, reste fragile. Elle suppose, en effet, au niveau de l'établissement, l'existence d'un état d'esprit spécifique, d'un certain nombre de normes, de valeurs et d'attitudes partagées par tous les personnels. Or, la variance des attitudes et des conceptions

pédagogiques des enseignants d'une même école s'avère dans certains pays, comme la France (Grisay, 1997 ; Bressoux, 1994), aussi grande que celle des enseignants au niveau national et il existe, au sein des écoles primaires, une très grande variété des attentes, des conceptions et des pratiques pédagogiques, à tel point qu'il y a plus de différences, au sein des écoles, qu'il n'y en a d'une école à l'autre. La question est donc ouverte de savoir ce qui se joue au niveau de l'établissement et au niveau de la classe (ou du groupe) : il est clair que ce qui se passe en classe, là où se jouent la valeur et le vécu scolaires, dépend pour une part de ce qui se passe dans l'école, mais tout est dans l'ampleur de cette part, et donc de l'autonomie du niveau classe.

*Des dynamiques pédagogiques inégalement stimulantes au niveau de la classe*

On observe, au niveau primaire, des « effets classe » expliquant de l'ordre de 10 à 15 % des progressions annuelles des élèves, effets à nouveau plus importants en mathématiques qu'en langue maternelle. Parmi les caractéristiques de la classe, la composition du public rassemblé pour les activités d'enseignement est un facteur essentiel. Selon les pays, le mode de groupement des élèves dans les classes peut viser délibérément à mêler élèves forts et élèves faibles, ou, au contraire, à constituer des classes les plus homogènes possibles. À cette fin, le système peut prévoir des redoublements pour les élèves les plus faibles, des filières de valeur inégale, des classes constituées en fonction du niveau initial de l'élève, pratiques qui ont une certaine cohérence (Demeuse *et al.*, 2001). En Europe, les pays qui cultivent ainsi l'homogénéité sont assez peu nombreux (Allemagne, Belgique ...). Le niveau moyen de leurs élèves (appréhendés à 15 ans par PISA) est plutôt moyen, voire médiocre, les inégalités plutôt plus accentuées et l'école ou la classe fréquentée explique une part plus importante des performances, ce qui est logique puisqu'elle compose des environnements de qualité variable. De plus, dans certains pays comme la France, le groupement des élèves par niveau est officiellement interdit, mais de fait pratiqué. Les inégalités entre élèves sont sensibles à ces pratiques de groupement, qui affectent de manière différenciée les progressions des uns et des autres. Ainsi, la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets bénéfiques sur



les plus faibles, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est nettement plus important (de l'ordre de deux fois plus) que ce que perdent les forts.

Plusieurs processus aujourd'hui bien connus (grâce notamment à une abondante recherche anglo-saxonne, avec, par exemple, Gamoran et Mare, 1989) expliquent cet effet différenciateur des groupes ou des classes de niveau. Tout d'abord, selon le niveau des classes, l'instruction délivrée s'avère différente en quantité et en qualité, parce que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques, en fonction du niveau supposé des élèves. Ils offrent aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer encore, en multipliant les interactions et les stimulations, ainsi que des évaluations positives, l'inverse valant pour les groupes faibles. Dans certains cas, ce sont les objectifs eux-mêmes qui font l'objet d'une modulation : outre qu'ils adoptent un rythme plus lent avec les groupes les plus faibles, les professeurs convergent sur des objectifs de niveau plus modeste. Les effets des groupes de niveau sur les acquisitions des élèves s'expliqueraient ainsi par le fait qu'ils amènent les maîtres à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction.

Interviennent également des processus de type psycho-social. Les groupes de niveau constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances, intériorisent les normes scolaires et apprennent à nourrir telle ou telle ambition concernant leurs performances à venir. L'assignation à un groupe de niveau participe au processus de définition de soi et de construction de l'identité sociale et à la création de normes de groupe. Par exemple, dans les groupes faibles, on assiste à une dégradation progressive de l'attention, ou à une pression sur les maîtres pour qu'ils réduisent leurs exigences.

Les éducateurs (parents et enseignants) élaborent également des représentations et des attentes différenciées selon les groupes (indépendamment des compétences effectives des élèves). Les élèves sont ainsi abordés et stimulés en fonction de leur niveau supposé (on se réfère ici à des théories du type étiquetage, ou *labelling*). Et le rôle spécifique des attentes des maîtres dans la dynamique pédagogique est avéré : une attente positive stimule, alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer.

Au total, les classes de niveau, milieux d'apprentissage et de socialisation étiquetés dès le départ, fonctionnent largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même. La valeur scolaire de l'élève, loin d'être un pur décalque de ses compétences, résulte donc aussi du jeu cumulé de ses attentes et des jugements des autres qui, à la fois, le créditent d'un potentiel donné et le poussent inégalement à le réaliser. Il semble néanmoins que les modifications pédagogiques induites par l'organisation en classes de niveau (contenus inégalement approfondis, rythmes de travail plus ou moins soutenus ...) pèsent d'un poids plutôt plus lourd que les mécanismes de nature psychosociale (socialisation différenciée, normes de groupe, attentes ...), ce qui amène à conclure à la supériorité des effets « instructionnels » sur les effets d'étiquetage.

Le vecteur crucial en la matière, ce sont bien les pratiques pédagogiques des maîtres : la recherche montre que dans l'explication des différences d'efficacité entre les maîtres, qui sous-tendent les « effets classe », ce ne sont pas leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge, formation) qui comptent (à l'exception de l'ancienneté associée et l'expérience, jusqu'à un optimum situé autour d'une quinzaine d'années), mais bien ce qu'ils font jour après jour. C'est par leur travail quotidien que certains maîtres parviennent à faire progresser les élèves plus que d'autres, sachant que seules les pratiques variables d'un maître à l'autre peuvent voir leur influence évaluée et que, par ailleurs, les élèves faibles y sont toujours plus sensibles. Les différences inter-individuelles seront d'autant plus fortes que les pratiques des maîtres sont de piètre qualité (la qualité étant définie *ex post*, par les effets positifs de ces pratiques sur les évolutions des élèves).

À côté de l'influence des attentes enseignantes, un paramètre crucial est la gestion du temps en classe, qui varie sensiblement selon les maîtres, ce qui atteste de leur autonomie, même quand il existe des règles nationales (pour des exemples portant sur des pays variés, voir Crahay, 2000). Le maître efficace (quant aux acquis scolaires) est celui qui parvient à maximiser le temps pendant lequel les élèves sont actifs en termes d'apprentissage (sachant qu'il existe un temps d'apprentissage optimum). Le pédagogue américain Carroll (1963) pose que les capacités des élèves ne fixent pas un niveau maximal d'acquis et de compétences qu'ils pourraient réaliser, mais déterminent le

temps dont ils auront besoin pour atteindre tel ou tel niveau. Il serait alors concevable d'égaliser le niveau atteint par tous les élèves, en faisant varier le temps en fonction des besoins de chacun. La façon dont le maître gère et diversifie le temps est donc probablement un facteur crucial, non seulement en termes d'efficacité moyenne, mais aussi en termes d'équité.

Au-delà de ces deux résultats stables – l'importance de la gestion du temps et des attentes –, les recherches décèlent peu d'effets, qui seraient en quelque sorte davantage techniques, de telle ou telle pratique pédagogique. De fait, les pratiques pédagogiques forment un ensemble, et l'efficacité relève d'une configuration de pratiques : d'une part, aucune pratique n'a en elle-même d'effet spectaculaire ; d'autre part, à l'instar des « effets établissement », il n'existe guère de pratique dont l'efficacité serait strictement identique, quel que soit le contexte d'enseignement. Certes, tous les travaux soulignent l'importance du temps de travail actif de l'élève, du contrôle continu et précis des apprentissages et des attentes des maîtres. De même, un temps alloué trop limité a toute chance d'accroître les inégalités. Mais, s'il n'y a pas de pratique, efficace dans un contexte, qui serait complètement inefficace dans un autre, la plupart des relations dégagées jouent en interaction avec le type de public d'élèves concerné. Par exemple, avec les élèves de milieu favorisé, les maîtres les plus efficaces sont très exigeants, maintiennent un haut niveau de stimulation, critiquent volontiers, alors qu'avec des élèves de milieu défavorisé (qui ont en général d'eux-mêmes une image plus négative), il est plus efficace d'encourager, d'essayer de motiver, de minimiser les critiques, etc. L'évaluation d'une pratique d'enseignement ne peut donc se limiter à la comparaison des niveaux moyens, mais doit également prendre en compte la dispersion des résultats et leur corrélation avec le niveau initial, les interactions éventuelles entre les effets d'une pratique et les caractéristiques personnelles des élèves, pour comprendre la genèse des inégalités.

### *Un contexte qui renforce l'avantage des plus favorisés*

On pourrait penser que tous ces facteurs de contexte qui, au niveau de l'établissement, du groupe ou de la classe, sont porteurs de plus ou moins d'efficacité, relèvent avant tout de la mobilisation locale

des éducateurs et vont se trouver aléatoirement répartis, sans incidence systématique sur les inégalités sociales de réussite. Pourtant, il est régulièrement avéré que les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé. On sait, depuis le rapport Coleman (1966), que tous les élèves, notamment les plus faibles, gagnent à fréquenter une école au public plutôt favorisé. On retrouve ce type de résultat dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2001) : les performances des élèves de 15 ans sont plus élevées dans les établissements fréquentés par des élèves de classe moyenne ou aisée, cet effet de la composition sociale du public étant plus fort que l'influence spécifique de l'origine sociale individuelle (sachant qu'il ne s'agit, dans PISA, que de scores ponctuels et non d'une mesure des progressions des élèves).

Or, on observe que l'abondante littérature sur le *school effectiveness* est étonnamment silencieuse sur ce constat. Elle s'est centrée sur l'influence de caractéristiques définies seulement au niveau de l'école (notamment des caractéristiques matérielles, comme sa taille ou ses ressources, mais aussi des variables de nature psychosociale comme son climat), l'objectif étant de démontrer ce que l'acte d'enseignement doit au contexte immédiat dans lequel il s'insère, aux niveaux de la classe et de l'établissement. Il est certes légitime pour un champ de recherche de se donner des limites, de borner ses investigations, d'autant plus qu'il y a la volonté sous-jacente de montrer que les processus scolaires ont une influence spécifique et qu'on peut donc améliorer l'école. Mais il est plus discutable de négliger le fait que l'établissement lui-même est niché dans un environnement social plus large (un quartier, une communauté ...). Certains travaux de ce courant font mention du contexte de l'établissement, désignant par là, en particulier, le type de public accueilli. Mais, jusqu'à une date récente, il ne s'agit là que d'un cadre qui n'affecte pas la recherche de facteurs d'efficacité relativement universels et décontextualisés.

À partir des années 1980, la question apparaît clairement de savoir s'il ne convient pas de « contextualiser » les facteurs d'efficacité : tous ces facteurs sont-ils pertinents, quel que soit le contexte scolaire, et notamment la composition scolaire et sociale du public d'élèves (ce qu'on appelle le *school mix*) ? Autrement dit, ces facteurs d'efficacité ont-ils une action propre, indépendamment de

la composition sociale ou scolaire du public d'élèves (avec, par conséquent, des possibilités d'amélioration suivant un *one best way* unique), ou jusqu'à quel point ne sont-ils pertinents que du fait de leur association avec telle ou telle composition sociale ? Dans ce dernier cas, tous les facteurs d'efficacité devraient alors être spécifiés selon le contexte. D'un point de vue politique, la portée de certaines actions ou processus pédagogiques pourrait être surestimée, si on négligeait de tenir compte du public concerné qui en conditionne l'efficacité.

Pour avancer sur cette question, dont les incidences politiques ne sont pas anecdotiques, il faut analyser pourquoi les établissements majoritairement fréquentés par un public d'origine populaire s'avèrent moins efficaces et, réciproquement, pourquoi les établissements fréquentés par un public aisé le sont davantage.

Des inégalités de ressources humaines et matérielles pourraient constituer un premier élément de réponse. La qualité de l'environnement matériel, les ressources pédagogiques, etc. seraient inégales selon les quartiers, les communes, les zones (rurales, banlieue) en lien avec leur recrutement social. De fait, on dispose de peu de données sur cette question car, dans des pays où l'État est censé assurer une égalité dans les prestations éducatives offertes aux élèves, la question de l'inégale qualité de l'offre scolaire est relativement taboue. Les données de l'OCDE (2001) montrent que certains paramètres, tels que le rapport élèves/enseignants ou le niveau de ressources de l'établissement ne sont pas associés au profil socio-économique des élèves, alors que d'autres, tels que le niveau de formation des maîtres le seraient davantage (surtout dans les pays où la ségrégation sociale entre établissements recouvre une organisation en filières). Dans les pays d'Amérique latine (Willms et Somers, 2001), toutes les ressources scolaires (sauf le rapport maître/élèves) sont corrélées positivement avec le profil socio-économique de l'école. À l'inverse, au niveau des établissements, certains pays pratiquent une discrimination positive, donnant par exemple, comme aux Pays-Bas, des crédits plus élevés aux écoles accueillant un fort pourcentage d'élèves de milieu populaire ou de minorités ethniques (Karsten, 1994). Pourtant, il n'est pas certain que dans les pays industrialisés, déjà relativement riches, les facteurs de type « ressources matérielles » jouent, de manière significative, sur l'efficacité, et des chercheurs, tels que Hanushek (1997) ou

Scheerens (2000), défend sur ce point des opinions opposées. Mais, que davantage de ressources débouchent ou non sur plus d'efficacité, il est difficile d'empêcher les enseignants les plus expérimentés et les plus qualifiés de rechercher (et d'obtenir) les établissements où le public est plus facile. Ces phénomènes de différenciation entre établissements pourraient eux-mêmes être accentués par certains modes de fonctionnement des systèmes. On peut ainsi faire l'hypothèse que les inégalités entre établissements vont être plus sensibles dans les pays où ils jouissent d'une forte autonomie. En fait, on n'observe pas, dans les données de l'OCDE, de corrélation positive nette entre décentralisation et ampleur des inégalités entre établissements. L'autonomie des établissements est, par exemple, forte dans des pays comme la Finlande, où la ségrégation entre établissements est faible (cette dernière dépendant aussi bien sûr de la ségrégation sociale de l'habitat), mais elle l'est aussi dans certains pays anglo-saxons, comme la Nouvelle-Zélande ou le Royaume-Uni, où les inégalités sont plus marquées.

Une seconde piste, pour comprendre la médiocre efficacité des écoles populaires, consiste à interroger les processus plus directement pédagogiques, qui s'avèrent variables selon la tonalité sociale du public. Dans nombre de pays, on sait aujourd'hui que la plupart des traits de fonctionnement associés à plus d'efficacité sont moins souvent présents dans les collèges à recrutement populaire (OCDE, 2001 ; Willms et Somers, 2001 pour l'Amérique latine) : la qualité de vie y est moins bonne, la discipline moins assurée, l'usage du temps moins productif, le climat moins discipliné (et on perd davantage de temps à gérer les problèmes disciplinaires). L'exposition aux apprentissages et la focalisation sur les contenus académiques sont moins intenses, la couverture des programmes moins complète et la clarté des règles moins nette. Enfin, le climat général est incontestablement moins favorable aux apprentissages : l'indiscipline est plus répandue, de même que les différentes formes de délinquance scolaire (retards, absentéisme, bavardage, etc.). Les relations avec les enseignants sont décrites comme moins chaleureuses et moins confiantes, le moral des enseignants est moins positif.

À côté de cette influence sur la quantité et la qualité des interactions et plus largement de l'offre pédagogique, un public

populaire jouerait aussi sur l'organisation, le *management* et le climat général de l'établissement. Il peut être plus ou moins aisé d'organiser la vie quotidienne de l'établissement, d'y respecter les routines qui rendent le travail possible, qui permettent de ne pas perdre trop de temps à la gestion de la discipline, les modalités mêmes de cette dernière, etc. Tout ceci peut autoriser un climat plus ou moins propice au travail et à une valorisation plus ou moins marquée des acquis scolaires des élèves, paramètres eux-mêmes vecteurs d'efficacité. Enfin, l'offre scolaire elle-même (options, dispositifs spécifiques), ainsi d'ailleurs que les activités extrascolaires proposées aux élèves, est susceptible de varier selon le public scolarisé.

Au total, ce qui distingue collèges défavorisés et collèges favorisés, ce sont plus les différences relatives à ces facteurs pédagogiques (discipline, exposition à l'apprentissage, temps perdu en classe, gestion de l'établissement ...) qu'à des caractéristiques personnelles des élèves, telles que l'importance qu'ils accordent aux études, le temps passé au travail à la maison, l'absentéisme ou le suivi parental. Les établissements sont donc en quelque sorte plus inégaux que les publics qu'ils accueillent. Il y a donc bien une inégalité dans les ressources scolaires offertes aux élèves, qui détermine leur formation au quotidien, inégalité qui tend à renforcer les inégalités sociales d'origine familiale.

*Les effets (souvent pervers) de la composition  
du milieu scolaire et de l'adaptation des enseignants  
aux élèves*

Mais si le contexte, tel qu'il est, est subi par les élèves, il est aussi fabriqué par leur agrégation même, puisque ce sont les caractéristiques sociales et scolaires des élèves qui vont, en interaction avec les enseignants, contribuer à composer un environnement de qualité inégale. Le contexte, ce sont les camarades que l'on rencontre, la ressource qu'ils constituent, le climat qui en découle dans les établissements et dans les classes, les pratiques pédagogiques qu'il va être possible ou, au contraire, plus difficile à mettre en œuvre ... Les recherches sur l'effet de la composition scolaire et sociale des établissements permettent de comprendre comment des

établissements socialement hétérogènes ou favorisés constituent, de fait, des environnements de meilleure qualité que des établissements populaires. Les interactions quotidiennes entre élèves (les *peer effects*) sont inégalement stimulantes, selon les différentiels de ressources (niveau scolaire, milieu familial ...) qui existent entre eux. Ainsi, les élèves de milieu populaire, scolarisés dans des établissements hétérogènes, apprennent au contact de pairs dotés de ressources culturelles plus importantes ou d'expériences de vie plus variées ; ils peuvent aussi être dissuadés, par ce voisinage quotidien, de développer des comportements scolaires déviants ou de retrait. Le contact avec des élèves plus en phase avec les normes scolaires (et d'autant plus qu'ils sont majoritaires) empêcherait que se développent des normes « anti-scolaires » parmi les élèves culturellement les plus éloignés de l'école (Thrupp, 1999). Au-delà de ses effets sur la réussite académique, cette situation de mixité sociale exercerait également une influence sur les visées scolaires des jeunes de milieu populaire, stimulées par la fréquentation quotidienne d'élèves aux projets ambitieux (comme le soulignait déjà Coleman dans les années 1960).

Les attitudes et comportements des élèves, dont une part se génère spécifiquement dans le contexte quotidien de la classe, sont donc une des voies d'influence de la composition sociale du public avec, en l'occurrence, des effets négatifs sur la réussite des élèves de milieu populaire. Mais on peut aussi s'interroger sur les pratiques des maîtres. D'ores et déjà, dès lors que les élèves faibles s'avèrent plus sensibles aux « effets maître » et à l'effet des pratiques pédagogiques, les inégalités entre élèves et, de manière jointe, les inégalités sociales seront d'autant plus fortes que les pratiques enseignantes sont inefficaces. Efficacité et équité vont, en l'occurrence, de pair et sur ces deux paramètres fondamentaux de l'efficacité que sont la gestion du temps et les attentes, il apparaît que les pratiques enseignantes prévalant en milieu populaire sont le plus souvent moins favorables.

Ainsi, concernant la gestion du temps, l'observation des pratiques des enseignants en milieu défavorisé montre combien les tâches de maintien de l'ordre empiètent sur le temps disponible pour les activités d'enseignement. Or, le temps alloué constitue un paramètre essentiel des apprentissages, de même qu'un temps trop restreint pénalise spécifiquement les élèves les plus faibles. D'autres observations



montrent qu'en milieu défavorisé, les enseignants développent, dans le secondaire, davantage de contenus concrets, ancrés dans le réel, alors que l'on propose plus de contenus gratuits aux élèves de milieu plus favorisé. Dès l'école maternelle, en Belgique, on va s'attacher principalement à la préparation à l'école primaire dans les classes fréquentées majoritairement par des élèves de milieu modeste, alors que dans les classes fréquentées par des élèves de milieu aisé, on y adjoindra des activités visant le développement de la personnalité (Crahay, 2000). L'adaptation aux élèves se traduit parfois également par des modifications des objectifs pédagogiques poursuivis : dans les zones les plus défavorisées, on viserait plus la motivation ou le rapport des élèves au savoir que leurs acquis *stricto sensu* (van Zanten, 2001). On sait aussi que dans les écoles favorisées, là où la culture et les normes de conduite des élèves seraient plus proches des attentes de l'institution, les enseignants peuvent faire montre d'un niveau d'exigence plus élevé, mieux couvrir les programmes, se concerter davantage sur les contenus scolaires, etc. (Opdenakker et van Damme, 2001 ; Thrupp, 1999, par exemple).

Pratiques et attentes vont évidemment de pair et, concernant les attentes des enseignants, elles tendent à entretenir les inégalités initiales. Des attentes différenciées se manifestent au moment des décisions d'orientation, les enseignants ayant tendance à soutenir davantage les demandes plus ambitieuses des jeunes de milieu favorisé, même avec un niveau de réussite moyen, alors que la prudence domine face aux jeunes de milieu plus populaire. En revanche, dans le quotidien de la classe, les recherches ne révèlent pas de discriminations de la part des enseignants, c'est-à-dire des réactions différentes, selon le milieu social des élèves, à comportements identiques. Il reste que les enseignants fondent leurs attentes sur des critères comme le sexe, l'appartenance sociale ou ethnique, appréhendés par l'apparence physique, la façon de s'habiller ou de s'exprimer ou encore, et de plus en plus, au fur et à mesure du déroulement du cursus, sur des indicateurs de valeur scolaire (résultats antérieurs, filières ou groupes de niveau). Les attentes sont fondées sur les représentations, nécessairement stéréotypées comme toute représentation, de l'élève idéal, des élèves censés réussir ou échouer et donc, sur toute une théorie explicative implicite de l'échec scolaire, probablement étayée par la vulgarisation des travaux sociologiques eux-mêmes. C'est ainsi que les enseignants

ont tendance à sous-estimer le niveau de compétences des enfants de milieu populaire. Ils s'attendent à plus d'échecs de leur part et expliquent ces échecs par des facteurs relevant de l'environnement familial et culturel, alors que des causes psychologiques sont davantage évoquées pour expliquer l'échec d'élèves de milieu favorisé. Ceci a des incidences sur les notes données aux élèves, souvent plus sévères, à niveau de performance identique, pour les jeunes de milieu défavorisé.

Il n'y a rien d'étonnant dans ces constats, qui rappellent qu'à l'école s'expriment, se fabriquent des jugements sociaux nichés dans une société hiérarchisée. Mais, outre qu'elles situent les causes des échecs hors de l'école, échappant à toute responsabilité des enseignants, ces représentations et les attentes qui en découlent participent à la reproduction des régularités statistiques sur lesquelles elles se fondent, telles des prophéties auto-réalisatrices.

De plus, certaines pratiques pédagogiques peuvent accentuer spécifiquement ces inégalités. Ainsi, les sociologues soulignent l'importance, pour le pédagogue, d'explicitier ses attentes et ses références, pour qu'elles soient perceptibles même aux élèves venant d'horizons très éloignés de l'école. Dans les pays dont le secondaire supérieur s'est largement ouvert et donc démocratisé ces dernières années, comme en France, on observe souvent que les plus éloignés culturellement de l'institution peinent particulièrement à en déchiffrer les attentes ; les « malentendus socio-cognitifs » sont alors un vecteur d'inégalités sociales. Et, de fait, concrètement, l'organisation d'activités de soutien scolaire ou d'aide aux devoirs serait particulièrement efficace dans les établissements fréquentés par un public socialement défavorisé (Grisay, 1997).

Au total et par des processus variés, on peut donc conclure que les élèves de milieu favorisé sont plus nombreux à bénéficier, de manière générale, de meilleures conditions d'enseignement. On s'accorde à reconnaître, dans les pays de l'OCDE, que les systèmes éducatifs tels qu'ils fonctionnent tendent en moyenne à renforcer l'avantage des élèves de milieux favorisés. L'action du milieu social sur la réussite et la carrière de l'enfant est donc, pour une grande part, indirecte, transitant par l'accès à un contexte scolaire de qualité inégale. Dissocier les atouts que les élèves tirent de leur milieu social et ceux

qu'ils tirent de leur contexte de scolarisation s'avère parfois difficile. Réciproquement, nombre de facteurs scolaires qui apparaissent liés à de meilleures progressions (un climat calme, une utilisation du temps efficace ...), doivent au moins une part de leur efficacité à leur association, de fait plus fréquente, avec un public favorisé. La famille et l'école ne se révèlent donc pas deux institutions indépendantes, le contexte scolaire est lui-même construit par les stratégies des acteurs, enseignants et familles, avec une dynamique qui tend à creuser sans fin les écarts.

La composition des publics et la façon dont les enseignants s'y adaptent dans les classes et les établissements sont donc des phénomènes très importants pour comprendre la relation entre effets de contexte et inégalités sociales. Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales, parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces, du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants. Nombre de travaux (notamment ceux de Thrupp, 1999 et van Zanten, 2001) montrent que le *curriculum* réel résulte d'une négociation entre les élèves tels qu'ils sont, tels qu'ils contraignent les enseignants à s'adapter à eux et ce qui leur est proposé, pour qu'au total la situation soit vivable. Ce souci d'adaptation aux élèves est compréhensible et même nécessaire, mais il peut avoir des effets pervers. Les enseignants, en s'efforçant de proposer des contenus adaptés à la diversité des bagages et intérêts culturels des élèves, renforcent parfois ces inégalités initiales.

Le contexte, les pratiques qui s'y déploient, ont donc bien une efficacité propre, qui tend à s'auto-reproduire, notamment sur les élèves les plus faibles. En cela, ces pratiques interfèrent avec les questions d'équité. Mais les stratégies des familles elles-mêmes interviennent pour renforcer considérablement cette incidence de la variété contextuelle sur les inégalités sociales : les familles les mieux informées perçoivent cette inégalité des contextes scolaires et réagissent rationnellement, pour préserver leur intérêt individuel, venant ainsi la renforcer.

*Les stratégies inégales des familles pour choisir le contexte scolaire de leur enfant*

Les familles ne sont pas sans percevoir les inégalités dans les occasions d'apprendre ou dans la qualité de la vie scolaire que les établissements offrent à leurs enfants. Si les collèges fréquentés majoritairement par une population aisée s'avèrent à la fois plus efficaces et offrent un climat plus calme, de meilleures relations enseignants/élèves, bref un bien-être supérieur, alors il est rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, avec des chances inégales d'y parvenir. Les diverses enquêtes sur les raisons invoquées par les familles dans le choix d'un établissement montrent dans tous les pays que, si elles évoquent ouvertement la qualité académique de l'école, l'hégémonie des considérations scolaires semble loin d'être totale ; la prise en compte de ce que les parents perçoivent du climat de l'école, de la qualité de ses enseignants et du bien-être de l'enfant, est également très importante. Cela dit, en l'absence de données objectives sur ces questions, l'appréhension de la qualité de l'école par les familles se déduit souvent de la qualité apparente de son public et donc des caractéristiques sociales, parfois ethniques, des élèves. On choisit donc tout autant les camarades de l'enfant qu'une école plus ou moins efficace. En amont, dans un système de carte scolaire, où les établissements recrutent essentiellement sur une base géographique, le choix du domicile permet à certaines familles de se positionner d'emblée à proximité des établissements recherchés. La carte scolaire entérine donc ces inégalités résidentielles, pour une part elles-mêmes produites par l'anticipation de la carte scolaire.

L'introduction de possibilités de choix débouche donc, le plus souvent, sur un appariement toujours plus étroit entre les établissements les plus recherchés et les familles aisées qui tendent à s'y regrouper. Chaque fois que des possibilités de choix ont été introduites, elles sont utilisées, avant tout, par les familles de milieu aisé, notamment pour s'assurer que leur enfant sera bien scolarisé (et socialisé) parmi les siens, dans une école pas trop hétérogène socialement ou ethniquement. C'est, par exemple, le cas dans les pays où le choix de l'école existe depuis longtemps (aux Pays-Bas, par exemple ; voir Karsten, 1994), mais aussi là où il fut introduit ou développé plus récemment (au

Royaume-Uni, notamment ; voir Gewirtz, Ball, Bowe, 1995). Le choix tend ainsi à renforcer la ségrégation sociale des écoles, induite par la ségrégation sociale de l'habitat (sauf quand il est strictement encadré comme nous le verrons dans le *chapitre 4*). Pour les mêmes raisons, on s'attendrait à ce que les inégalités sociales soient plus marquées dans les pays où l'enseignement privé occupe une place importante. Les données internationales ne confirment pas cette relation, puisque la part du financement privé (tous niveaux) est relativement forte à la fois dans des pays inégalitaires socialement (Allemagne, Australie) et dans d'autres qui le sont nettement moins (Corée). À l'inverse, la part du privé reste faible en Suisse (inégalitaire) et en Finlande (peu inégalitaire).

Au-delà du choix d'un établissement, les stratégies familiales se manifestent aussi au sein même des établissements. Les familles les mieux informées, quand elles n'ont pas les moyens de choisir un autre établissement que celui du quartier, mettent en œuvre des stratégies pour aménager un contexte préservé à leurs enfants : choix d'options, interventions directes auprès des chefs d'établissement pour l'affectation de leurs enfants dans telle ou telle classe, ou création d'options « maison » dont la seule fonction est de regrouper les élèves que l'on entend protéger ... des autres (van Zanten, 2001). Ainsi, les familles (du moins celles dont les enfants ont un bon niveau et qui se révèlent aussi les plus influentes dans le milieu scolaire) ont intérêt à ce que leurs enfants se retrouvent dans une bonne classe (puisque l'on progresse d'autant plus que le niveau moyen de la classe est élevé) et à ce que l'établissement fasse des classes de niveaux. Ces stratégies parentales sont conformes aux intérêts privés des parents bien informés de bons élèves. Ce sont des stratégies de classe fort rationnelles, mais elles divergent de ce qui apparaît comme l'intérêt général. Car, au niveau global, quand on examine les acquis scolaires de toute une classe d'âge, la solution la plus efficace consiste à faire des classes hétérogènes, qui maximiseront les progrès des plus faibles, sans obérer proportionnellement les progrès des plus forts. Mais les parents des élèves faibles, qui ont tout intérêt aux classes hétérogènes, sont nettement moins influents (et aussi moins informés). Il y a donc des intérêts divergents qui s'expriment à l'école : les familles luttent, avec des armes inégales, pour s'approprier les meilleures ressources scolaires

et placer au mieux leurs enfants par rapport à ceux qui seront leurs concurrents pour l'accès aux meilleures positions sociales.

Au total, on comprend que les parents, qui cherchent normalement à maîtriser leurs conditions (y compris spatiales) de vie, cherchent aussi à offrir à leurs enfants le milieu scolaire le plus agréable et le plus productif possible, puisque les enjeux d'une scolarité réussie sont des plus importants. Les familles participent donc activement (mais inégalement) à la création et à la préservation des « conditions de contexte » qui leur sont les plus favorables. L'action des familles les mieux dotées est d'autant plus efficace que la composition sociale du milieu scolaire constitue un paramètre essentiel dans la socialisation et la formation scolaires. Le milieu géographique où l'on vit, l'école à laquelle il permet d'accéder, les camarades qu'il permet de fréquenter et le contrôle de ces différents paramètres, quand la localisation géographique n'est pas à cet égard optimale, sont sans doute des facettes aussi importantes des inégalités sociales et de leur reproduction que l'« héritage culturel ».

Face à ces inégalités spatiales et à ces stratégies qui s'efforcent de les maîtriser, l'action spécifique des écoles et des maîtres a-t-elle quelque consistance, ou bien les contextes scolaires apparaissent-ils comme des milieux largement définis par le public d'élèves qu'ils reçoivent et la pression des usagers ? L'existence même d'« effets établissement » significatifs, même s'ils sont d'importance modérée, amène à soutenir la première affirmation, soit une marge d'action pour les établissements. L'école elle-même participe, par la constitution des classes ou la sélection des élèves notamment, à la construction d'environnements scolaires ségrégués, renforçant la ségrégation sociale découlant de la ségrégation spatiale. Ce faisant, elle met en place des conditions d'accès au savoir et de vie scolaire inégales. À l'inverse, certains contextes scolaires parviennent à rendre plus égales les acquisitions des élèves en agissant au niveau des pratiques pédagogiques ou des relations avec les familles.

Mais dans certains pays, l'établissement est un milieu trop inconsistant pour résister au jeu des dynamiques sociales et des intérêts qui s'y expriment. L'établissement peine d'autant plus à

élaborer de nouvelles formes de régulation locale que ne s'y manifeste guère une identité professionnelle forte de la communauté des enseignants, structurée par des projets partagés. C'est une structure où le pouvoir est largement décentralisé, avec une quasi-absence de ligne hiérarchique et au sein de laquelle les professionnels effectuent un travail complexe mais isolé, dont il est difficile de standardiser les procédures et d'évaluer les résultats. Dans un tel contexte, les enseignants ne partagent pas nécessairement les mêmes objectifs, disposent d'une latitude considérable et peuvent, de fait, fonctionner à l'instar d'une profession indépendante. De plus, cette profession doit non seulement préserver ses propres intérêts corporatistes (qui la portent naturellement vers les conditions de travail et donc les élèves les plus faciles), mais elle exprime, dans ses représentations et ses pratiques, un positionnement social de classe moyenne qui crée objectivement une distance avec les enfants de milieu défavorisé. Le système scolaire forme un milieu social, avec ses traits et ses logiques spécifiques, où le souci de l'efficacité et de l'équité ne l'emporte pas nécessairement sur un objectif plus élémentaire d'auto-perpétuation.

L'« effet établissement » ne résulte alors pas, le plus souvent en tout cas, d'une action réfléchie, délibérée, programmée de la part des personnels mais découle de leur inégale capacité à faire face aux contraintes et aux ressources de leur public d'élèves, ou réciproquement de leur relative impuissance ou réticence. Dans tous les cas, l'établissement va laisser d'autant plus de prise aux stratégies des familles et des élèves (et aux inégalités afférentes) qu'il est peu structuré. Mais si des incitations le poussent en ce sens, des politiques d'établissement sont concevables et même si, pris une à une, les diverses facettes de l'« effet établissement » (ou des effets maître) ont un impact modéré, leur cumul peut produire des différences significatives en termes d'efficacité ou d'équité. Enfin, il reste de la place pour des politiques émanant du niveau central, pour organiser la configuration générale de l'offre de formation, en garantir l'homogénéité et régir les relations entre l'école et ses usagers. Le chapitre suivant en dresse les principaux contours.





## V. L'impact des paramètres structurels et les politiques possibles

La plupart des pays ont mis en place des politiques visant, au-delà d'un souci général d'amélioration de l'efficacité, à réduire les inégalités sociales face à l'école. Ces politiques ne font pas toujours l'objet d'évaluations rigoureuses. Il faut dire que l'évaluation d'une politique n'est pas immédiate : il faut tout d'abord pouvoir identifier, rendre opérationnel et mesurer les effets escomptés, en moyenne, sur l'ensemble de la population scolaire visée, mais aussi, de manière éventuellement diversifiée, sur tels ou tels sous-groupes. Mais il faut également prendre en compte les effets imprévus et non désirés, en un mot pervers, qui accompagnent souvent une politique. De plus, on ne saurait imputer trop vite à telle ou telle politique les évolutions constatées : certaines évolutions éducatives, telles que la disparition progressive dans les pays développés du handicap des filles (suivi d'un avantage dans nombre de pays), n'ont pas le plus souvent correspondu à des politiques explicites. Sur tous ces aspects, les comparaisons internationales restent suggestives et peuvent permettre de dégager des leçons fiables quant à l'effet prévisible de telle ou telle action. Mais en la matière aussi, des précautions apparaissent nécessaires, car une politique aux effets jugés positifs dans un contexte pourra s'avérer bien moins positive dans tel autre, tant il est vrai qu'on ne saurait évaluer une politique isolée de toute interaction avec d'autres.

Les politiques concevables sont *a priori* variées : elles concernent des facteurs plus ou moins manipulables et seront inégalement adéquates socialement et politiquement selon les pays. Elles peuvent se situer à des niveaux d'intervention différents.

### *La portée démocratisante de l'ouverture du système*

Les scolarités prennent place dans une organisation scolaire donnée, qui peut en elle-même favoriser l'expression de plus ou moins

d'inégalités. Ainsi, dans un système où la scolarisation est universelle pendant de nombreuses années, les inégalités de scolarisation sont automatiquement différées. En effet, tant que tous les élèves sont scolarisés, aucune inégalité ne se manifeste, sauf éventuellement des inégalités qualitatives dans le niveau de réussite, dans les options, ou les filières suivies. À l'inverse, dans des systèmes qui écartent de l'école précocement de nombreux enfants, tels ceux des pays en développement, les inégalités sociales de scolarisation sont plus accentuées ; elles sont, en général, d'autant plus marquées que cette dernière est peu développée (Mingat et Suchaut, 2000, pour l'Afrique).

À court terme, la voie la plus rapide et la plus efficace pour démocratiser les carrières scolaires est donc d'ouvrir l'accès à l'éducation, de réduire la sélectivité des cursus, d'aplanir le *survival pattern* (c'est-à-dire la structure d'ensemble des taux de passage ou de survie aux niveaux successifs). Dans tous les pays industrialisés, l'expansion des systèmes éducatifs a entraîné une démocratisation mécanique (qui a surtout concerné l'accès au secondaire inférieur), qui s'est traduite par une moindre association entre origine sociale et niveau éducatif atteint (OCDE, 1997). Mais ce mouvement de démocratisation est étroitement cadré par la structure du système. D'après Müller et Karle (1993), les différences d'ampleur d'inégalités sociales de carrières scolaires entre pays résulteraient avant tout des modalités de l'organisation du système et de sa gestion des flux, et non de spécificités nationales dans la force de l'association entre origine sociale et carrière scolaire.

Mais les comparaisons internationales montrent aussi que l'ouverture ne s'accompagne pas toujours, et pas immédiatement, d'une baisse des inégalités. Au début des périodes d'expansion, on peut même constater un accroissement de ces dernières, les enfants des classes privilégiées profitant les premiers des nouvelles opportunités, dès lors que leurs taux de scolarisation n'avoisinent pas (encore) 100 %. Tout dépend également des ressources disponibles : si elles sont limitées, comme dans certains pays en développement, l'ouverture peut s'accompagner d'une baisse de la qualité et d'une augmentation des inégalités. Par ailleurs et surtout, si le seul fait d'ouvrir le système débouche sur une distribution moins inégalitaire de l'éducation, les écarts sociaux tendent à se déplacer plus avant.

Dans la plupart des pays européens, l'accès au secondaire inférieur s'est ainsi démocratisé au fur et à mesure qu'il s'ouvrait à toute une classe d'âge (et dans des structures communes), tandis que les inégalités se déplaçaient à l'entrée dans le secondaire supérieur. Les inégalités sociales réapparaissent donc aux points de transition ultérieurs, ce qui, dans les comparaisons internationales, conduit à conclure à leur persistance (cf. le titre de l'ouvrage de Shavit et Blossfeld, 1993 : *Persisting inequalities*).

Néanmoins, au total, les politiques d'offre ont en général un effet égalisateur important sur l'accès aux études. Ainsi, dans les pays économiquement avancés, la généralisation de la mixité (décrétée le plus souvent pour simplifier la gestion des flux scolaires) a contribué à la baisse des inégalités entre les sexes, ou encore une politique volontariste de répartition homogène des écoles sur tout le territoire national a contribué à réduire sensiblement les disparités géographiques, deux évolutions relativement universelles dans les pays européens. Par contraste, on voit plus difficilement comment les inégalités sociales à l'école pourraient se réduire dans un contexte de stagnation des effectifs, qui exigerait que les chances scolaires soient redistribuées.

Mais si l'ouverture demeure bien une politique (et une politique efficace), elle reste relativement ambiguë quant à ses effets en matière d'inégalités sociales : l'État peut décider, explicitement ou implicitement, en ouvrant les vannes, de permettre aux groupes déjà les plus scolarisés de ne rien perdre, tandis que les groupes actuellement distancés peuvent améliorer leur situation. L'expansion fonctionne alors comme une soupape de sécurité ou de paix sociale. Elle permet aux inégalités sociales de se combler à certains niveaux et facilite l'investissement des niveaux supérieurs par les plus favorisés, dès lors que la croissance des effectifs concerne aussi ces niveaux éducatifs et que l'accès y est libre. L'expansion est donc à la fois une réforme égalisatrice et, d'une certaine manière, une contre-réforme, tout aussi politique, permettant aux plus favorisés de maintenir leur avantage en le déplaçant.

Concrètement, les jeunes de milieu favorisé reconstituent leur avance en allant encore plus loin ou en s'appropriant certaines filières, alors que les jeunes de milieu défavorisé peuvent avoir l'impression d'un progrès social, en comparant leur situation avec celle de leurs parents. Une offre en expansion n'a alors aucune difficulté à

rencontrer une demande et constitue une politique consensuelle, tant chez les jeunes, les enseignants (qui voient ainsi leur marché du travail se développer) et les entreprises, qui ont tout à gagner à embaucher des jeunes mieux formés, dans un contexte incertain, quant aux compétences requises dans l'avenir et alors même que cette formation ne leur coûte rien.

Mais, et ceci est d'autant plus important que les pays sont dotés de ressources limitées, l'ouverture est une politique coûteuse, qui exige souvent des arbitrages entre les différents niveaux du système. Ces arbitrages ont une incidence en termes d'équité, puisque ce faisant, les pays privilégient les intérêts de tel ou tel groupe social : la configuration même des taux de scolarisation aux différents niveaux (et des inégalités sociales et des coûts afférents) est un vecteur d'inégalité. Concrètement, développer le supérieur avantagerait les groupes sociaux dont les enfants sont déjà scolarisés dans le secondaire supérieur, alors que des politiques visant à garantir à tous les élèves un niveau de formation minimal avantageraient davantage les familles plus populaires, dont les enfants n'accèdent pas tous à ce niveau. C'est encore plus vrai dans les pays pauvres (Mingat et Suchaut, 2000) : les arbitrages y prennent une forme radicale, d'autant plus que l'enseignement supérieur, dont les coûts sont en général élevés, mobilise des ressources importantes pour une frange restreinte de la population, alors que la scolarisation n'est pas universelle en primaire. L'ampleur des inégalités sociales au sein d'un pays est donc affectée par ces grands choix structurels. Toute démocratisation implique, sauf dans un contexte d'expansion des ressources, une redistribution plus ou moins vigoureuse des moyens entre types et niveaux de scolarisation inégalement coûteux, inégalement fréquentés et ... hiérarchisés (l'élève qui n'accède pas à l'enseignement primaire n'ira jamais dans l'enseignement supérieur).

Enfin, dans tous les pays, un effet pervers (non voulu) de l'expansion des systèmes éducatifs peut se manifester : en l'occurrence, le risque est fort que l'évolution de la structure des emplois et, concrètement, la capacité d'absorption de l'économie ne suivent pas les modifications de la structure des flux scolaires et que, par là, on assiste à une dévaluation des diplômes. Dans des pays comme la France, où l'expansion du secondaire s'est révélée très forte au cours

des années 1985 à 1995, on observe d'ores et déjà une dévaluation. Alors que jusque dans la génération née en 1967, le baccalauréat offrait environ une chance sur deux de s'insérer comme cadre ou profession intermédiaire, cette frontière se déplace depuis vers un premier cycle universitaire ou technologique (soit deux ans après le baccalauréat), ce qui signifie que l'on aura alors bientôt, à ce niveau, une chance sur deux de s'insérer comme ouvrier ou employé (Chauvel, 1998). Dans de tels cas, on assiste à une très rationnelle inflation de la demande d'éducation, puisqu'il en faut plus pour avoir la même chose. Cette inflation est plus ou moins marquée selon l'organisation des systèmes : elle est plus forte dans les systèmes où les diplômes fonctionnent davantage comme un critère de classement dans la « file d'attente », le long d'une hiérarchie uni-dimensionnelle, que comme garantie bien lisible de compétences spécifiques (Shavit et Müller, 1998). Cette inflation de la demande d'éducation coûte à l'État et la productivité, pour la collectivité, de ces diplômés toujours plus élevés et plus nombreux demeure incertaine (même si, par la progressivité de l'impôt, l'État récupère une part de la mise). Au niveau des individus, contraints de prolonger leurs études, on assiste à une « redistribution à l'envers », puisque les scolarités les plus longues sont le fait des individus les plus favorisés. À l'inverse, les plus mal classés dans cette course au diplôme se marginalisent de plus en plus. La démocratisation de l'accès à tel niveau de formation peut être entièrement contrecarrée par le fait que les diplômés ne procurent plus le même rendement à leurs détenteurs ; les inégalités sociales sont alors stables, malgré l'effort réalisé par l'État et par les familles pour allonger les scolarités des enfants.

On peut néanmoins décider d'ouvrir le système, malgré ces effets pervers, parce que l'on dote l'éducation d'une valeur intrinsèque (accéder à plus de savoir est un bien en soi) et pas seulement instrumentale (pour se classer par rapport aux concurrents). Dans ce cas, le fait que tous les jeunes aillent plus loin n'est pas sans importance sociale et culturelle. Mais encore faut-il que tous les jeunes ainsi accueillis parviennent à mener à bien leurs études, qu'une plus grande égalité de réussite accompagne une plus grande égalité d'accès. Or, dans nombre de pays qui ont mis en œuvre des politiques d'expansion, on a assisté à des abandons en cours d'études plus fréquents et/ou à la persistance d'un noyau dur d'élèves très faibles, d'autant plus

marginalisés que le niveau éducatif général s'élève (c'est le cas, par exemple, au Danemark ; cf. OCDE, 1997). Les politiques visant à égaliser les carrières et les acquis scolaires vont se situer à des niveaux différents, allant de l'organisation du système aux pédagogies mises en œuvre en classe.

### *Agir sur la différenciation du système*

Les politiques d'ouverture s'accompagnent souvent de réformes visant directement l'organisation du système. C'est le cas des réformes consistant à différer les premières sélections et à prolonger les tronc communs. Dans les pays de l'OCDE, on observe que les inégalités sociales tendent à être plus marquées là où existent, dès le secondaire inférieur, des filières distinctes, dès 14, voire 12 ans, ou du moins un tronc commun de durée très brève (OCDE, 2001). Réciproquement, l'allongement du tronc commun, le développement des passerelles entre filières ou la suppression des obstacles précoces à franchir (financiers ou institutionnels) tendent à atténuer les inégalités sociales. Cela a été le cas en Suède, avec la mise en place de la *Grundskola*, dès 1950, qui ne prévoyait aucun choix pendant les neuf ans d'études communes. Ces modifications structurelles rendent moins nécessaire l'élaboration de stratégies à long terme, toujours sélectives socialement et tuent dans l'œuf les comportements d'auto-sélection des familles, dont on a vu le caractère socialement différencié. Mais l'instauration d'une sélection à un niveau peut aussi, dans certains cas, s'avérer démocratisante. C'est le cas, si cela contrarie le jeu naturel de l'auto-sélection (car, tant que l'accès à un niveau reste ouvert, les enfants de milieu aisé peuvent en profiter, même avec un niveau médiocre). Mais l'effet de cette politique dépend du seuil scolaire retenu pour la sélection : s'il est très élevé, les inégalités sociales peuvent être plus fortes, davantage d'enfants de milieu aisé obtenant de très bonnes notes). Il faut donc trouver un équilibre entre le libre accès, jamais neutre socialement, et une sélection dure qui ne retient que les plus favorisés.

Outre la précocité des premiers choix, l'existence de filières distinctes précoces, très différentes en durée et en débouchés, favorise également les inégalités sociales au sein des systèmes éducatifs. On observe alors en effet des inégalités d'orientation, entre des élèves dont les parents ont des visées différentes et peuvent mobiliser des

ressources inégales (financières, information ...). C'est le cas, par exemple, en Allemagne (et dans un certain nombre de pays germanophones) : ces pays gardent des structures diversifiées et l'accès au *Gymnasium* (voie d'accès la plus sûre au niveau du baccalauréat) est marqué, nous l'avons évoqué, par de fortes inégalités sociales, qui se sont plutôt renforcées dans la période récente. À l'inverse, la *Hauptschule* (qui exclut toute étude secondaire longue) est particulièrement délaissée par les catégories les plus favorisées, phénomène qui tend lui aussi à s'accroître. Sont ainsi formés, précocement, des milieux de formation et de vie très différents, ce qui ne peut, vu les « effets de contexte » présentés précédemment, qu'accroître et rendre irréversibles les inégalités scolaires et sociales entre élèves, assez fortes dans ce pays, autour d'un niveau moyen plutôt médiocre, au vu des comparaisons internationales.

L'expression de « démocratisation ségrégative » a été utilisée en France (Merle, 2002) pour désigner le fait que l'ouverture du système (donc la démocratisation globale du secondaire) a concerné très inégalement les différentes filières du secondaire supérieur (préparant aux diverses séries du baccalauréat). On observe une tendance, dans la période récente, à l'accroissement des écarts entre des filières (technologiques) accueillant de plus en plus d'enfants de milieu populaire et l'inverse pour les filières (scientifiques) au recrutement social plus favorisé. La répartition géographique des filières peut également créer des inégalités sociales, dans la mesure où les scolarités des enfants de milieu populaire sont particulièrement dépendantes de l'offre scolaire locale. Enfin, l'importance des différenciations entre établissements est elle-même liée à l'ampleur des inégalités dans leur recrutement social.

Au total, l'impact sur les inégalités sociales de l'indifférenciation des scolarités et des contextes scolaires est ambigu. On peut imaginer *a priori* qu'une offre diversifiée peut mieux satisfaire les attentes de clients de tous horizons, sans imposer un modèle unique d'excellence scolaire. Mais les recherches comparatives ne soutiennent guère cette thèse : les structures indifférenciées (avec une longue période de tronc commun avant toute sélection et des établissements indifférenciés) semblent effectivement moins sélectives socialement (Crahay, 2000 ; OCDE, 2001). Ainsi, des pays comme la Corée ou la Finlande, aux

systèmes très peu différenciés (au sein de sociétés relativement homogènes), sont parmi les moins inégalitaires socialement. Certaines évolutions historiques sont également éclairantes. Des évaluations de réformes éducatives, telles que la généralisation progressive des *comprehensive schools* en Écosse (McPherson et Willms, 1987), ont également montré que c'est l'unification corollaire des structures (et non leurs aspects plus pédagogiques) qui a réduit les inégalités sociales de performance (notamment en élevant le niveau des jeunes des milieux défavorisés).

Ces constats se comprennent aisément, compte tenu des processus pédagogiques et psycho-sociaux évoqués dans le *chapitre 3* : parce que l'affectation des élèves à des filières ou à des groupes hiérarchisés scolairement supporte en général des biais sociaux (les élèves de milieu populaire étant sur-représentés dans les groupes faibles), parce que, affectés à des groupes inégaux, les forts deviennent plus forts, les faibles deviennent plus faibles, mais aussi parce que la fréquentation au quotidien d'une classe ou d'un groupe affecte les attitudes et les valeurs des élèves dans un sens plus ou moins favorable aux études. Et de fait, l'ampleur des inégalités sociales apparaît d'autant plus forte, qu'on passe des systèmes entièrement indifférenciés (tels dans les pays scandinaves ou asiatiques) aux pays indifférenciés mais fonctionnant avec des classes de niveau (la France et plus encore la Belgique), aux pays ayant conservé des filières (l'Allemagne ou le Luxembourg). Certes, les différenciations entre cursus sont inévitables, dès lors que les débouchés professionnels sont censés être au rendez-vous, mais elles devraient donc prendre place au-delà du niveau commun que l'on estime devoir être partagé par toute une classe d'âge dans un pays.

La manière dont est gérée l'orientation entre ces filières est un paramètre essentiel. Elle peut être gérée de façon relativement « méritocratique » par l'institution scolaire, cette méritocratie ponctuelle ne rajoutant pas de nouvelles inégalités aux inégalités sociales déjà incorporées dans la valeur scolaire constatée au moment de l'orientation. Au contraire, l'orientation peut se faire en fonction des demandes des familles, auquel cas les inégalités sociales (qui s'expriment, on l'a vu, au travers des demandes) vont venir s'ajouter à celles déjà incorporées dans la valeur scolaire. On s'attend à davantage d'inégalités sociales, là où les choix des familles sont



souverains et plutôt moins là où les familles se contentent de réagir à des propositions faites par les enseignants sur une base scolaire.

Il y aurait là une piste pour comprendre le caractère plus ou moins inégalitaire de certains systèmes éducatifs, en ce que les décisions d'orientation y dépendraient plus ou moins des notes scolaires. Même si ces notes (notamment les plus élevées, celles qui permettent les meilleures orientations) restent marquées par des inégalités sociales, en en tenant fortement compte, on limite le jeu des demandes familiales et les performances des élèves prennent ainsi un poids relatif plus lourd par rapport aux choix des familles ; ceci atténue l'auto-sélection sensible qui caractérise les milieux populaires. Évidemment, si démocratiser l'orientation, c'est rendre les décisions plus « méritocratiques », il est clair que cette méritocratie n'a de sens que si on lutte parallèlement contre les inégalités précoces de réussite, qui se traduisent par des notes inégales.

Au total, certaines politiques peuvent jouer davantage sur l'offre et l'expansion, d'autres sur le fonctionnement et l'organisation du système ; ainsi, aux États-Unis, on aurait joué essentiellement la carte de l'ouverture et de l'éducation de masse, alors qu'en Suède, davantage d'efforts auraient tenté de réduire spécifiquement l'association entre milieu social et carrière scolaire (tandis que, par ailleurs, les inégalités de conditions de vie étaient réduites). Mais, tout en ayant suivi des voies différentes, efficaces puisque les inégalités sociales face à l'école ont baissé dans les deux cas, ces deux pays ne se distingueraient pas, en fin de période, par l'ampleur de ces inégalités. Ceci montre bien qu'une forte expansion du système (aux États-Unis) peut contrebalancer les effets d'acquis scolaires plus inégaux qu'en Suède (et aussi, nous y reviendrons, d'une inégalité sociale bien plus forte).

### *Agir sur la régulation du système ?*

Dans de nombreux pays du monde, on a mis en place des politiques alliant davantage d'autonomie pour les établissements et davantage de possibilités de choix pour les parents. Ceci affecte la régulation du système, en donnant plus de pouvoir aux acteurs locaux et aux usagers. Ces réformes sont avant tout justifiées par un souci d'efficacité. Certains travaux comparatifs comme ceux de

Wössman (2000) montrent en effet que les performances des pays sont davantage liées à la structure des incitations qui prévaut dans le système éducatif qu'à l'ampleur des moyens qui lui sont consacrés. En l'occurrence, donner aux établissements une autonomie de décision (mais aussi mettre l'accent sur l'évaluation des performances des élèves) serait un facteur d'efficacité, sachant qu'il ne s'agit, dans ce type de travaux, que de corrélations, dont la portée causale est incertaine. Mais avec l'autonomie, un objectif d'équité est parfois visé également : d'un côté, des établissements plus autonomes seraient mieux à même d'adapter leurs pratiques à leurs élèves, notamment aux plus défavorisés d'entre eux ; de l'autre, avec plus de pouvoir accordé aux parents pour choisir l'école de leur enfant, on entend donner à tous un droit que seules aujourd'hui les familles aisées peuvent exercer, ne serait-ce que par le choix d'un domicile (on parle d'en finir avec la « sélection par les loyers »).

Il est très difficile d'évaluer avec rigueur les effets de modes différents de régulation des systèmes éducatifs, tant ces modes de régulation vont de pair avec de nombreuses autres caractéristiques. Les comparaisons internationales ne laissent pas apparaître de relation nette entre une plus grande autonomie des établissements et de meilleures performances des élèves. Tout dépend néanmoins des domaines d'application de cette autonomie : les performances seraient meilleures, là où le contenu des programmes et des examens est décidé au niveau central, la gestion du personnel étant décidée au niveau de l'établissement et le choix des manuels et de la pédagogie laissé à la responsabilité des enseignants. Il n'y a pas, non plus, de corrélation nette entre une plus grande autonomie et l'ampleur des différenciations entre établissements, qui seraient elles-mêmes une menace pour l'équité ; tous les cas de figure existent, avec, rappelons-le, l'exemple de la Finlande, qui est l'un des pays les plus équitables, tout en ayant des établissements à la fois relativement autonomes et peu différenciés. Une chose est certaine : pour avoir quelque effet, l'autonomie doit déboucher sur de réels changements pédagogiques, ce qui n'est pas toujours le cas. Elle doit aussi s'accompagner de systèmes d'évaluation des progrès des élèves et d'un pilotage par les résultats. Si cette régulation *ex post* existe, alors l'autonomie peut s'avérer un bon aiguillon pour les établissements et contribuer à plus d'efficacité et donc d'équité. Une condition expresse néanmoins est que le travail

### *L'impact des paramètres structurels et les politiques possibles*

de ces derniers reste cadré par des programmes définis au niveau central, faute de quoi les différenciations scolaires et sociales entre élèves ne peuvent que se creuser, du fait de l'adaptation des contenus et des pratiques pédagogiques locales dans un contexte d'autonomie.

Les recherches centrées sur les effets des politiques de choix de l'école débouchent également sur des conclusions nuancées. En moyenne, ces politiques n'ont pas d'effet sur les performances des élèves, même si elles n'en sont pas moins populaires parmi les familles. En matière d'équité, leur effet est très sensible au mode d'organisation du choix. Si celui-ci est très cadré, prévoyant par exemple, comme dans certaines expériences américaines (avec système de quotas, notamment ethniques, ou tirage au sort), alors le choix peut déboucher sur une moindre polarisation sociale (et ethnique) qu'un système de carte scolaire. En revanche, dans les pays où le choix est complètement libre, il débouche en général sur une ségrégation sociale accrue entre établissements (Karsten, 1994, pour les Pays-Bas). Ceci résulte du jeu des stratégies de choix des familles, les plus favorisées cherchant à se regrouper, mais aussi les minorités ethniques, sachant que le niveau de la ségrégation scolaire reste fondamentalement lié à la ségrégation de l'habitat lui-même. Réciproquement, la ségrégation (sociale et ethnique) entre écoles est moins marquée dans les pays qui ont gardé des règles nationales limitant l'autonomie des établissements et/ou le choix des familles. Même si ces réglementations sont souvent détournées par les familles les mieux informées, elles limitent plutôt l'ampleur des inégalités sociales. Cette question est importante puisque, rappelons-le, les comparaisons internationales font apparaître une corrélation entre la ségrégation sociale entre écoles et l'ampleur des inégalités sociales.

De manière générale, il est clair que l'absence de régulation nationale, alors même que l'autonomie des unités d'enseignement se développe, face à des familles inégales autant que stratèges, laisse s'exprimer les inégalités découlant de la diversité des contextes. Une chose est sûre : décentraliser sans instaurer une évaluation serrée, fondée sur des directives claires en matière de contenus et un pilotage sur cette base, mettrait en péril l'homogénéité des performances et des attitudes de toute une classe d'âge et donc l'intégration sociale.

*Optimiser et uniformiser la qualité de l'offre  
pédagogique des établissements et les pratiques  
des maîtres*

On l'a vu, l'accès à tel ou tel établissement n'est pas anodin en termes d'inégalités sociales, à tel point que, dans la plupart des pays, une part importante de l'avantage des jeunes de milieu favorisé passe par l'accès à des établissements de meilleure qualité. La variété de l'homogénéité de la qualité de l'offre scolaire, au sein d'un pays, explique pour partie l'ampleur plus ou moins grande des inégalités sociales de réussite d'un pays à l'autre. Une politique visant à réduire les inégalités sociales devrait donc passer par une égalisation de la qualité de l'offre scolaire. C'est difficile, car les familles sont largement impliquées dans la production de la qualité du contexte scolaire : par leurs choix, elles composent un public d'élèves plus ou moins propice aux apprentissages, face auquel les établissements peuvent, en contrepartie, apparaître bien impuissants.

Il existe, nous l'avons évoqué, tout un débat quant à la marge de manœuvre des établissements, vu la contrainte que constitue leur public d'élèves. À l'optimisme du courant de la *school effectiveness*, prétendant dégager des processus que toutes les écoles pourraient mettre en place (quelles que soient les contraintes induites par leur public), s'oppose un pessimisme radical, quant aux marges d'action des établissements. Ce que montrent les recherches, c'est effectivement qu'il est plus facile d'être efficace face à un public favorisé, mais aussi que, pour autant, les performances des établissements accueillant par ailleurs des publics comparables restent fort variées. Tous les établissements peuvent donc trouver des voies efficaces pour tendre vers les effets recherchés. En particulier, la mobilisation au sein des établissements, si elle ne constitue pas un moyen infaillible pour améliorer les choses, n'est pas sans portée ; il semble même que son absence, à savoir une relative anomie, soit particulièrement dommageable aux élèves les plus faibles et/ou défavorisés. Mais son contenu apparaît essentiel : elle n'a d'effet sur les progressions des élèves (des élèves les plus faibles, donc sur l'ampleur des inégalités), que si elle porte sur le cœur même de la scolarité, sur ce qu'on fait en classe et non sur des aspects périphériques de la vie scolaire. Elle

aurait également un effet sur la socialisation des élèves. En fait, il en est de la mobilisation comme de toutes les facettes du contexte : leur effet est indirect, médiatisé par toute une gamme de processus instructionnels ou interactionnels. En d'autres termes, le contexte joue en ce qu'il affecte la probabilité que tel ou tel processus cognitif ou psycho-social advienne, que les élèves vivent telle ou telle expérience cognitive et indissociablement sociale.

Quelle que soit l'importance de la mobilisation, l'action va porter sur les comportements multiples et décentralisés (jusqu'au niveau de la relation maître/élève) qui font l'efficacité d'un établissement ou d'un enseignant. De fait, la voie de l'incitation (évoquée précédemment) peut apparaître plus efficace : on laisserait chaque établissement choisir ses modes d'action, l'essentiel étant, *ex post*, l'évaluation de leurs effets chez les élèves. Le politique a néanmoins à assurer une égalité entre les établissements – dans leurs ressources, dans la qualité de l'offre pédagogique, dans leur public –, ce qui va exiger souvent une discrimination positive vigoureuse, pour que les inégalités scolaires ne viennent pas redoubler les inégalités sociales. Il a également la responsabilité, en faisant prévaloir une carte scolaire ou en organisant le choix de l'école, de limiter le jeu des stratégies individuelles des familles, pour contrôler la composition sociale des milieux scolaires ; ce faisant, il contrecarre l'instauration d'un marché d'établissements de plus en plus diversifiés, vecteur d'une ségrégation sociale qui constitue en soi un facteur d'inégalité. Soit le politique parvient à abolir cette ségrégation (par des contrôles stricts ou en déplaçant les élèves), soit il en abolit les effets en pratiquant une très vigoureuse discrimination positive : il s'agit alors d'essayer de reproduire les avantages que la ségrégation sociale peut générer en termes de qualité, là où elle est favorable (climat ordonné, optimisation du temps d'apprentissage, etc.). Dans un système public, c'est en tout cas à l'État qu'il revient de s'assurer que tous les établissements proposent une offre de qualité homogène et permettent effectivement aux élèves d'atteindre les objectifs académiques ou civiques proclamés.

Les acquisitions des élèves se jouent, néanmoins, de manière extrêmement décentralisée, dans les classes. D'où, à nouveau, la conclusion qu'il serait vain d'édicter, depuis le niveau central, des normes précises pour l'enseignement. Il est sans doute préférable de

laisser l'initiative au terrain, à la stricte condition qu'on prenne soin d'en évaluer les effets. À condition également de prévoir des garde-fous, par rapport aux dérives de l'adaptation des pratiques aux élèves, via des programmes nationaux et des évaluations standardisées.

La recherche invite d'autant plus à déléguer au terrain la quête de modalités de fonctionnement pédagogique efficaces, qu'elle ne désigne aucune méthode comme dotée d'une efficacité ou d'une inefficacité intrinsèque. En particulier, l'efficacité des pratiques et des dispositifs pédagogiques est toujours contextualisée, à savoir que leur effet varie selon le public auquel ils s'adressent. En fait, en matière pédagogique, *the evil is in the detail*. Ainsi, même si nous avons vu que la différenciation pédagogique tend, en général, à déboucher sur des effets pervers nuisibles aux élèves, toute forme de différenciation n'est pas à exclure. Les progressions peuvent s'avérer meilleures et moins inégales, si le souci d'adaptation au niveau de l'élève se traduit par l'organisation de groupes homogènes flexibles (dans la perspective de la pédagogie de maîtrise ; cf. Crahay, 2000), ou encore, plus simplement, par des annotations détaillées sur les copies ou des conseils personnalisés. De même, si en moyenne réduire la taille des classes s'avère peu efficace (Hanushek, 1997), les expérimentations anglo-saxonnes montrent que ceci n'est pas une règle générale : réduire significativement la taille des classes, aux âges jeunes et dans les contextes les plus populaires, peut avoir des effets positifs (numéro spécial de la revue *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1999).

La recherche délivre parfois des informations plus univoques, sur quelques dispositifs ou pratiques spécifiques. C'est en particulier le cas pour le redoublement, très répandu en Belgique ou en France, puisqu'un élève sur cinq entre en retard dans l'enseignement secondaire (5 % des enfants de cadres, 42 % des enfants d'ouvriers non qualifiés). Or, le redoublement fragilise les élèves (Crahay, 1996) : les performances ultérieures des élèves ayant redoublé sont moins bonnes que celles de leurs homologues n'ayant pas redoublé, et ils ont d'eux-mêmes une image bien plus négative. Cette pratique tend donc à accentuer les inégalités entre élèves et également, les inégalités sociales.

Les effets des dispositifs réservés aux élèves en difficulté sont diversifiés, mais souvent décevants. Certes, les programmes

britanniques dits de *study support* (soit un ensemble d'activités d'apprentissage organisées hors du temps scolaire) débouchent sur de meilleurs résultats et une plus grande motivation (Mac Beath, Kirvan et Myers, 2001). Mais on observe aussi fréquemment des effets pervers, à savoir, un niveau moyen inchangé voire amoindri et parfois des inégalités sociales plutôt accrues. Ceci vaut tant pour les activités de rééducation précoces ou les diverses modalités d'accompagnement scolaire en primaire, ou dans le secondaire. À la racine de ces inégalités engendrées spécifiquement par ces dispositifs, il y a tout d'abord la question de l'identification des élèves retenus pour tel ou tel dispositif, sachant que les critères ne sont jamais parfaitement stricts ; en particulier, dans le cas des dispositifs à accès libre, des élèves de bon niveau se porteront candidats, alors que des élèves plus faibles n'y accéderont pas. Interviennent, en outre, des biais sociaux : le plus souvent, à niveau scolaire comparable, les enfants de milieu populaire sont plus systématiquement affectés aux dispositifs spécifiques visant les élèves faibles. Ceci résulte à la fois des représentations des maîtres et des stratégies des familles ; ces dernières cherchent à fuir tel dispositif perçu comme stigmatisant ou acceptent, au contraire, les conseils de l'institution.

Par ailleurs, et surtout quand leurs effets sont négatifs, ces dispositifs eux-mêmes deviennent parfois générateurs d'inégalités. On constate parfois que les élèves qui en bénéficient progressent moins que ceux qui, à niveau identique, n'en ont pas profité. Mais le constat le plus fréquent est celui de l'absence d'effets significatifs de ces dispositifs, solde neutre qui masque peut-être des effets pédagogiques qui seraient positifs, mais qui se trouvent contrariés par des effets d'étiquetage négatifs (les élèves considérés *a priori* comme en difficulté étant traités comme tels et le devenant effectivement). Interviennent également les questions de gestion du temps : soit on ajoute un temps scolaire supplémentaire, dont le rendement serait décroissant, soit on extrait les élèves de leur contexte habituel de travail, en les privant d'un temps rentable pour des activités alternatives qui s'avèrent moins profitables aux acquis scolaires.

Certains de ces dispositifs prennent la forme d'actions définies au niveau d'une zone géographique, où se concentrent les élèves en difficulté. Un des principes est de mobiliser conjointement les divers

services de la zone, de ne pas se limiter donc au niveau de l'établissement scolaire, pour davantage d'efficacité. Ce fut le cas de *Title 1*, dès 1965 aux États-Unis, puis des *Educational Priority Areas* en Grande-Bretagne, ou des zones d'éducation prioritaire en France. Par ailleurs, la concentration de certains élèves (donc la composition sociale et scolaire du public) peut en elle-même être source de difficultés. Un autre principe fondamental est la notion de discrimination positive, les actions et les moyens devant se concentrer là où les problèmes s'avèrent les plus criants.

Les travaux qui ont tenté d'en évaluer les effets sur les élèves débouchent sur des conclusions mitigées (pour *Title 1*, par exemple, Vinovskis, 1999). Tout d'abord, il est clair que, dans aucun pays, ces politiques de discrimination positive n'ont réussi à combler l'écart existant entre les performances des élèves les plus et les moins favorisés. Dans le meilleur des cas, elles l'auraient un peu réduit. Mais il semble que l'effet de ces politiques soit plus positif sur le rapport des élèves à l'école ou leur socialisation en général, que sur leurs résultats académiques. Par ailleurs, à nouveau, les modalités concrètes de leur mise en œuvre sont capitales (désignation plus ou moins pertinente des bénéficiaires, actions plus ou moins ciblées sur les apprentissages académiques ...). En outre, les différences de résultats sont très fortes d'une zone à l'autre, ce qui révèle l'importance de la mobilisation d'équipes locales stables. Avant de disqualifier le concept d'actions ciblées sur une zone, il faudrait donc analyser de manière plus approfondie les causes possibles de leur relatif échec ; en particulier, faire la part entre ce qui relève de l'appartenance à une zone identifiée comme prioritaire, avec les effets d'étiquetage et de fuite des élèves afférents (accroissant la ségrégation et ses effets délétères), d'une baisse des exigences et d'une focalisation sur des objectifs autres que les apprentissages des élèves (insertion sociale, ouverture culturelle ...), ou encore ce qui serait imputable aux pratiques pédagogiques spécifiques qui y ont été mises en œuvre.

Au total, la question reste ouverte de savoir s'il n'est pas plus efficace d'agir au plus près des élèves et non au niveau d'une zone ; ou encore s'il ne serait pas plus pertinent de s'attaquer à la ségrégation sociale elle-même (ou du moins d'agir sur la composition sociale des



*L'impact des paramètres structurels et les politiques possibles*

écoles), plutôt que d'intervenir *ex post* pour en contenir les effets délétères. Toujours est-il qu'en matière d'équité, la voie semble bien étroite. D'un côté, les dispositifs ciblés (ou constituant des groupes figés) ont souvent des effets négatifs du fait de processus variés (effets d'étiquetage, prophéties auto-réalisatrices) et s'avèrent donc différenciateurs, au détriment des élèves faibles et/ou de milieu populaire, qui en sont le plus souvent bénéficiaires. D'un autre côté, les dispositifs généraux, tels que les procédures d'orientation ou les services proposés à tous (bibliothèques, aides diverses à la scolarité) sont souvent appropriés par les élèves déjà favorisés qui les utilisent à leur avantage.

En conclusion, qu'il s'agisse d'agir sur la structure du système, sur son mode de régulation ou, à un niveau plus proche des élèves, sur tel ou tel dispositif pédagogique, il est important, pour prédire les effets de cette action (effets sur l'efficacité moyenne et effets sur les inégalités entre élèves) de s'efforcer d'anticiper les stratégies des acteurs en cause et précisément les changements de stratégie qu'est censé induire le changement en question.



## VI. Des politiques qui débordent largement le cadre de l'école

Quelles que soient les politiques éducatives et les perspectives d'action pédagogique, on ne peut ignorer les familles des élèves. Ces dernières sont impliquées à la fois dans la prime socialisation de l'enfant, dans son accompagnement scolaire, ainsi que dans les visées éducatives qu'elles développent pour lui, avec, à la clé, des stratégies pour les réaliser, sous contraintes de divers ordres.

Dans la mesure où les inégalités sociales de réussite s'avèrent très précoces et semblent résulter de pratiques parentales inégalement propices au développement de l'enfant, la question se pose d'une formation des parents aux pratiques optimales à cet égard. Depuis les années 1970, de vastes programmes visant à compenser le caractère moins stimulant de certains environnements familiaux ont été conçus, tel le programme *Head Start* aux États-Unis, mais de nombreux programmes dits d'« éducation parentale » existent aussi dans des pays comme la Belgique ou le Canada (Pourtois, 1991). Ils visent à rendre les parents plus réceptifs aux besoins de leurs enfants et aussi, et surtout, à les doter de certains savoir-faire précis dans leurs interactions avec l'enfant (pratiques langagières, lecture d'ouvrages, stimulation aux apprentissages ...). Parfois, comme dans certains *school intervention programs* américains, l'objectif est d'indiquer précisément aux parents, ce qu'ils doivent faire pour aider l'enfant dans ses apprentissages scolaires. Quoique tout aussi discutés que les actions ciblées sur des zones, ces programmes précoces ne sont pas dépourvus d'effets, notamment à moyen terme, en termes d'intégration sociale et de performances scolaires, même si leur efficacité dépend beaucoup du soin et de la conviction avec lesquels ils sont mis en œuvre. Mais leur lourdeur en fait des actions nécessairement ciblées sur des populations très défavorisées, avec du même coup des effets d'étiquetage stigmatisants. On peut aussi mettre en place des structures de garde aux jeunes enfants, qui peuvent (notamment dans certains pays relativement pauvres d'Amérique latine ; cf. Willms et

Somers, 2001) s'avérer bénéfiques pour la scolarité ultérieure des enfants et combler ainsi quelque peu les inégalités sociales. Mais dans nombre de pays, on juge plus simple et plus direct de promouvoir des mesures, telles que des aides matérielles à la scolarisation de l'enfant, ou encore de développer les relations entre la famille et l'école. Ces politiques très courantes sont rarement évaluées en tant que telles ; et à nouveau, il n'est pas exclu qu'elles aient des effets pervers, par exemple les parents les plus proches de l'école s'avérant les plus capables de tirer au mieux parti de relations plus étroites avec les enseignants, pour maximiser l'intégration et la réussite scolaires de leurs enfants.

Plus complexes à mettre en œuvre seraient, enfin, des actions visant à encourager la mixité sociale dans les établissements. Car, il existe des conflits d'intérêt entre familles : d'un côté, les familles aisées, dont les enfants sont en général de bons élèves, ont tout intérêt à être entre eux dans des écoles, dont le climat sera propice aux études et stimulant pour leurs enfants. Mais l'existence d'écoles au public favorisé produit des écoles à la tonalité sociale opposée, qui s'avèrent de fait défavorables aux élèves qui s'y trouvent regroupés. L'hétérogénéité sociale est donc, nous l'avons évoqué, particulièrement bénéfique à ces élèves, tout en freinant un peu les progressions des plus favorisés. En d'autres termes, des établissements (et des classes) plus hétérogènes conduisent à réduire un peu le niveau de l'élite, pour augmenter le niveau des plus faibles. D'où un conflit d'intérêt que l'État peut trancher en fonction de l'intérêt général, en l'occurrence faire le choix de l'hétérogénéité, qui maximise les acquis moyens d'une classe d'âge. Mais il ne sera pas aisé de convaincre les familles des enfants qui vont y perdre, si peu que ce soit ... Un argument est l'intérêt de l'hétérogénéité en termes d'intégration sociale, avec les bénéfices sociaux afférents. Peut-être l'existence d'une très nette discrimination positive, rendant les écoles *a priori* défavorisées particulièrement attractives, serait-elle plus incitative pour ces parents qui, très normalement, cherchent à optimiser l'environnement scolaire de leurs enfants. Mais les familles sont elles-mêmes situées dans un environnement plus large, sur lequel on ne peut se dispenser d'agir.

### *Une politique sociale globale pour accompagner les changements scolaires*

Un certain nombre de politiques non centrées spécifiquement sur les structures et le fonctionnement de la formation initiale est susceptible d'avoir des incidences significatives sur les inégalités sociales entre les jeunes. On l'a vu, il n'est pas exclu que le développement de l'éducation débouche sur des inégalités accrues. Or, ce risque est d'autant plus fort que la formation initiale détermine, pour la vie entière, les trajectoires professionnelles des individus. Ceci varie selon les pays européens. Ainsi, dans certains pays comme le Royaume-Uni ou la Finlande, les études à temps partiel et les reprises de formation sont bien plus fréquentes que dans d'autres pays, comme le Luxembourg, la Grèce ou la France, avec des taux de scolarisation à temps partiel d'au moins 10 % chez les 30-39 ans chez les premiers, contre moins de 2 % chez les seconds (OCDE, 2002). Dans les pays comme la France, où le passage de l'école au marché du travail est particulièrement brutal et définitif, les inégalités sociales d'accès à la formation initiale revêtent une portée majeure, d'autant plus que ce sont les mieux formés qui profitent ensuite davantage de la formation continue.

Par ailleurs, la manière même dont s'articulent formation et emploi, qui varie sensiblement selon les contextes nationaux, peut laisser s'exprimer plus ou moins fortement l'effet de l'origine sociale, à diplôme donné. Les relations entre formation et emploi sont plus étroites quand le système éducatif est standardisé sur tout le territoire et organisé en filières nettement hiérarchisées ; de même, ces relations sont plus strictes quand il existe des formations professionnelles spécifiques à tel ou tel groupe de profession. Là où ces différentes caractéristiques sont réunies, les niveaux de sortie et de diplôme sont nettement plus lisibles par les employeurs. À l'inverse, quand les diplômes n'apparaissent pas clairement hiérarchisés ni très spécifiques à un groupe de professions, les relations entre formation et emploi s'avèrent plus lâches et, outre une tendance à l'inflation des diplômes déjà évoquée, on s'attend à y observer davantage d'inégalités sociales au moment de l'insertion (Shavit et Müller, 1998).

Ensuite, dans le déroulement de la vie professionnelle, l'origine sociale va continuer à exercer une influence, à diplôme comparable, notamment sur la mobilité professionnelle. Cet effet de dominance – qui donne un « plus » aux enfants de milieu aisé, à formation identique – est souvent d'intensité comparable aux inégalités sociales, qui passent par l'accès à telle ou telle formation initiale. Au total, la question de l'incidence sur les inégalités sociales des modalités des relations formation/emploi reste largement ouverte. Mais un constat majeur se dégage : au-delà des différences qui découlent des structures et des politiques éducatives, c'est néanmoins la ressemblance qui domine, quand on compare les phénomènes de fluidité sociale (l'association entre position sociale des parents et position sociale des enfants) dans les pays industrialisés. Le couplage des origines et des destinées sociales apparaît donc très fort et *a priori* relativement indépendant du système éducatif, qui va participer à sa reproduction.

Plus incertaine est la question de savoir si l'on peut en déduire, avec certains sociologues (Erikson et Jonsson, 1996), que l'éducation n'est qu'un maillon, dont l'importance actuelle serait surestimée, dans le processus de reproduction sociale. Il est certain que les inégalités dans la vie, entre milieux sociaux, relèvent de bien d'autres mécanismes, au premier rang desquels il y a, bien sûr, les fortes inégalités des positions dans la division sociale du travail. L'école n'intervient que de manière ponctuelle (et actuellement limitée) pour corriger (éventuellement) les inégalités de chances qui en découlent au niveau des enfants. En l'état du moins, elle ne s'avère guère capable de contrer l'effet plus fort de la famille, du marché des positions sociales et de la conjoncture historique.

Le plus important est sans doute que l'école accueille des élèves moins inégaux. La priorité, par conséquent, serait de lutter directement contre les inégalités sociales (entre familles), plutôt que de prétendre les attaquer indirectement à l'école. Les rares pays, tels que la Suède, qui ont réellement démocratisé les chances scolaires (Shavit et Blossfeld, 1993), sont des pays qui, plus que d'introduire des réformes éducatives particulièrement audacieuses, ont réduit les inégalités, face au risque économique, par des politiques variées et à long terme, impliquant toute une planification interministérielle ; au sein de familles ainsi sécurisées, les choix de tous les élèves deviennent plus tolérants

*Des politiques qui débordent largement le cadre de l'école*

au risque et donc moins inégaux. On s'attend, de même, à ce que les inégalités sociales de carrière se réduisent quand les inégalités économiques s'atténuent, ce qui a été effectivement observé en Suède et aux Pays-Bas. De la même manière, lutter contre la grande pauvreté au niveau des enfants, comme certaines politiques se sont efforcées de le faire au Royaume-Uni, serait une voie efficace pour réduire les inégalités entre élèves (Glass, 1999). Réciproquement, les enquêtes internationales montrent bien que les systèmes ont plus d'efforts à faire pour égaliser les résultats des élèves, quel que soit leur milieu social, quand il existe de fortes inégalités sociales entre eux.

Tout ne se joue pas à l'école, institution nichée (*embedded*) dans un contexte d'inégalités sociales de départ (les familles) et d'arrivée (les places visées). L'existence d'inégalités parfois fortes entre positions sociales et professionnelles est bien le ressort crucial des inégalités scolaires. Il est clair que, dès lors que des parents inégaux cherchent à pousser leurs enfants vers des positions inégales, on ne peut guère réduire significativement les inégalités face à l'école. Celle-ci est très normalement instrumentalisée par les groupes en position de pouvoir.





## Conclusion

Les politiques visant à réduire les inégalités sociales face à l'école doivent jouer sur des registres très différents : seule une convergence de politiques, exprimant une mobilisation à tous les niveaux (familles, enseignants et responsables politiques) et poursuivies dans la durée est susceptible de faire évoluer significativement des tendances lourdes, fortement ancrées dans la société. Les actions doivent ainsi porter en particulier :

- sur ce qui se passe en classe : homogénéisation de la qualité des environnements scolaires, recherche des pratiques efficaces, prise de conscience des biais sociaux, qui marquent les évaluations et les décisions des maîtres, politique de mixité scolaire et sociale des groupes d'élèves ...
- sur la configuration globale du système : ouverture et uniformisation des premiers niveaux, recul des choix irréversibles, évaluation externe et pilotage sur la base d'objectifs communs explicites, articulation explicite et repensée entre tronc commun/filières spécialisées/formations continuées, délimitation des pouvoirs des familles ...
- sur l'environnement familial des enfants : lutte contre les inégalités précoces de conditions de vie et de développement, éducation des parents, développement des structures de garde pour tout petits, égalisation des ressources des familles et de leur sécurité économique, moindre ségrégation sociale de l'habitat ...

Ces politiques doivent s'inspirer d'un certain nombre de principes généraux, souvent contraires aux idées reçues, tels que ne pas trop se soumettre aux demandes des usagers, ou ne pas penser que lutter contre les inégalités compromet l'efficacité, ou encore se méfier de l'adaptation des formations à la diversité des formés. Enfin, il faut aussi sans doute poser de manière explicite la question de la contribution du système éducatif à la justice prévalant dans la société. Il est nécessaire tout d'abord de repenser explicitement l'articulation entre une formation

*Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*

commune à tous et sans sanction sociale directe, où l'exigence d'égalité serait impérative et constituerait une priorité pour l'action publique, et des formations plus spécialisées articulées étroitement avec des emplois, où la question de l'équité se poserait de manière différente.

Par rapport à cette formation de base, il conviendrait également, plutôt que de se focaliser sur les écarts entre groupes et le rôle de l'école en matière de mobilité sociale, de s'intéresser davantage au niveau des plus faibles, ainsi qu'à l'égalité des expériences scolaires et à une égalité de résultat, définie comme l'atteinte par tous d'un niveau minimum commun, dont la valeur serait intrinsèque et non distinctive. On s'interrogerait alors sur la pertinence des contenus transmis par l'école : sont-ils à même de rendre les individus capables de coopérer dans la société sur une base d'égalité ? C'est sans doute de cette manière, plus que dans ses incidences en termes de mobilité sociale (dont nous avons vu les limites structurelles), que la démocratisation de l'école peut participer de la démocratisation de la société.

## Références

- Andersson, B.E. 1989. « Effects of public day-care: a longitudinal study ». Dans : *Child Development*, n° 60, p. 857-866.
- Boudon, R. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin (Éd. anglaise : 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York : Wiley).
- Bourdieu, P. ; Passeron, J.-C. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit (Éd. anglaise : 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture* (2° éd.). Londres : Sage Publications.
- Bressoux, P. 1994. « Les recherches sur les effets école et les effets maîtres ». Dans : *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- Carroll, J.B. 1963. « A model of school learning ». Dans : *Teachers College Record*, vol. 64, n° 8, p. 723-733.
- Chauvel, L. 1998. *Le destin des générations*. Paris : PUF.
- Coleman, J.S. et al. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : US Government Printing Office.
- Crahay, M. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M. ; Crahay, M. ; Monseur, C. 2001. « Efficiency and equity ». Dans : Hutmacher W. ; Cochrane, D. ; Bottani, N. (dir. publ.), *In pursuit of equity in education*, p. 65-92. Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.

## Références

- Duru-Bellat, M. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. ; van Zanten, A. 2000. « The impact of family socialization processes and educational strategies on the adaptation and academic success of students ». Dans : Sherman Swing, E. ; Schriewer, J. ; Orivel, F. (dir. publ.), *Problems and prospects in european education*, p. 143-165. Westport : Praeger.
- Erikson, R. ; Jonsson, J. (dir. publ.). 1996. *Can education be equalized?*. Oxford : Westview Press.
- Gamoran, A. ; Mare, R.D. 1989. « Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement or neutrality? ». Dans : *American Journal of Sociology*, n° 94, p. 1146-1183.
- Gewirtz, G. ; Ball, S. ; Bowe, P. 1995. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham : Open University Press.
- Glass, N. 1999. « Sure start : the development of an early intervention program for young children in the United Kingdom ». Dans : *Children and Society*, vol. 13, p. 257-264.
- Goldthorpe, J.H. 1996. « Class analysis and the reorientation of class theory : the case of persisting differentials in educational attainment ». Dans : *British Journal of Sociology*, vol. 47, n° 3, p. 481-505.
- Graaf (de), N.D. ; Graaf (de), P.M. ; Kraaykamp, G. 2000. « Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective ». Dans : *Sociology of Education*, vol. 73, p. 92-111.
- Grisay, A. 1997. « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ». Dans : *Dossiers Education et Formations*, n° 88.
- Grissmer, D. (dir. publ.). 1999. *Class size : issues and new findings*, vol. 21, n° 2. Washington, DC : Educational Evaluation and Policy Analysis (Special Issue).

- Hanushek, E.A. 1997. « Assessing the effects of school resources on student performance: an update ». Dans : *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, n° 2, p. 141-164.
- Heyneman, S. ; Loxley, W. 1983. « The effects of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries ». Dans : *American Journal of Sociology*, vol. 88, n° 6, p. 1162-1194.
- Karsten, S. 1994. « Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of The Netherlands ». Dans : *Journal of Education Policy*, vol. 9, n° 3, p. 211-226.
- Keeves, J. 1995. *The world of school learning: selected key findings from 35 years of IAE Research*. La Haye : IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire).
- Kerckhoff, A.C. ; Fogelman, K. ; Manlove, J. 1997. « Staying ahead: the middle class and school reform in England and Wales ». Dans : *Sociology of Education*, vol. 70, n° 1, p. 19-35.
- Lahire, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- MacBeath, J. ; Kirvan, T. ; Myers, K.; McCall, J. ; Smith, I.; and McKay, E. 2001. *The impact of study support*. Rapport pour le Department for Education and Skills (DfES), Londres.
- Marjoribanks, K. 1996. « Family learning environment and students' outcomes: a review ». Dans : *Journal of Comparative Family Studies*, n° 27, p. 373-394.
- McPherson, A.F. ; Willms, J.D. 1987. « Equalisation and improvement: some effects of comprehensive reorganisation in Scotland ». Dans : *Sociology*, vol. 21, n° 4, p. 509-539.
- Merle, P. 2002. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.

## Références

- Mingat, A. 1991. « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». Dans : *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 47-63.
- Mingat, A. ; Suchaut, B. 2000. *Les systèmes éducatifs africains*. Bruxelles : De Boeck.
- Müller, W. ; Karle, W. 1993. « Social selection in educational systems in Europe ». *European Sociological Review*, vol. 9, n° 1, p. 1-23.
- Nash, R. 2001. « Class, ability and attainment: a problem for the sociology of education ». Dans : *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n° 2, p. 189-202.
- OCDE. 1997. *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*. Paris.
- OCDE. 2001. *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris.
- OCDE. 2002. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- OCDE. 2003. *Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000*. Paris.
- Opdenakker, M.-C. ; van Damme, J. 2001. « Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement ». Dans : *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 4, p. 407-432.
- Pourtois, J.-P. ; Desmet, H. 1991. « L'éducation parentale ». Dans : *Revue française de pédagogie*, n° 96, p. 87-112.
- Sammons, P. 1995. « Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years ». Dans : *British Educational Research Journal*, vol. 21, n° 4, p. 465-485.
- Scheerens, J. 2000. *Improving school effectiveness*. Paris : UNESCO.

- Shavit, Y. ; Blossfeld, H.-P. (dir. publ.). 1993. *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO : Westview Press.
- Shavit, Y. ; Müller, W. 1998. *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford : Clarendon Press.
- Sullivan, A. 2001. « Cultural capital and educational attainment ». Dans : *Sociology*, vol. 35, n° 4, p. 893-912.
- Thrupp, M. 1999. *Schools making a difference: let's be realistic!* Buckingham : Open University Press.
- Van Zanten, A. 2001. *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.
- Vinovskis, M.A. 1999. « Do federal compensatory education programs really work?: a brief historical analysis of Title I and Head Start ». Dans : *American Journal of Education*, vol. 107, n° 3, p. 187-209.
- Willms, J.D. ; Somers, M.-A. 2001. « Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America ». Dans : *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, n° 4, p. 409-445.
- Wössman, L. 2000. *Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence*. Kiel Working Paper n°983. Kiel : Kiel Institute of World Economics.





## Publications et documents de l'IPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

### *Planification de l'éducation*

Généralité - contexte du développement

### *Administration et gestion de l'éducation*

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire - enseignants

### *Économie de l'éducation*

Coûts et financement - emploi - coopération internationale

### *Qualité de l'éducation*

Évaluation - innovations - inspection

### *Différents niveaux d'éducation formelle*

De l'enseignement primaire au supérieur

### *Stratégies alternatives pour l'éducation*

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

***IPE, Unité de la communication et des publications***

information@iep.unesco.org

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IPE, à l'adresse suivante :

[www.unesco.org/iep/](http://www.unesco.org/iep/)



## L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des états membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des états membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les états membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

*Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)*  
Directrice, Lang Education, Kuala Lumpur, Malaisie.

Membres désignés :

*Carlos Fortín*  
Secrétaire général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

*Thelma Kay*  
Chef, Problèmes sociaux émergents, Commission économique et social pour l'Asie et le Pacifique des Nations Unies (CESAP), Bangkok, Thaïlande.

*Jean Louis Sarbib*  
Vice-président principal, Banque mondiale, Washington DC, États-Unis.

*Ester Zulberti*  
Chef, Service de la vulgarisation, de l'éducation et de la communication, Division de la Recherche, de la Vulgarisation et de la Formation, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), Rome, Italie.

Membres élus :

*José Joaquín Brunner (Chili)*  
Directeur, Programme d'éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

*Klaus Hüfner (Allemagne)*  
Professeur, Université libre de Berlin, Berlin, Allemagne.

*Zeineb Faïza Kefi (Tunisie)*  
Ambassadrice extraordinaire et plénipotentiaire de Tunisie en France, Déléguée permanente de Tunisie auprès de l'UNESCO.

*Philippe Mehaut (France)*  
Directeur adjoint, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), Marseille, France.

*Teboho Moja (Afrique du Sud)*  
Professeur de l'enseignement supérieur, Université de New York, New York, États-Unis.

*Teiichi Sato (Japon)*  
Ambassadeur et Délégué permanent du Japon auprès de l'UNESCO.

*Tuomas Takala (Finlande)*  
Professeur, Université de Tampere, Tampere, Finlande.

*Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :*  
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,  
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.