

© Alain Léger, 2010

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :
l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

Peut-on construire une école de la réussite pour les élèves des milieux populaires ?

Alain LEGER, Université de Caen

Article paru dans la revue *Innovations et Sociétés*, numéro sur la « Justice sociale » coordonné par Sophie Devineau, *Innovations et Sociétés*, n°4/2009, GRIS/L'Harmattan, pp. 53-70.

Peut-on construire une école de la réussite pour les élèves des milieux populaires ?

Alain LÉGER *

Je vais essayer de répondre à cette question en trois temps, comme dans les tragédies grecques : 1) les constats ; 2) les causes ; 3) les solutions.

1) Les constats

Il y a plus d'un siècle, Émile Durkheim fondait la sociologie et, au sujet de l'école, faisait le constat suivant : « *L'éducation [varie] avec les classes sociales ou même avec les habitats. Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier* »⁽¹⁾. Cette phrase est vieille d'un siècle.

Il y a environ 40 ans, dans le mouvement d'analyse critique qui a accompagné les événements de mai 1968, un quatuor de sociologues français (Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet) font, à nouveau, le même constat que Durkheim. Ils analysent les statistiques scolaires et réfutent un certain nombre d'idées reçues : non l'école n'est pas unique mais elle divise, elle n'est pas égalitaire, démocratique et neutre, car elle a pour fonction de reproduire une société divisée en classes. Ces analyses sont vieilles de 40 ans.

Vu d'aujourd'hui, le siècle dernier s'est écoulé, avec son cortège de bouleversements et de changements. Et pourtant, malgré le désir de ne pas répéter indéfiniment les mêmes analyses et le souci légitime de tenir compte du changement social, il est sans doute symptomatique que la question de l'inégalité des chances scolaires demeure toujours posée à l'identique par les sociologues de l'éducation actuels. Parmi bien d'autres, prenons simplement trois ouvrages de

* Professeur à l'Université de Caen et directeur de l'équipe DYRESO du Centre Maurice Halbwachs (UMR 8097 - CNRS, EHESS, Normale sup', Université de Caen).

Courriel : alain.leger@unicaen.fr

site web de sociologie : <http://alainleger.free.fr/>

l'année 2002. L'un est de Pierre Merle [2002], et s'intitule *La démocratisation de l'enseignement* : cependant, lorsqu'on lit le livre, on constate que c'est en réalité l'absence de démocratisation qui ressort de l'ensemble des travaux à ce sujet. L'autre livre est de Jean-Pierre Terrail [2002], et son titre se passe de tout commentaire car il est parfaitement explicite : *de l'inégalité scolaire*. Dernier ouvrage convergent : un rapport du Conseil Économique et Social intitulé « *Favoriser la réussite scolaire* » est paru [Azéma, 2002]. A la page 13 de ce rapport débute un chapitre qui s'intitule : « *Une constante : l'inégalité socioculturelle* ». C'est dire que tous les diagnostics sont unanimes sur la pérennité de ces inégalités et sur leur résistance profonde à toutes les politiques scolaires, à tous les changements intervenus dans notre système éducatif.

La situation de l'école est donc paradoxale, car il serait parfaitement faux de soutenir que rien n'a changé dans le système éducatif, et qu'il se reproduit de façon immuable, à l'identique, depuis un siècle. Au contraire, tout a changé dans l'école, tout, sauf justement les inégalités sociales de réussite qui s'y perpétuent. Très rapidement, donnons quelques éléments sociologiques permettant de faire un bilan des inégalités et des échecs scolaires aujourd'hui. Mais aussi des succès de l'école, car ce bilan est contrasté. Nous sommes entrés, depuis les années 80, dans ce qu'on pourrait appeler la seconde explosion scolaire, après celle des années 60, c'est-à-dire dans une période de *prolongation massive des scolarités*, avec, comme horizon, l'objectif des 80% d'une classe d'âge au « niveau » du baccalauréat. Certes, cet objectif — repris par 5 ministres successifs et qui semble abandonné depuis 2002 —, devait être atteint en l'an 2000 mais ne l'a pas été, et de très loin, puisqu'on plafonne à 62 % d'une génération d'élèves entrant en classe de terminale. Néanmoins, le progrès est considérable puisque ce taux a doublé en vingt-cinq ans.

Par ailleurs, lorsqu'on évalue les performances des élèves à plusieurs années

¹ Durkheim, E. (publié en 1922), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 133 p.

d'intervalle, on voit qu'*en moyenne le « niveau » monte* [Baudelot et Establet, 1990]. Voilà une deuxième raison qui amène à envisager positivement les évolutions récentes du système éducatif. Donc, le niveau des élèves monte et les scolarités s'allongent : ces deux faits, pris ensemble, répondent aux lamentations de ceux qui refusent l'extension des scolarités par crainte d'une baisse de niveau, supposée inévitable. Or, non seulement la prolongation des scolarités n'a pas abouti à cette dégradation tant redoutée par certains, mais elle s'est accompagnée au contraire d'une élévation constante du niveau moyen des élèves. Par rapport aux générations précédentes, beaucoup plus d'élèves vont aujourd'hui plus loin dans leurs études et sortent plus tard du système scolaire, munis de compétences plus solides dans les apprentissages fondamentaux de mathématiques ou de français, sans compter d'autres bénéfices culturels.

Les conservateurs et les élitistes de tout poil ont donc tort, et leur thèse se voit démentie par les faits. De même, à ceux qui veulent penser les inégalités scolaires comme une sorte de fatalité génétique ou sociale, devant laquelle on ne pourrait rien faire d'autre que s'incliner et sanctionner (par la sélection et l'élimination des inaptes), on ne peut que rappeler l'absence de tout fondement scientifique de ce fatalisme.

Mais comment passer sous silence le négatif ? Le négatif, ce sont les écarts de réussite qui se maintiennent ou s'accroissent selon l'origine sociale, ce sont les inégalités géographiques qui perdurent, inégalités entre départements métropolitains, inégalités encore plus fortes entre la métropole et les départements d'outre-mer. Du coup, la prolongation des scolarités, puisqu'elle ne s'accompagne pas d'une réelle démocratisation, n'est finalement qu'une *élimination différée*. Le négatif, ce sont aussi les 100.000 jeunes qui sortent chaque année de l'école sans diplôme (sur 800.000 sortants au total).

Rappelons seulement quelques résultats d'enquêtes qui donnent un aperçu du

véritable *parcours du combattant* d'un jeune d'origine ouvrière au cours de sa scolarité. A l'université en 2007-2008, 12,8% des étudiants sont d'origine ouvrière et 40,8% sont d'origine cadre (cf. Tableau 1, en annexe). Mais ce rapport qui est de 1 à 3 doit être lui même rapporté à la proportion de ces deux catégories dans la population active : les moins nombreux à l'université sont en fait les plus nombreux dans le pays, et vice-versa. Si l'on fait le calcul, on s'aperçoit alors qu'en réalité, le rapport des chances d'accès à l'université est de 1 contre 8, c'est-à-dire qu'un enfant de cadre a 8 fois plus de chances d'y parvenir qu'un enfant d'ouvrier ⁽²⁾. Derrière cette inégalité « moyenne », se cachent des variations importantes selon le type et la durée des études (cf. Tableau 1 : par exemple, chez les doctorants, le taux des origines ouvrières chute à 6,5% contre 57,4% de cadres, et dans les écoles normales supérieures, l'inégalité atteint son amplitude maximale : 4,2% sont issus d'ouvriers contre 65,5% de cadres). Comme le soulignaient naguère Euriat et Thélot [Euriat et Thélot, 1995], le rapport des chances d'accès aux grandes écoles était en 1995 de 1 contre 23, au lieu de 1 contre 24 en 1950, presque un demi-siècle plus tôt. Lorsqu'on voit à quel rythme ces privilèges diminuent dans nos sociétés démocratiques, on peut alors imaginer que si le mouvement se poursuivait à l'identique, il faudrait encore onze siècles pour que le rapport des chances soit enfin égalisé !

Évidemment, ce constat en fin de scolarité renvoie à la *fabrication de l'inégalité sociale* tout au long du parcours scolaire. Le tableau 2 montre ainsi que les parcours les plus courts à visée professionnelle (SEGPA, CAP, BEP) sont destinés aux classes populaires (ouvriers, employés, chômeurs) qui, à environ 80%, forment les gros bataillons de ces formations. Les parcours les plus longs (écoles d'ingénieurs, master et doctorats) sont réservés — à plus de 80% aussi — aux classes plus favorisées. Il y a 30 ans, Baudelot et Establet [1971] décrivaient

² Si l'on rapporte les proportions dans la population âgée de 17 à 24 ans à celles constatées chez les étudiants, l'*odds ratio* cadres-ouvriers est 7,79, soit un rapport des chances de 8 contre 1.

l'école dite unique comme une école « capitaliste » divisée en deux réseaux de scolarisation destinés à reproduire la structure sociale préexistante : un réseau court, primaire puis professionnel, destiné aux enfants des classes populaires et visant à former sommairement les futurs exploités, et un réseau secondaire-supérieur pour l'éducation approfondie des enfants des dominants, qui seront à leur tour les futurs dominants. Au vu du tableau 2, peut-on dire que ces analyses sont aujourd'hui dépassées et obsolètes ?

Vers la même époque, Bourdieu [1970] décrivait l'université comme « *l'image inversée de la nation* ». Cette formule a eu beaucoup de succès, et l'on voit qu'elle est toujours d'actualité. Non seulement elle n'est pas devenue exagérée aujourd'hui, mais certains la trouvent même un peu édulcorée : l'image inversée de la nation, cela pourrait laisser penser que les classes populaires, qui représentent 60% de la population, occupent 40% des places à l'université, tandis que les autres classes représentant 40% des Français produiraient 60% des étudiants. Or l'on voit que la part des classes populaires est très en dessous de ce taux, et se situe autour de 19% en master, de 14% en doctorat, de 12% dans les écoles d'ingénieurs et au-dessous de 11% dans les écoles normales supérieures (Tableau 2).

Si l'on envisage cette inégalité sur le plan financier en examinant les comptes de la nation, on s'aperçoit que les élèves des cursus les plus longs coûtent beaucoup plus cher que les autres : en 2006 ⁽³⁾, le coût moyen annuel pour la collectivité d'un élève « bourgeois » fréquentant une CPGE est de 13 940 €, contre 7 960 € seulement pour un élève de collège [cf. Azéma, 2002]. Les élèves des CPGE sont 70.000 en France. Sans même aller jusqu'à l'idée subversive selon laquelle il faudrait renverser la priorité des efforts financiers, n'aurait-il pas été républicain de consacrer la même somme aux 100 000 élèves des classes populaires qui sortent chaque année sans diplôme ? Mais cela n'a jamais été fait

jusqu'ici.

Face à ces inégalités, la politique des ZEP a été initiée en France en 1981. Cette politique rompait pour la première fois avec le sacro-saint principe d'une distribution formellement égalitaire des moyens éducatifs et introduisait un principe quasiment révolutionnaire : la *discrimination positive*, qui consiste à donner plus à ceux qui ont moins, donc à corriger l'inégalité par une inégalité de sens inverse au profit des classes populaires. Cette politique, enthousiasmante dans son principe, a été en fin de compte décevante dans son application et surtout dans ses résultats [Terrail, 1997] : c'est finalement pour les élèves les plus faibles que l'effet des ZEP a été négatif [Meuret, 1994], produisant un résultat inverse au but recherché. Dans notre recherche des causes et des solutions, il nous faudra sans doute revenir sur cet échec pour savoir s'il remet en cause la *discrimination positive* dans son principe, ou au contraire dans sa mauvaise application ou parfois dans son absence d'application.

2) Les causes

Cette situation d'inégalité, même si les parents et les élèves ne disposent pas de statistiques pour l'analyser, ils la connaissent très bien puisqu'ils la vivent quotidiennement. D'où un « sauve-qui-peut » généralisé, des départs de plus en plus massifs vers l'enseignement privé, y compris chez des familles qui n'ont aucune préoccupation religieuse, y compris chez les familles de milieu populaire. À l'heure actuelle, près d'une famille sur deux utilise, ou a utilisé, le privé pour au moins un de ses enfants, et ce « zapping » scolaire est principalement alimenté par l'échec scolaire, par la recherche d'un recours pour échapper à une orientation imposée ou à un redoublement [Léger et Langouët, 1994, 1997].

Les causes de ces échecs et de ces inégalités ne sont certainement pas toutes

³ Source : DEPP, *L'état de l'école*, n° 17, édition 2007.

du ressort de l'école : que peuvent les enseignants contre la misère ou le chômage par exemple ? Cependant, même sur ce plan, il serait faux d'avoir une conception fataliste. Plusieurs recherches ont été menées sur ce qu'on appelle les réussites « paradoxales » en milieu populaire [Laurens, 1992], qui montrent que les choses ne sont pas aussi simples et aussi mécaniques qu'on pourrait le croire. Moi-même, en enquêtant dans une ZEP de banlieue parisienne [Léger et Tripier, 1988], j'ai pu repérer l'immeuble le plus « réussissant » du quartier : ô stupeur, c'est celui qui réunissait le plus de caractéristiques jugées habituellement génératrices d'échec : état de délabrement des logements, surpeuplement, chômage, 80% d'immigrés, etc. Donc c'était un véritable ghetto social et ethnique, où tout aurait pu produire de l'échec scolaire plutôt que de la réussite. Je ne plaide pas ici pour qu'on maintienne ou qu'on développe ce genre de ghettos, mais il ne faut pas oublier que le négatif produit parfois aussi du positif en produisant la lutte.

Lorsque je suis allé enquêter dans cet immeuble, j'ai rencontré des gens sans doute ordinaires, mais aussi un peu extraordinaires : forcés de vivre ensemble sur la longue durée, ils avaient réussi à créer entre eux des relations de convivialité, de solidarité et d'entraide, et aussi de véritables stratégies face à l'école : prise en charge collective — par cage d'escalier — des devoirs des plus jeunes par les aînés, pétition d'immeuble pour exiger l'enseignement de l'arabe 1^{ère} langue au collège, etc. Ce qui m'a le plus surpris dans les entretiens, c'est la stratégie adoptée par les mères maghrébines face à l'école élémentaire : il faut être présent, il faut « se faire voir à l'école », disaient-elles, et elles incitaient les nouvelles arrivantes dans l'immeuble à rencontrer fréquemment le maître et le directeur : « Vas-y souvent, ça sera bien pour ton enfant ». On voit que ces conseils sont à contre-courant de la réaction majoritaire des classes populaires qui ont plutôt tendance à éviter l'école parce que cela réactive de mauvais souvenirs, et surtout parce qu'il y a de la honte à être jugé inculte et de la crainte que cela porte tort à l'image de son enfant. Dans cet immeuble, les mères ont très bien compris quelles

étaient les vraies attentes et les stéréotypes des enseignants : le vrai risque c'est d'être cataloguées comme des familles « qui ne s'intéressent pas à l'école ». L'important, par conséquent, ce n'est pas au fond de s'intéresser ou non à l'école, l'important c'est que les enseignants soient persuadés qu'on s'y intéresse... Selon moi, ces mères ont tout compris et sont en fait d'excellentes sociologues.

On voit que la vision simpliste d'un enchaînement mécanique de causes qui appellent des solutions purement techniques, oublie toute cette complexité des phénomènes sociaux. C'est en ce sens qu'il faut combattre, je crois, l'idéologie du « handicap socioculturel », qui ne considère les classes populaires qu'en termes de manques, de déficits (déficit culturel, cognitif, linguistique...), bref en termes d'infériorités. Cette idéologie, qui véhicule toutes les métaphores habituelles sur les signes extérieurs de richesse : les riches ont un langage et une culture riche, les pauvres ont nécessairement un pauvre langage et une pauvre culture. Cette idéologie enfin, qui naturalise les différences sociales, et les inscrit dans une hiérarchie devenant, de ce fait, immuable. Car si l'infériorité culturelle et scolaire est constitutive de l'appartenance au peuple, il faut alors soit dissoudre le peuple et en changer, soit se résigner à l'inégalité scolaire. Or ce que montre le contre-exemple de cet immeuble « réussissant » malgré tous les déterminismes sociaux qui pèsent sur lui, c'est, pour reprendre un concept durkheimien, le rôle de l'*intégration sociale* (sous le double aspect des solidarités et des stratégies collectives), et nous voyons que cette intégration n'agit pas seulement comme frein au suicide, mais également comme moteur de la réussite scolaire.

Mais le point principal que je voudrais développer ici ce sont les causes qui relèvent de l'école et des enseignants. La véritable question pour moi n'est pas : « qu'est-ce qui influe sur l'échec en dehors de l'école », mais : « comment se fait-il que l'école aggrave les inégalités sociales, qu'elle en rajoute, qu'elle en fabrique ? ».

C'est ici que la sociologie touche sans doute le point le plus sensible et se voit accuser d'être non seulement soupçonneuse, mais désenchantée et culpabilisante pour les enseignants. De ce point de vue, les études sociologiques sur l'école sont terrifiantes et évidemment souvent mal reçues par les maîtres qui y voient une accusation et une mise en cause de leur dévouement incontestable.

Un petit *Que sais-je ?* qui a pour titre *Sociologie de l'évaluation scolaire* donne, en 120 pages, la synthèse de centaines d'enquêtes qui sont bien connues des spécialistes mais sans doute trop méconnues chez les enseignants [Merle, 1998]. A la lecture de ce livre, l'école, notre école laïque et républicaine, notre école d'égalité et de justice, apparaît plutôt comme un univers truqué, où les dés sont pipés, où tout semble joué d'avance pour faire réussir toujours les mêmes. Voici quelques petits exemples parmi des dizaines d'autres qu'on pourrait citer :

les évaluations sont socialement biaisées

— un *même devoir* d'élève obtiendra, en moyenne, une note bien plus forte si le correcteur croit que l'élève est fils de cadre, et une moins bonne note s'il croit que l'élève est fils d'ouvrier,

— l'instituteur, en classe, *donne plus souvent la parole aux enfants de cadres*, reprend et valorise leurs interventions. Il la donne moins souvent aux enfants d'ouvriers, et c'est le plus souvent pour rectifier et dévaloriser ce qui a été dit,

le choix de la « bonne école » par les parents... et par les enseignants

— les enseignants, dans leur grande masse, *fuiant les établissements populaires* et préfèrent aller enseigner dans les établissements les plus bourgeois. Ce phénomène est tellement massif que, dans les lycées par exemple, plus de 8 agrégés sur 10 choisissent d'aller terminer leur carrière dans la tranche des 5% d'établissements les plus huppés qui ont le plus d'enfants de cadres et le moins

d'enfants d'ouvriers [Léger, 1981]. Il n'est pas certain que les enseignants les plus gradés et les plus âgés, donc les plus expérimentés, soient réellement de meilleurs enseignants que les autres : officiellement oui, puisqu'ils gagnent un plus fort salaire ⁽⁴⁾... Dans ce cas, les meilleurs enseignants sont réservés aux meilleurs élèves, et aux élèves bourgeois de surcroît, ce qui est un curieux moyen pour réduire les inégalités sociales de réussite. Et dans tous les cas, cette fuite traduit sans doute un désamour, une dépréciation ou, pour le moins, un manque d'intérêt pour les enfants du peuple. Peut-on demander alors aux seuls élèves d'aimer l'école, lorsqu'ils constatent quotidiennement que l'école les aime si peu ?

— cette fuite des écoles populaires rejoint et alimente en partie un autre mouvement de fuite qui est le fait des parents. Lorsqu'on observe les choses sur plusieurs années, comme j'ai pu le faire dans certaines ZEP, on assiste ainsi à une dynamique de la ghettoïsation des écoles en forme de spirale négative : 1) les enfants qui réussissent s'en vont ailleurs car les parents craignent leur échec et les enfants les plus en échec restent, 2) les catégories les plus favorisées s'en vont et les ouvriers et chômeurs restent, 3) les Français enfin s'en vont (parce qu'il y a beaucoup de Maghrébins, et qu'ils ont en tête un stéréotype, faux d'ailleurs comme beaucoup de stéréotypes : « étrangers = échec scolaire ») et les étrangers restent. Par conséquent, au bout de quelque années de cette fuite on a, bien sûr, une école qui est devenue encore plus ouvrière, encore plus immigrée et encore plus en échec.

On observe donc là un phénomène, classique en sociologie, de *prophétie auto-créatrice*, où l'image négative, l'attente négative, produit automatiquement la conséquence funeste qu'elle redoutait (comme lorsque la rumeur prophétise la faillite d'une banque, incitant tous ses clients à retirer leurs avoirs et produisant *ex*

⁴ Mohamed Cherkaoui a montré l'inanité des critères officiels de la compétence professorale dans son excellente étude (*Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979) dont les résultats n'ont jamais été contredits depuis. Ce ne sont donc pas ceux que l'on croit les plus efficaces qui le sont, et notamment avec les élèves d'origine populaire.

nihilo la faillite). L'école en question n'est sans doute devenue ni meilleure ni surtout pire qu'avant, puisque sa composition reflète seulement le comportement d'évitement de ses usagers. Mais pourtant les gens y voient une confirmation de leurs stéréotypes et peuvent alors dire : vous voyez bien que plus il y a d'étrangers, plus il y a d'échec scolaire. Et les Français ainsi que les élèves réussissants sont alors incités à partir encore plus nombreux.

Même si la question de l'échec ne saurait se réduire à une question d'images, d'attentes et de stéréotypes, il faut donc souligner le rôle capital que jouent les images négatives véhiculées par les parents ou par les enseignants sur les conditions locales d'enseignement. Et l'on se dit parfois qu'il faudrait aussi des campagnes de pub visant à réhabiliter l'image de marque de certains établissements, pour sortir de la spirale de l'échec.

Le danger possible d'une telle démarche serait d'abandonner les solutions de fond pour se limiter à faire « de la com' ». C'est ainsi que le discours officiel, depuis près de vingt ans, a revalorisé — mais en paroles seulement — le travail manuel et les enseignements techniques et professionnels, et a anobli le bac pro en affirmant qu'il s'agissait d'une voie d'excellence. En vertu de quoi on a pu diriger massivement vers ce bac pro, en toute bonne conscience, les enfants des classes populaires. Mais pour les titulaires d'un bac pro, le taux de chômage reste plus élevé ⁽⁵⁾ et le salaire moyen plus faible que pour les titulaires d'un bac général. Les experts en communication et en revalorisation n'ont d'ailleurs pas entièrement atteint leur but, peut-être parce qu'ils ont omis d'expliquer pourquoi cette voie d'excellence ne débouchait pas sur l'université et pourquoi on incitait surtout les enfants des classes populaires à y aller, mais jamais les enfants des cadres et des enseignants. Quant aux enseignants qui vantent l'excellence du bac

⁵ Par exemple, au 1^{er} février 2005, 65,2% des bacheliers généraux sortis du lycée sept mois plus tôt et ne poursuivant pas d'études ont un emploi (contre 60,8% pour le bac pro), dont 22,3% en CDI (contre 20% pour le bac pro), et 24,4% sont au chômage (contre 33,3% pour le bac pro). Source : DEPP, *Repères et références statistiques*, édition 2006, p. 247

pro pour les enfants des autres, ils veulent donc qu'on fasse ce qu'ils disent et qu'on ne fasse surtout pas ce qu'ils font, puisque, lorsqu'ils sont bacheliers, les enfants de professeurs ont la plus forte prédilection pour un bac général (83,9% contre 37,5% des enfants d'ouvriers) et, d'autre part, évitent le plus soigneusement le bac professionnel (3% contre 29,7%)⁽⁶⁾.

Le péril est donc grand que mes propos soient interprétés comme une incitation à remplacer l'action par la communication. Il faut malgré tout dire que le rôle des images sociales reste important en soi : les lycées parisiens les plus prestigieux ont bien compris qu'il fallait soigner son « image de marque », eux qui éditent chaque année de luxueuses plaquettes publicitaires. Dans les quartiers populaires dont il s'agit ici, il suffirait que les parents et les enseignants soient persuadés que l'école est bonne pour qu'aussitôt l'échec diminue et les résultats s'améliorent, puisque cette croyance positive stopperait l'hémorragie des départs et fixerait sur place les élèves réussissants. Or, le plus souvent, c'est un discours négatif sans nuances qui s'exprime à propos de ces quartiers, et parfois jusque dans les revendications syndicales : pour la bonne cause, pour obtenir des moyens et des améliorations, il arrive que l'on fasse des bilans très négatifs qui produisent un effet de stigmatisation non recherché mais néanmoins réel.

l'effet-établissement

— avec des notes et des performances identiques, un enfant d'ouvrier a beaucoup *moins de chances d'obtenir une « bonne » orientation* qu'un enfant de cadre. Et, en cas de « mauvaise » orientation, il a beaucoup moins la liberté de contourner la décision d'orientation⁽⁷⁾, soit à l'intérieur du public soit en allant dans le privé,

— des élèves identiques ont des *chances très différentes de réussite* et

⁶ Source DEPP, *Repères et références statistiques*, édition de septembre 2008, p. 231.

⁷ Parmi de multiples travaux sur ce thème, on peut citer notamment ceux de Robert Ballion et de Marie Duru-Bellat.

d'orientation selon qu'ils sont scolarisés dans des « bons » ou dans des « mauvais » établissements. En 1984, j'avais été l'un des premiers chercheurs français à montrer que deux écoles, situées en ZEP, et qui recrutait des populations d'élèves strictement identiques, produisaient pourtant des différences de réussite considérables [Léger et Tripier, 1986]. L'une des deux écoles était très favorable à la réussite des filles, l'autre était très défavorable aux étrangers. Depuis cette recherche pionnière, la sociologie a mis en évidence de très nombreux exemples de ce phénomène qu'on a baptisé depuis *l'effet-établissement* [Cousin, 1998]. Cela signifie que des élèves parfaitement comparables ont des chances très différentes de réussite selon l'établissement où ils sont scolarisés. C'est donc bien l'effet propre de l'établissement qui est mesuré, ce qui n'a rien à voir avec les palmarès d'établissements que publie la presse et qui ne nous apprennent rien d'utile puisqu'on ne peut pas savoir si le résultat tient à l'établissement ou aux élèves qui le fréquentent.

— J'ai par la suite, en collaboration avec Gabriel Langouët, étendu ce type de recherche à la comparaison d'ensemble beaucoup plus vastes d'établissements : à vrai dire, il ne s'agit plus d'*effet-établissement* mais d'*effet-secteur*, puisqu'il s'agit de mesurer, toujours pour des élèves identiques, l'efficacité du secteur public comparé au secteur privé, ou, si l'on préfère, la valeur ajoutée ou la valeur retranchée aux performances des élèves par le fait de fréquenter un établissement public ou privé [Léger et Langouët, 1994].

l'effet du maître

L'effet du maître existe aussi, bien sûr. D'ailleurs, dans l'effet-établissement qu'on ne sait pas très bien expliquer, il y a vraisemblablement une grande partie liée aux effets exercés par les maîtres. On sait qu'il y a des enseignants plus efficaces que d'autres, même quand on ne sait pas ce qui les rend efficaces

Par exemple, certaines études montrent qu'une petite minorité d'enseignants

militants sont plus démocratisants que les autres et arrivent même parfois à *renverser les inégalités*, c'est-à-dire amènent les enfants d'ouvriers à réussir non seulement aussi bien mais même *mieux* que les enfants de cadres [Isambert-Jamati, 1990b].

Trop d'enseignants sont pessimistes

Peut-on enseigner sans croire à la réussite de ses élèves, sans souhaiter que le plus grand nombre d'entre eux réussissent ? Naïvement, aurait pu penser qu'il était inutile de poser aux enseignants une telle question à réponse obligée : souhaiter la réussite de tous. Or, d'après une enquête du MEN, les enseignants des ZEP se distinguent des enseignants hors ZEP par le fait que *moins de 20%* d'entre eux souhaitent « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues », pourcentage qui est un peu plus élevé chez les enseignants hors ZEP [Guillaume, 1998]. Par ailleurs, ces enseignants de ZEP sont particulièrement pessimistes sur le niveau de leurs élèves, alors que les évaluations nationales ne délivrent pas un bilan aussi négatif.

Dans une enquête effectuée par la DEP il y a quelques années et sur laquelle j'ai moi-même travaillé, on avait interrogé 1709 professeurs de 6^{ème} et l'ensemble de leurs élèves (soit plus de 30000). Aux élèves, on demandait quel était leur projet : arrêter l'école le plus vite possible, arrêter après la 3^{ème}, poursuivre jusqu'au bac. On a pu constater que les élèves reprenaient à leur compte l'objectif gouvernemental puisque très exactement 80% d'entre eux souhaitaient obtenir le baccalauréat. Aux enseignants on ne demandait pas de pronostic aussi éloigné, mais simplement quel pourcentage d'élèves de leur classe pourrait parvenir en 4^{ème}-3^{ème} générale. Cette enquête a été effectuée en 1990, et on connaît maintenant les taux d'accès réels cette année-là : 85% des élèves rentrés en 6^{ème} en 1990 sont parvenus en 4^{ème} générale et pour la 3^{ème} générale le taux est de 81%. Or le pronostic des enseignants était très largement en dessous de ce taux d'accès

réel : seulement moins de 3 enseignants sur 10 pensaient qu'au moins 80% de leurs élèves pouvaient atteindre cet objectif, et donc plus de 7 enseignants sur 10 ont donné un pronostic défavorable et excessivement pessimiste sur l'avenir de leurs élèves. Si l'on fait la moyenne des pronostics, c'est-à-dire si l'on en croit les enseignants, on aurait dû avoir pour cette cohorte d'élèves seulement 62% d'accès en 4^{ème}-3^{ème} générale, soit 23% de moins que le score réel.

Il est fort heureux que la réussite des élèves ne soit pas entièrement modelée par le pessimisme des enseignants, mais néanmoins qui pourrait affirmer que ce pessimisme n'a pas quelque effet négatif et destructeur ? Je n'irai pas jusqu'à rêver aux potentialités de réussite qui pourraient se développer dans un contexte idyllique (et complètement utopique) où 100% des enseignants seraient valorisants, encourageants et optimistes vis-à-vis de 100% de leurs élèves. Mais je suis persuadé que les attitudes négatives ont des effets socialement dévastateurs sur le moral et les résultats des élèves, et cela a d'ailleurs été démontré par quelques recherches.

Car comment peut-on imaginer que les élèves eux-mêmes reprennent espoir et croient en leur propre réussite, s'ils se heurtent, dès leur plus jeune âge, à des lamentations sur la baisse du niveau et à des pronostics excessivement sévères ? S'il s'agissait d'une équipe de football en pleine crise de confiance, on conseilleraient de changer d'urgence le manager. Faute de pouvoir changer d'enseignants, il faudrait néanmoins trouver les moyens de les former, de leur redonner confiance en leurs élèves et en eux-mêmes, et de les rendre plus positifs dans leurs jugements. C'est certainement une tâche difficile, mais les multiples recherches produites ne se limitent pas à des constats accablants et tracent aussi des perspectives en montrant que, souvent, la marge d'action des enseignants est plus grande qu'on ne le croit.

Mais là où sans doute l'effet de démoralisation des élèves atteint son

amplitude maximale, c'est quand ils sont placés dans des structures spéciales, c'est-à-dire spécialement aménagées, paraît-il, pour les aider. Dans cette même enquête de 1990, une petite partie des élèves (c'est une petite partie mais cela représente quand même plus d'un millier d'enfants dans l'échantillon) a été placée en cycle d'observation aménagé, c'est-à-dire qu'au lieu de faire la 6^{ème} et la 5^{ème} en 2 ans comme les autres, on leur fait faire le parcours en trois ans. Entre parenthèses, on peut trouver la dialectique admirable : pour leur éviter les effets traumatisants d'un redoublement éventuel, on a décidé d'avance qu'ils redoubleraient obligatoirement !

Mais revenons à l'enquête : comme les élèves du cycle normal, 80% de ces élèves de 6^{ème} aménagée souhaitent aller jusqu'au bac. L'année suivante, on repose la même question à l'ensemble des enfants : ceux du cycle normal n'ont rien changé à leurs projets, avec un pourcentage de souhaits en faveur du baccalauréat se situant toujours à 80%. Mais chez ceux du cycle aménagé, le pourcentage a chuté de 80% à 0%. En un an, ils ont donc tous abandonné leur projet d'une scolarité longue [Devineau, 1998]. On ignore si cette démoralisation des élèves était l'objectif visé par la création cette structure, mais en tous cas il est atteint au-delà de toute espérance.

Si l'on ajoute à cela, comme j'en ai fait le constat [Léger, 1997], qu'une plus forte proportion d'étrangers ont été placés dans ces cycles aménagés même quand leur niveau était jugé bon ou excellent, on voit alors toute l'ambiguïté des politiques de lutte contre les difficultés scolaires : apportent-elles réellement une aide ou servent-elles d'alibi à la création de nouvelles structures de relégation sociale et ethnique ? Mon idée est que l'école ne pourrait être démocratique qu'en devenant une école unique, ce qui est tout à fait à contre-courant du mouvement réel qui va vers une diversification et une hiérarchisation croissantes.

La violence scolaire

Alors, au moment où le terme de « violence » est identifié à celui de « jeunes » (et plus précisément à « jeunes des banlieues ») dans le langage médiatique, au moment où différents projets gouvernementaux s'inspirent de la vision de la bourgeoisie du XIX^{ème} siècle sur les classes populaires : « *classes laborieuses = classes dangereuses* », le sociologue doit souligner que la première violence est celle que subissent ces jeunes quotidiennement de la part de l'école elle-même : dénigrés et stigmatisés en raison de leurs origines sociales, de leur langage, de leur culture, et même parfois de leur origine ethnique, ces jeunes sont entassés dans des classes dépotoirs dont tout le monde sait qu'elles ne sont que le « couloir de la mort » symbolique qui conduit au couperet de l'orientation et de l'exclusion. Ces jeunes se sentent également humiliés ouvertement ou sournoisement car trop souvent méprisés dans ce qui fait précisément la fierté et la dignité de tout être humain : leurs capacités intellectuelles. Ils font donc à l'école l'expérience d'une violence *officielle*, qu'on pourrait appeler une *violence de classe*, sans coups ni blessures certes, mais qui porte atteinte à leur identité profonde au moment où elle tente de se construire. Pierre Merle [2005] a procédé à une enquête auprès de plusieurs centaines d'étudiants d'IUFM : près de la moitié d'entre eux déclarent avoir été traumatisés par une humiliation scolaire qu'ils ont subie autrefois. Le pourcentage est énorme, et l'auteur ajoute que les choses seraient sans doute pires si l'on interrogeait uniquement des élèves des classes populaires, car de ce point de vue, son échantillon de futurs enseignants est biaisé : origines sociales nettement plus élevées et élèves nettement plus réussissants que la moyenne.

le malentendu école / familles populaires

Par ailleurs, les rapports entre l'école et les classes populaires me semblent souvent fondés sur un malentendu, comme j'ai pu le constater lors d'une enquête

auprès des parents où j'ai pu recueillir les opinions de 5200 familles [Léger, 2002]. A travers les réponses, l'accueil de l'enfant, l'attention qui lui est portée, et le suivi du travail scolaire par les enseignants, sont définis comme des priorités éducatives par de nombreuses familles, et principalement dans les classes populaires. Les parents ayant le plus faible capital culturel réclament la plus grande disponibilité de la part des enseignants, surtout lorsqu'ils ont eux-mêmes des horaires de travail particulièrement chargés. L'attente exprimée ici est, on le voit bien, que l'école puisse pallier les insuffisances du suivi parental, qui tiennent à la fois au manque de temps, mais surtout au manque de culture ou de connaissances scolaires permettant d'aider l'enfant dans ses apprentissages. En quelque sorte, les parents expriment ici leur désir de faire confiance à l'institution, voire de s'en remettre entièrement à elle, comme si l'école devait être pour l'enfant *une seconde famille*.

Le quiproquo qui, sans doute, envenime souvent les relations des enseignants et des familles populaires, c'est que chacun compte sur l'autre pour assumer les tâches qu'il estime ne pas être de son ressort. Chacun renvoie ainsi la balle à l'autre : beaucoup d'enseignants attendent plutôt de la famille qu'elle soit *une seconde école* et qu'elle seconde le travail de l'enseignant, comme si le rôle des parents était d'être les répétiteurs et les auxiliaires de l'action pédagogique. Et devant les " carences " de certaines familles en ce domaine, nombre d'enseignants s'expriment très négativement sur ce qu'ils appellent la " démission " des parents. On peut alors se convaincre qu'entre ceux qui attendent de *l'école qu'elle soit une seconde famille*, et ceux qui attendent de *la famille qu'elle soit une seconde école*, le malentendu est complet.

Selon leur milieu social, les parents n'attendent donc pas du tout les mêmes choses de l'école. Les trois critères de choix typiquement populaires sont d'une part la proximité du domicile, d'autre part la disponibilité des enseignants, et enfin le bon milieu social de l'établissement. Comme je l'ai dit, l'école réclamée

par les classes populaires est donc fondamentalement une école de proximité, attentive à apporter aux enfants le suivi individuel dont les parents ne peuvent se charger, et leur offrant protection (évitant la drogue, la violence, les mauvaises fréquentations) : en bref, une *seconde famille* à qui l'on peut faire confiance et *déléguer ses pouvoirs*.

Alors qu'à l'opposé, les critères qui distinguent significativement les cadres supérieurs sont également au nombre de trois, mais ce ne sont pas du tout les mêmes : en premier lieu la bonne tenue et la discipline, ensuite la bonne réputation, enfin les motifs idéologiques (laïcité ou religion). On perçoit là une intervention plus active des parents dans les choix éducatifs mis en œuvre et un désir de contrôler que les valeurs d'ordre, d'éducation morale et de transmission idéologique y sont présentes. C'est donc plus dans l'optique du *contrôle social et idéologique* que dans le registre de la *délégation de pouvoir*, que s'expriment les motivations des classes dominantes. Comme on le voit, au-delà d'une espérance commune de bons résultats, ce ne sont pas du tout les mêmes attentes qu'expriment les différents groupes sociaux vis-à-vis de l'institution scolaire : non seulement les possibilités de choix de l'établissement diffèrent d'une catégorie à l'autre, mais aussi les jugements de valeur, et même la conception d'ensemble des missions que doit remplir le système éducatif.

Il est évidemment plus simple de nier ou d'ignorer ces divergences, et même ces clivages, chez les parents et de faire comme s'il existait un consensus, une façon universelle de construire l'école, une culture commune à enseigner, une façon d'exercer son métier d'enseignant qui convienne à tout le monde, qui réponde aux attentes de tous. En général, lorsqu'on procède ainsi, on choisit en réalité de répondre aux attentes des dominants, car la protestation des dominés est muette, alors que la protestation des dominants se fait entendre bruyamment aux oreilles de ceux qui osent les affronter. On voit qu'ici l'école laïque est confrontée à une question fondamentale : l'enseignant peut-il être au service de

tous sans distinction, ce qui est un principe de l'école républicaine, principe admirable, certes, mais qui suppose que tous aient les mêmes intérêts. Or, face à la division sociale et en l'absence d'un consensus, l'enseignant doit-il donc choisir son camp, et si oui lequel ? Ou faut-il laisser le marché réguler ce problème en accentuant la diversification et la hiérarchisation de l'offre, faute de trouver une solution convenable dans le cadre des principes républicains ?

3) Les solutions

J'évoquerai les solutions seulement en quelques mots, puisqu'il n'existe pas de remèdes révélés par la recherche, et fort heureusement en un sens, si l'on admet que les solutions sont politiques c'est-à-dire qu'elles sont l'affaire de tous et relèvent d'une réflexion citoyenne qui n'est pas réservée à un petit cercle d'experts. La sociologie apporte cependant d'utiles constats dans ces débats, ne serait-ce qu'en déterminant les mauvaises solutions, c'est-à-dire celles qui ont déjà échoué en d'autres lieux ou en d'autres temps.

On sait que beaucoup de réformes scolaires menées depuis 20 ans sont d'inspiration libérale et présentent l'école-marchandise comme un dérivatif aux inquiétudes des familles : sur le modèle de l'économie de marché, il faut que les établissements soient gérés comme des entreprises, qu'ils soient diversifiés et concurrentiels entre eux, qu'ils offrent des prestations «à la carte». On a décentralisé, parfois déssectorisé, et la loi d'orientation de 1989 fait obligation à chaque établissement scolaire de produire un projet d'établissement. Or, même avec un pilotage national, le projet d'établissement est le cheval de Troie d'une orientation néo-libérale sur le modèle anglo-saxon : il s'inscrit dans une véritable *stratégie de marketing* pour guider le choix des familles, il ouvre la voie à la concurrence et à une hiérarchisation accrue entre établissements. Jusque là, depuis la loi Debré, il n'y avait que les établissements privés qui se voyaient reconnaître par la loi un « caractère propre », les établissements publics se contentant d'avoir

un caractère national (ce qui n'est pas si mal, après tout) : or, depuis 1989, les établissements publics prennent modèle sur l'autre secteur pour affirmer et rendre plus visible leur caractère propre. Plutôt que de *changer l'école*, on a offert simplement aux parents la liberté de *changer d'école*, c'est-à-dire d'aller voir ailleurs, dans un autre établissement, s'ils seront mieux servis.

Or l'on connaît, depuis dix ans déjà, les effets sociaux du projet d'établissement : les établissements scolaires qui se sont le plus impliqués dans la loi d'orientation de 1989 ont encore aggravé, par rapport aux autres, les inégalités sociales de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres [Devineau, 1998]. Même si l'on pouvait s'en douter, c'est encore mieux d'en avoir la preuve. En dépit de ces résultats, on n'a pas cessé de renforcer depuis lors cette politique du projet d'établissement et d'accentuer l'autonomie locale, notamment financière, des établissements, jusqu'à son terme qui est l'abolition de la carte scolaire. Faudra-il alors s'étonner si dans quelques années un nouveau rapport vient constater après tant d'autres, que l'inégalité sociale, ce chiendent, a encore prospéré ? Et ce rapport conduira peut-être, une fois de plus, à accentuer des politiques qui ont si bien échoué dans le passé...

Il a été démontré, également, que beaucoup *d'innovations pédagogiques* accroissent les écarts sociaux de réussite. C'est le cas, par exemple, des groupes de niveau ou des technologies éducatives modernes ⁽⁸⁾. On sait également que les troisièmes d'insertion n'ont pas favorisé l'insertion des collégiens mais ont surtout favorisé la sortie sans qualification. On sait que les cycles aménagés 6^{ème}-5^{ème} en trois ans ont surtout permis aux élèves de ne pas passer en quatrième générale. Si l'on songe un instant aux familles et aux élèves qui ont subi ces politiques en croyant aux objectifs de réussite affichés officiellement lors de la mise en place de ces filières, il faut constater qu'ils ont été floués, et qu'aucune réparation juridique ni scolaire ne viendra jamais compenser cette véritable « tromperie sur

la marchandise » dont ils ont été victimes.

Par ailleurs, le bilan des ZEP laisse lui aussi à désirer. D'abord, les moyens attribués n'ont sans doute pas été à la hauteur de l'objectif proclamé de *discrimination positive* : 2 élèves de moins par classe en moyenne d'après le Ministère, c'est sans doute insuffisant pour permettre un progrès significatif et montre qu'il y a loin des principes aux réalisations. Car si les moyens ne suffisent pas à produire, comme par enchantement, de la démocratisation, il n'y a en revanche aucune solution efficace qui puisse s'épanouir dans l'austérité budgétaire. On comprend alors que nombre d'équipes enthousiastes au début, se soient finalement usées faute de soutiens et de moyens. Restent finalement les effets d'annonce qui peuvent être ambigus, et l'étiquette ZEP qui peut être stigmatisante (encore un effet d'image) : du coup, sans moyens véritables, on en est revenu à la bonne vieille discrimination négative que notre système scolaire sait si bien pratiquer.

Il apparaît ainsi qu'une partie des actions entreprises en ZEP a sans doute été marquée par un manque d'ambition : manquant de confiance dans les possibilités des élèves, on a parfois renoncé aux apprentissages fondamentaux, notamment dans les disciplines scientifiques ; partant de l'*a priori* que ces élèves vont échouer dans les activités abstraites, on les a parfois relégués dans un concret infantilisant et sans perspectives, dans les sorties et les activités socio-éducatives, voire dans un projet d'insertion sociale précoce — en oubliant qu'en principe les élèves doivent être élevés, et non rabaissés [Isambert-Jamati, 1990a].

Pour conclure, il me semble que la signification générale de toutes ces études doit être comprise comme la démonstration qu'il existe des marges d'action, pour les enseignants et pour les politiques, qui sont plus grandes qu'on ne le croit généralement. En bref, l'échec et l'inégalité ne sont pas une fatalité, et cela me

⁸ Cf. par exemple G. Langouët, *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF, 1985, 281 p.

semble prouvé aussi bien par les *évolutions positives* du système que par les *marges de variation du négatif*.

Sous l'angle de la lutte contre les explications fatalistes, il est heureux que les maîtres, avec des élèves identiques, produisent des différences de réussite : cela prouve qu'ils servent à quelque chose, et que tout n'est pas joué d'avance. Il est heureux que des élèves identiques aient des chances différentes de réussite selon l'école qu'ils fréquentent : cela prouve qu'ils sont tous capables de réussite, pour peu qu'on change les conditions de leur apprentissage. Je n'irai pas jusqu'à dire « il est heureux que l'école fabrique de l'inégalité » mais je dirai qu'il est heureux qu'on puisse le démontrer, puisque cela prouve au fond que cette école pourrait être transformée et que l'inégalité pourrait être combattue victorieusement.

Éléments bibliographiques

- Azéma, C., Rapporteur du Conseil Économique et Social (2002),** *Favoriser la réussite scolaire*, Rapport et projet d'avis, 25 septembre 2002, 226 p., ronéoté.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971),** *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero, 347 p.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1990),** *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Points Actuel. 2ème édition, 206 p.
- Boudon, R., Bulle, N. et Cherkaoui, M. (2001),** *École et société : les paradoxes de la démocratie*. Paris : PUF, Collection "Sociologies".
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970),** *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit. 280 p.
- Careil, Y. (1994),** *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. Paris : PUF, "Pédagogie d'aujourd'hui", 271 p.
- Careil, Y. (1998),** *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, Collection "Le Sens social", 248 p.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1993),** *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin, Collection "Formation des enseignants-série Enseigner", 256 p.
- Cherkaoui, M. (1979),** *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: PUF, Collection "L'éducateur", 224 p.
- Coenen-Huther, J. (2002),** *A l'écoute des humbles. Entretiens en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan, Collection "Logiques sociales", 258 p.

- Cousin, O. (1998)**, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris: PUF, 227p.
- Devineau, S. (1998)**, *Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours*. Paris: PUF, Collection "Pédagogie d'aujourd'hui", 240 p.
- Devineau, S. et Léger, A. (2003)**, "Les enseignants et leur famille", in Juan S. et Le Gall D. (dir.) : *Conditions et genres de vie. Chroniques d'une autre France*. Paris : L'Harmattan, coll. Sociologies et environnement, pp. 99-121.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2000)**, La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité, in: *Population*, janvier-février 2000, n° 1. pp. 51-80.
- Euriat, M. et Thélot, C. (1995)**, Le recrutement social de l'élite scolaire en France, Évolution des inégalités de 1950 à 1990, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXVI, pp. 403-438.
- Ferrand, M., Imbert, F. et Marry, C. (1999)**, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et des normaliens scientifiques*. Paris : L'Harmattan, 210 p.
- Goux, D. et Morin, E. (1995)**, Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelle 1970, 1977, 1985 et 1993, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXVI, pp. 81-121.
- Guillaume, F.-R. (1998)**, Travailler en ZEP, in : *Note d'Information*, Ministère de l'Éducation nationale, n° 16.
- Isambert-Jamati, V. (1990a)**, Les choix éducatifs dans les zones prioritaires, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXI, n° 1. pp. 75-100.
- Isambert-Jamati, V. (1990b)**, "Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats (Chap. VIII)", in: *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires, pp. 197-230.
- Laurens, J. P. (1992)**, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. Collection "Socio-logiques", 259 p.
- Léger, A. (1981)**, Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, in: *Revue française de Sociologie*, octobre-décembre 1981, vol. XXII, n° 4. pp. 549-574.
- Léger, A. (1983)**, *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF, 256 p.
- Léger, A. et Tripier, M. (1988)**, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens Klincksieck. (1ère édition: 1986), Collection "Réponses sociologiques", 207 p.
- Léger, A. et Langouët, G. (1994)**, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*. Postface de Claude Lelièvre. Paris, Fabert. 2^{ème} édition revue, 192 p.
- Léger, A. et Langouët, G. (1997)**, *Le choix des familles, École publique ou école privée ?*, Paris : Fabert, 223 p.
- Léger, A. (1997)**, "Usage des statistiques de la DEP concernant les enfants de migrants", in: F. Aubert, M. Tripier et F. Vourc'h (coord.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris : CIEM-L'Harmattan, pp. 45-60.

- Léger, A. (2002)**, "Public ou privé ? Les raisons du choix des familles", in: *Public ou privé ? Élèves, parents, enseignants*. Paris : Fabert, septembre 2002, pp. 61-84.
- Merle, P. (1998)**, *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF. Collection "Que sais-je ?", n° 3278, 128 p.
- Merle, P. (2002)**, *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte. Collection "Repères", n° 345, septembre 2002, 128 p.
- Merle, P. (2005)**, *L'élève humilié : l'école un espace de non droit ?* Paris, PUF.
- Meuret, D. (1994)**, L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges, in: *Revue française de Pédagogie*, octobre-décembre 1994, n° 109. pp. 41-64.
- Peyronie, H. (1995)**, Mobilisation ou désinvestissement ? Les instituteurs et les écoles populaires, in: *Éducatons*, Lille, octobre-novembre 1995, n° 5. pp. 4-8.
- Thélot, C. et Vallet, L.-A. (2000)**, La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, in: I.N.S.E.E., *Économie et Statistique*, n° 334-4. pp. 3-32.
- Terrail, J.-P. (sous la direction de) (1997)**, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 253 p.
- Terrail, J.-P. (2002)**, *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute, septembre 2002, 316 p.
- Verpraet, G. (2001)**, *Les enseignants et la précarité sociale. Le regard de la Seine-Saint-Denis*. Paris: PUF, Collection "Sociologie d'aujourd'hui", 206 p.

Annexe (source des tableaux : DEPP, *Repères et références statistiques*, édition 2008)

Tableau 1. — Origine sociale des étudiants en 2007-2008.

Champ : personne de référence ayant une activité professionnelle renseignée

Pourcentage parmi les étudiants...	Ouvriers	Cadres
de l'université	12,8	40,8
dont: médecine, pharmacie	6,7	55,3
dont: Licence	14,9	36,0
Master	9,1	49,4
Doctorat	6,5	57,4
des classes préparatoires aux grandes écoles	5,6	57,0
des écoles d'ingénieurs	4,5	50,8
de l'école Polytechnique	6,7	57,8
des grands Etablissements	4,5	62,4
des écoles normales supérieures	4,2	65,5
% dans la population âgée de 17 à 24 ans	35,7	14,6

Tableau 2. — Origine sociale des élèves scolarisés en 2007-2008 dans les formations les plus courtes et les plus longues

Pourcentage parmi les élèves de...	Classes populaires (ouvriers + employés + chômeurs)	Classes moyennes et favorisées (autres catégories)
SEGPA	86,8	13,2
CAP	77,8	22,2
BEP	71,7	28,3
Master université	19,4	80,6
Doctorat université	14,2	85,8
Écoles d'ingénieurs	12,1	87,9
Écoles normales supérieures	10,7	89,3
pourcentage dans la population active	60%	40%