

© Alain Léger, 2003

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.

Une école inégalitaire

Alain LEGER, Université de Caen

(paru dans *Les Cahiers de l'IFOREP* (Institut de Formation, de Recherche et de Promotion),
1^{er} trimestre 2003, n° 105, pp. 36-41)

Une école inégalitaire

Alain LÉGER *

Pour commencer, il me semble utile de replacer la question des performances langagières dans un cadre plus vaste : celui des inégalités sociales globales qui traversent l'école. D'ailleurs, contrairement à une idée répandue, il n'y a pas chez les élèves, d'un côté des « littéraires » et, de l'autre, des « matheux ». Les évaluations conduites par le Ministère de l'éducation nationale montrent, au contraire, que la grande majorité des élèves se répartissent en deux catégories : ceux qui ont de bons résultats partout, et ceux qui ont des difficultés systématiques dans tous les apprentissages, aussi bien en français qu'en mathématiques. Ainsi, les élèves « bons » en français et « nuls » en math (ou l'inverse) ne constituent qu'une toute petite minorité. Et cela doit inciter à ne pas traiter la question de l'apprentissage de la langue en l'isolant des autres processus inégalitaires : on risquerait alors de naturaliser les différences observées et d'en faire une question purement individuelle, en oubliant la forte dimension sociale du phénomène.

Le premier recul que permet de prendre la sociologie est d'abord de restituer une dimension historique aux phénomènes qui sont perçus à un moment donné comme un « problème » social, et qui sont spontanément décrits en termes de catégories universelles (« la » violence, « la » drogue, l'échec scolaire, l'analphabétisme, etc.). Cela permet de faire un bilan précis des permanences et des variations. Ainsi, les constats que dressent les sociologues font unanimement apparaître une permanence des inégalités sociales à l'école depuis plus d'un siècle.

la permanence des inégalités

En effet, il y a un peu 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. Mais cela date d'un siècle...

Il y a environ 35 ans, dans le mouvement d'analyse critique qui a accompagné les événements de mai 1968, quatre sociologues français (Bourdieu,

* Professeur de sociologie à l'Université de Caen et chercheur au LASMAS (CNRS).

Courriel : aleger@mrsh.unicaen.fr

site web de sociologie : <http://alain-leger.mageos.com/>

¹ Durkheim, E. (ouvrage posthume: 1922), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

Passeron ², Baudelot et Establet ³) 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. Mais cela date de 35 ans...

Nous sommes à présent en 2003 et deux livres viennent d'être publiés à la dernière rentrée scolaire. L'un est de Pierre Merle ⁴, 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 menés à ce sujet. L'autre livre est de Jean-Pierre Terrail ⁵, et son titre se passe de tout commentaire car il est parfaitement explicite : *de l'inégalité scolaire*. Citons encore un dernier ouvrage convergent : le 25 septembre dernier, a été publié un rapport du Conseil Économique et Social intitulé « Favoriser la réussite scolaire » ⁶. Et le premier chapitre de ce rapport 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.

Tableau 1. — Origine sociale des étudiants en 2001-2002.

Pourcentage parmi les étudiants...	Ouvriers	Cadres
de l'université	10,8	32,3
dont: médecine, pharmacie	4,9	43,9
IUT	16,0	26,2
dont: 1 ^{er} cycle	13,0	29,9
2 ^{ème} cycle	9,9	34,4
3 ^{ème} cycle	4,9	36,0
des classes préparatoires aux grandes écoles	5,3	50,1

² Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

³ Baudelot, C., Establet, R. (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.

⁴ Merle, P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte. Collection "Repères".

⁵ Terrail, J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.

⁶ Azéma, C., Rapporteur du Conseil Économique et Social (2002), *Favoriser la réussite scolaire*, Rapport et projet d'avis, 226 p., ronéoté.

Quelques statistiques récentes vont nous permettre de faire le point sur ces inégalités ⁷. A l'université en 2001-2002, moins de 11% des étudiants sont d'origine ouvrière et plus de 32% sont d'origine cadre (cf. Tableau 1). 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 les moins nombreux dans le pays sont les plus nombreux à l'université. Si l'on en tient compte, 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'obtenir le bac qu'un enfant d'ouvrier. Derrière cette inégalité « moyenne », se cachent des variations importantes selon le type et la durée des études (cf. Tableau 1 : en 3^{ème} cycle, le taux des ouvriers chute à 4,9% contre 36 % de cadres, dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), 5% d'ouvriers contre 50 % de cadres). Si on regarde l'accès aux grandes écoles, ce rapport des chances d'accès est actuellement de 1 contre 23 ⁸ — il était de 1 contre 24 en 1950 : on voit à quel rythme les privilèges diminuent dans nos sociétés démocratiques !

Tableau 2. — Origine sociale des élèves scolarisés en 2001-2002 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	88,1	11,9
CAP	80,2	19,8
BEP	75,3	24,7
2^{ème} cycle université	22,2	77,8
3^{ème} cycle université	11,9	88,1
Écoles d'ingénieurs	15,1	84,9
Pour comparaison : pourcentage dans la population active	60%	40%

Évidemment, ce constat concernant l'enseignement supérieur renvoie à la *fabrication de l'inégalité sociale* tout au long du parcours scolaire. Rappelons d'abord que 100.000 jeunes sortent chaque année de l'école sans diplôme (sur 800.000 sortants au total), et qu'ils sont, pour la plupart, d'origine populaire. Le

⁷ source des tableaux 1 et 2 : DPD, *Repères et références statistiques*, édition 2002.

⁸ 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.

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, 2^{ème} et 3^{ème} cycles universitaires) sont réservés — à environ 80% aussi — aux classes plus favorisées. Il y a 30 ans, Baudelot et Establet décrivaient 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 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 on peut même la trouver 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 40%, se situant autour de 20% en 2^{ème} cycle, de 15% dans les écoles d'ingénieurs, et autour de 10% en 3^{ème} cycle (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 2002, le coût moyen pour la collectivité d'un élève « bourgeois » fréquentant une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) est de 10 800 €, contre 6 700 € seulement pour un élève de collège ⁹. 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. On sait que, par delà les déclarations d'intention ou les promesses électorales, la vérité d'une politique se révèle toujours dans la structure des budgets alloués. Doit-on alors trouver étonnante la permanence des inégalités lorsqu'on constate qu'elle a toujours été officiellement programmée et budgétisée ?

⁹ Azéma, ouvrage cité.

l'allongement des scolarités

La situation de l'école est donc paradoxale, car il serait absurde de dire 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, sauf justement les inégalités sociales de réussite qui s'y perpétuent. Notamment, il s'est produit, dans les années 80, ce qu'on pourrait appeler la *seconde explosion scolaire*, après celle des années 60, c'est-à-dire une période de *prolongation massive des scolarités*, avec, comme horizon, l'objectif de 80% d'une classe d'âge au « niveau » baccalauréat. Certes, cet objectif 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 d'intervalle, on voit qu'en moyenne le « niveau » monte ¹⁰. Voilà un deuxième type d'arguments qui amène à envisager positivement les évolutions récentes du système éducatif. On a donc, à la fois, une prolongation des scolarités et, *malgré tout*, un niveau qui monte. Le niveau des élèves monte *bien que* les scolarités s'allongent en moyenne : nous insistons ici sur l'apparente contradiction de ces deux phénomènes pour montrer que ces faits répondent aux lamentations que l'on entend, ici ou là, de la part 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 que l'on peut mesurer par la fréquentation des musées, bibliothèques et autres équipements culturels. Et même dans le domaine particulièrement controversé de l'orthographe, il n'est pas possible de parler d'une réelle baisse de niveau, comme l'ont montré des études où l'on a soumis les élèves d'aujourd'hui à des dictées retrouvées dans les archives, pour comparer leur travail à des copies vieilles de plus d'un siècle ¹¹.

Les arguments des conservateurs et des élitistes sont donc, comme on le voit, démentis par les faits. Il en va de même pour la thèse qui veut, contre toute évidence, 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

¹⁰ Baudelot, C. et Establet, R. (1990), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Points Actuel.

¹¹ cf. Chervel, A. et Manesse, D. (1989), *La dictée*. Paris: Calmann-Lévy.

sanctionner (par la *sélection* et *l'élimination* des inaptes) : il faut souligner l'absence de tout fondement scientifique de ce fatalisme.

Face à ces inégalités, la politique des ZEP rompait pour la première fois avec le sacro-saint principe d'une distribution des moyens éducatifs formellement égalitaire 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 ¹² : c'est finalement pour les élèves les plus faibles que l'effet des ZEP a été négatif ¹³, produisant un résultat inverse au but recherché. On peut d'abord penser que les moyens attribués n'ont sans doute pas été à la hauteur de l'objectif proclamé de *discrimination positive* : deux élèves de moins par classe, en moyenne, d'après le Ministère, c'est sans doute insuffisant pour permettre un progrès significatif. On comprend que nombre d'équipes enthousiastes au début, se soient finalement usées faute de soutiens et de moyens. Restent alors les effets d'annonce qui peuvent être ambigus, et l'étiquette ZEP qui peut être stigmatisante : du coup, sans moyens véritables, on en revient à la bonne vieille discrimination *négative*, que notre système scolaire sait si bien pratiquer.

Il apparaît également 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 ; 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 ¹⁴. Or, d'après une enquête du Ministère de l'Éducation nationale, 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 ¹⁵. Par ailleurs, ces enseignants de ZEP sont particulièrement pessimistes sur le niveau de leurs élèves, alors même que les évaluations nationales n'autorisent pas un bilan aussi négatif. Ce pessimisme majoritaire en milieu enseignant constitue donc, en soi, un problème social, puisqu'on sait par ailleurs que les attentes du maître, positives ou négatives, ont un effet important sur les performances des élèves.

¹² Terrail, J.-P. (sous la direction de) (1997), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute.

¹³ Meuret, D. (1994), L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges, in: *Revue française de Pédagogie*, n° 109. pp. 41-64.

¹⁴ Isambert-Jamati, V. (1990), Les choix éducatifs dans les zones prioritaires, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXI, n° 1. pp. 75-100.

¹⁵ Guillaume, F.-R. (1998), Travailler en ZEP, in : *Note d'Information*, Ministère de l'Éducation nationale, n° 16.

rien n'est fatal

On voit bien que la permanence des inégalités semble leur conférer un caractère fatal. Mais ce sont pourtant les attitudes fatalistes qui nourrissent le mieux cette permanence. Or, comme nous l'avons montré, rien n'autorise ces interprétations fatalistes, puisque la sélection sur critères sociaux se reproduit, certes, mais par déplacement, plus tard et plus loin dans la scolarité, et à travers une élévation globale du niveau. Donnons-en encore deux exemples :

— le premier exemple concerne les recherches sociologiques sur *l'effet-établissement* qui se multiplient depuis une quinzaine d'années en France ¹⁶. L'effet-établissement c'est la preuve que des élèves parfaitement comparables (et de même milieu social) ont des chances très différentes de réussite et d'orientation selon l'établissement où ils sont scolarisés. C'est donc la *fabrication de l'échec scolaire par l'école* qui est au centre de ce processus. Le même phénomène peut être mis en évidence à l'échelle nationale en comparant les réussites différentes des mêmes groupes sociaux selon qu'ils sont scolarisés en public ou en privé ¹⁷.

— le deuxième exemple est une recherche de Viviane Isambert-Jamati ¹⁸ qui mesure l'effet, démocratisant ou non, du maître sur les résultats des élèves. Cette recherche a été menée sur des professeurs de Français en classe de première se déclarant "novateurs" (donc une minorité). Parmi eux, quatre types d'enseignants sont distingués, selon le type de pédagogie qu'ils pratiquent, et l'on peut observer chez leurs élèves des écarts sociaux de réussite au baccalauréat sensiblement différents. Or, l'un de ces groupes est composé d'enseignants qui ont une visée critique et mettent l'accent sur la démocratisation de l'enseignement. Et ces derniers parviennent non seulement à réduire les écarts, mais même à inverser leur sens habituel : lorsqu'ils les ont eu pour professeurs, les enfants d'ouvriers obtiennent de meilleurs résultats en Français au bac que les enfants de cadres et professions libérales. Rare exemple d'une recherche qui montre non seulement que la réduction des écarts sociaux de réussite est possible, mais que l'on peut même renverser le mécanisme qui favorise toujours les favorisés. A condition toutefois de renoncer à tout fatalisme ainsi qu'à l'illusion d'une pédagogie neutre et égale pour tous. Par ailleurs, le caractère tardif de cet effet du maître (en classe de première, on pourrait penser que "les jeux sont faits") contredit également l'explication fataliste sur l'irréversibilité des processus d'échec et l'idée que tout se joue bien avant l'entrée au lycée. Voilà donc, à nouveau, une recherche qui

¹⁶ Léger, A., Tripiet, M. (1988), *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens Klincksieck.

¹⁷ Léger, A., Langouët, G. (1994), *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires.* Paris, Fabert.

¹⁸ Isambert-Jamati, V. (1990), "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 : Éd. universitaires, pp. 197-230.

démontre que l'inégalité sociale n'est pas fatale et que le pessimisme ambiant n'est pas justifié.