

Licence de sociologie / L1
Connaissance de la société française.

La socialisation : famille et école

Lectures complémentaires

En complément au dossier statistique, les étudiants trouveront 5 textes tirés de l'actualité, deux relatifs à la famille et 3 relatifs à l'école.

- 1- *Enfants, mariages, divorces, la révolution familiale* par Anne Chemin, Le Monde
- 2- *Les révolutions de l'homoparentalité*, par Anne Chemin, Le Monde
- 3- *Redoutable égalité des chances* par François Dubet, Libération
- 4- *Les causes sociales des inégalités à l'école* par Marie Duru-Bellat, L'observatoire des inégalités
- 5- *L'école peut-elle réduire les inégalités sociales ?* par Louis Maurin, L'observatoire des inégalités.

Leur lecture est fortement recommandée.

Enfants, mariages, divorces : la révolution familiale

LE MONDE | 27.01.06

Un rapport parlementaire analyse les mutations advenues en moins de deux générations. Les députés plaident pour des avancées sur le pacs mais rejettent le mariage entre homosexuels.

En un demi-siècle à peine, la famille a accompli sans tapage une véritable révolution. Déclin du mariage, croissance de l'union libre, fragilisation des couples, développement des familles recomposées : la famille des années 2005 est loin de ressembler à celle des lendemains de la seconde guerre mondiale. Pour analyser les mutations qui se sont produites en moins de deux générations, le président de l'Assemblée nationale, Jean-Louis Debré, a créé, il y a un peu plus d'un an, une mission d'information présidée par l'un des artisans du pacs, le député (PS) de Paris Patrick Bloche. Dans le document final, qui comporte plus de 400 pages, Valérie Pécresse, rapporteure de la mission et porte-parole de l'UMP, dresse le portrait des familles d'aujourd'hui.

Le recul du mariage. Au fil des décennies, le mariage n'a cessé de décliner : alors qu'en 1970 les maires célébraient près de 400 000 mariages, ils en ont recensé à peine 280 000 en 2005, ce qui représente une baisse de 30 %. *"Le déclin de la nuptialité n'est pas lié à un véritable rejet du mariage, même si pèse indéniablement sur l'institution, surtout dans les années 1970, l'image traditionnelle du "mariage bourgeois", analysait en 1998 le rapport de la sociologue Irène Théry, "Couple, filiation et parenté aujourd'hui". Plus fondamentalement, c'est la place sociale de l'institution matrimoniale qui a changé avec la transformation des représentations du couple : le choix de se marier ou non devient une question de conscience personnelle."*

Lorsqu'ils se marient, les couples se décident d'ailleurs de plus en plus tard. L'âge moyen lors de la célébration a augmenté de près de six ans depuis 1970 : il est désormais de 28,8 ans pour les femmes et de 30,9 ans pour les hommes.

Aujourd'hui, beaucoup de couples choisissent l'union libre, qui est *"plus fréquente et dure beaucoup plus longtemps qu'auparavant"*, souligne le rapport de la mission parlementaire. Pour l'immense majorité d'entre eux, cette forme de conjugalité inaugure la vie à deux : neuf couples sur dix ont débuté ainsi contre seulement un sur six au début des années 1970. *"L'union libre devient une forme de vie commune parfaitement balisée, qui ne concerne plus seulement une population marginale ou très jeune, mais qui est, au contraire, particulièrement répandue chez les hommes et les femmes qui ont déjà fait l'expérience d'une rupture d'union"*, souligne le rapport de la mission.

Parallèlement, le pacte civil de solidarité (pacs) s'est peu à peu imposé comme une forme de conjugalité à part entière : depuis sa création, en 1999, près de 170 000 pactes ont été signés.

La fragilisation des unions. Entendue par la mission parlementaire, France Prioux, directrice d'études à l'Institut national d'études démographiques (INED), constate que *"l'instabilité conjugale s'accroît dans toutes les catégories d'union"*. Aujourd'hui, la France recense ainsi 42 divorces pour 100 mariages, contre seulement 12 divorces pour 100 mariages en 1970. Parmi les premières unions débutées vers 1990, qu'elles aient ou non pris la forme du mariage, 15 % ont été rompues dans les

cinq ans, près de 30 % dans les dix ans.

En 1998, le rapport d'Irène Théry attribuait cette instabilité, non à l'"irresponsabilité" des couples contemporains, mais à un double phénomène : l'"effet vérité" de la moindre stigmatisation du divorce, qui conduit à l'échec beaucoup d'unions malheureuses qui auraient perduré au temps du mariage indissoluble, et l'exigence plus grande à l'égard du conjoint, qui implique le refus de situations subies autrefois comme des fatalités (alcoolisme, violences, etc.).

L'augmentation des naissances hors mariage. Aujourd'hui, constate le rapport de Valérie Pécresse, *"le mariage n'est plus considéré comme un préalable indispensable pour accueillir un enfant"*. En 2005, 48,3 % des enfants sont nés au sein d'un couple qui a choisi l'union libre, contre seulement 7 % en 1970. Pour les aînés — le mariage des parents survenant souvent après le deuxième ou le troisième enfant —, les chiffres sont plus élevés encore : en 2005, près de 60 % d'entre eux sont nés hors mariage. *"Ce qui était un événement contraire aux normes sociales est devenu un événement banal"*, résumaient, en 1999, Francisco Munoz-Pérez et France Prioux dans la revue Population et sociétés ("Naître hors mariage", janvier 1999).

Dans l'immense majorité des cas (92 %), ces bébés sont reconnus par leur père. *"Le fait de naître hors mariage a rarement une influence sur la filiation des enfants, constate le rapport de la mission parlementaire. La naissance hors mariage n'entraîne pas réellement de différence dans l'éducation et la vie des enfants."* En 2004, le garde des sceaux, Pascal Clément, avait pris acte de ce bouleversement des mentalités en supprimant, dans le code civil, la notion même d'enfants "légitimes" (nés de parents mariés) et "naturels" (nés de parents non mariés). *"Désormais, quelle que soit la situation juridique du couple, c'est la naissance d'un enfant qui crée socialement la famille"*, résumait déjà, en 1998, le rapport Théry.

La France, où près de la moitié des enfants naissent hors mariage, est l'un des pays européens où le déclin du modèle traditionnel est le plus fort : en Allemagne, au Portugal, en Belgique, en Espagne, plus de 75 % des enfants naissent encore au sein d'un couple marié. En Italie ou en Grèce, c'est le cas de plus de 90 % des enfants.

La croissance des familles monoparentales et recomposées. Avec l'augmentation des séparations, la fin du XX^e siècle a vu croître les familles monoparentales et les familles recomposées. En 1999, selon l'INED, plus d'un enfant sur cinq (trois millions au total) ne vivait pas avec ses deux parents.

Dans la grande majorité des cas (63,2 %), ces enfants vivent avec leur mère. *"A cause du temps qui sépare une rupture de la constitution d'un nouveau couple et du fait de la moins grande fréquence de la "remise" en couple des femmes séparées ayant la charge de leur enfant, les enfants vivant en famille dite "monoparentale" sont nettement plus nombreux que ceux qui vivent avec un parent et un beau-parent"*, remarque le rapport parlementaire.

En une quarantaine d'années, la part des familles monoparentales a presque doublé : elles représentaient 18,6 % des familles en 1999 contre 9,4 % trente ans auparavant. *"Les enfants élevés seulement par leur mère sont certes plus nombreux, mais le père existe puisque 95 % des enfants nés hors mariage sont reconnus par leur père, souligne la rapporteure, Valérie Pécresse. Après la*

séparation des parents, plus de 40 % d'entre eux voient leur enfant au moins une fois par mois."

Les familles recomposées sont plus rares : sur les 3 millions d'enfants qui ne vivent plus avec leurs deux parents, 28,2 % (800 000) partagent leur quotidien avec un beau-parent et, parfois, des demi-frères ou demi-soeurs.

Les familles d'aujourd'hui. La famille des années 2000 se forme plus tard — l'âge moyen des mères au premier enfant frôle désormais les 30 ans —, elle compte de plus en plus souvent un ou deux enfant (s) — 8,3 % des enfants sont issus d'une fratrie de trois ou plus, contre 16,4 % en 1968 —, mais le désir d'enfant demeure encore très fort : l'indice conjoncturel de fécondité (1,94 enfant par femme) place la France au second rang de l'Europe des Vingt-Cinq, juste derrière l'Irlande. Les profonds bouleversements de la structure familiale enregistrés depuis les années 1970 n'ont donc pas entamé l'étonnant dynamisme démographique de l'Hexagone.

Cette vitalité, qui tranche avec l'atonie de nos voisins allemands, espagnols ou italiens, prospère dans un univers très particulier : en France, plus de 80 % des femmes âgées de 25 à 49 ans travaillent. "En Europe, la France présente la particularité d'associer une fécondité dynamique et un niveau élevé de participation des femmes au marché du travail", résume le rapport de la mission parlementaire.

Malgré cet investissement professionnel massif, les femmes continuent à assumer les deux tiers du travail domestique et des tâches de soins : elles y consacrent en moyenne deux fois plus de temps (cinq heures par jour) que les hommes. "*Enfin, quelles que soient les évolutions visibles, la répartition des tâches au sein de la famille continue à suivre très majoritairement un modèle traditionnel*", conclut le rapport de Valérie Pécresse.

Anne Chemin

Les révolutions de l'homoparentalité

LE MONDE | 10.02.07

Les historiens diront sans doute un jour que l'homoparentalité est née en Europe occidentale et en Amérique du Nord à la fin du XXe siècle.

Les historiens diront sans doute un jour que l'homoparentalité est née en Europe occidentale et en Amérique du Nord à la fin du XX^e siècle. *"J'ai comparé les systèmes de parenté existant dans 186 sociétés de tous les continents et je n'ai trouvé nulle part de familles homoparentales, soulignait l'anthropologue Maurice Godelier lors d'un débat scientifique et politique organisé, samedi 3 février, par l'Association des parents gays et lesbiens (APGL). L'homoparentalité est une nouveauté historique liée à deux transformations fondamentales de la culture occidentale : le fait que, depuis le XIX^e siècle, l'enfant est chargé de valeurs nouvelles qui ont profondément modifié le désir d'enfant des hommes et des femmes, et le fait que dans le domaine scientifique, l'homosexualité n'est plus considérée comme une pathologie par la médecine et comme une perversion par la psychologie."*

L'homoparentalité est une idée neuve, mais les sciences sociales s'en sont vite emparées : la France, qui ne comptait pas une seule recherche sur ce thème en 1997, affiche aujourd'hui une bibliographie riche de plus de 300 études de droit, de sociologie, de psychologie ou d'anthropologie. Signe des temps : le terme d'"homoparentalité", forgé en 1997 par l'APGL, est entré dans Le Robert en 2001. *"Certains politiques s'appuient sur le manque de recul et l'absence de travaux pour refuser ces nouvelles familles, souligne Martine Gross, présidente d'honneur de l'APGL. Avec plus de 1 000 publications dans le monde, cet argument ne tient plus."*

Le devenir des enfants élevés dans les familles homoparentales, qui constitue souvent l'une des interrogations centrales du débat, n'est plus vraiment une inconnue. Lors de ce débat organisé à l'Ecole des hautes études en sciences sociales, Olivier Vécho, maître de conférences en psychologie à l'université Paris-X, a analysé les 44 recherches réalisées dans le monde sur ce sujet. Une moitié a été faite en Europe, l'autre moitié aux Etats-Unis ou au Canada. *"Les conclusions de ces travaux sont loin d'être alarmistes, a souligné Olivier Vécho, qui a soutenu en 2005 une thèse sur le développement socio-affectif de ces enfants. Ils ne vont ni mieux ni moins bien que les autres."*

La plupart du temps, ces études ont été conduites auprès d'enfants, mais certaines concernent également des adolescents, voire des adultes. Elles montrent que ces enfants ne deviennent pas plus souvent homosexuels que les autres, que leur identité sexuée est aussi solide que celle des autres et que leurs comportements sexuels - ont-ils des amis filles ou garçons ? Choisissent-ils des jeux associés au féminin ou au masculin ? - sont semblables à ceux des autres. Olivier Vécho relève une seule différence : quatre de ces travaux concluent que les enfants élevés dans des familles homoparentales ont une certaine inquiétude face au regard d'autrui.

En Europe comme en Amérique du Nord, l'homoparentalité a été préparée par d'autres révolutions familiales. La première concerne évidemment la dissociation entre la sexualité et la procréation : grâce à la légalisation de la contraception et de l'avortement, les couples peuvent désormais vivre leur sexualité sans craindre la procréation. Mais depuis la naissance du premier bébé-éprouvette, en

1982, les fabuleux progrès de la médecine reproductive ont ouvert la voie à un autre bouleversement : avec la procréation médicalement assistée (PMA), la médecine peut aujourd'hui "fabriquer" des bébés en l'absence de sexualité, voire transformer en parents des hommes ou des femmes qui n'ont aucun lien génétique avec leurs enfants.

C'est le cas, par exemple, des pères dont les enfants sont venus au monde grâce à une insémination artificielle avec donneur ou des mères qui ont bénéficié de dons d'ovocytes pour une fécondation in vitro. Dans ces familles, les cartes traditionnelles de la filiation sont partiellement rebattues : d'un point de vue biologique, ces enfants sont - en partie - dans la situation des enfants adoptés puisqu'ils n'ont pas hérité du patrimoine génétique de leurs deux parents, mais, d'un point de vue juridique, affectif et social, ils sont semblables aux autres enfants puisqu'ils ont été mis au monde par un couple qui les a désirés et attendus. Avec la PMA, filiation biologique, affective, sociale et juridique ne coïncident donc plus.

TRIANGLE TRADITIONNEL BRISÉ

La seconde révolution concerne les modèles familiaux. Depuis les années 1970, le mariage n'est plus le passage obligé de la constitution d'une famille, et les familles recomposées - 1,6 million d'enfants en 1999 - ont donné naissance à de nouvelles constellations parentales : la société française apprend peu à peu à vivre avec des beaux-pères, des belles-mères, des "demi" ou des "quasi" frères et sœurs. Pour les sociologues, c'est l'entrée dans l'ère de la "pluriparentalité". *"On observe donc une dissociation entre la sexualité et la procréation, entre l'alliance et la filiation, entre la parenté biologique et la parenté sociale"*, résume Martha Mailfert, doctorante en sociologie à l'Institut d'études politiques de Paris.

Les couples homosexuels ont poussé l'ensemble de ces logiques jusqu'au bout. En ayant recours à des inséminations artificielles avec donneur réalisées en Belgique et aux Pays-Bas, en tentant l'aventure - illégale en France - des mères porteuses à l'étranger, en instaurant des "coparentalités" entre un couple d'hommes et un couple de femmes, les homosexuels inventent, jour après jour, des formes de parentalité qui posent toutes la question du statut du "coparent" : quelle place accorder à un adulte qui n'a aucun lien génétique avec un enfant, mais qui l'a élevé au côté du parent biologique et juridique ?

Si l'homoparentalité suscite tant d'interrogations, c'est bien sûr parce qu'elle brise le triangle traditionnel père-mère-enfant qui constitue le modèle familial de nos sociétés occidentales. Mais c'est aussi, même si le sujet est plus rarement abordé, parce qu'elle prolonge les débats suscités par la PMA et la "pluriparentalité" en nous invitant à réfléchir à de nouvelles conceptions de la filiation. *"Pouvons-nous imaginer un système au sein duquel les parents ne coïncideraient plus avec les géniteurs ?", se demande Martha Mailfert. Peut-on envisager l'existence de plus de deux parents ? Comment reconnaître des liens juridiques et sociaux entre un enfant et des parents qui ne sont pas liés par le sang ? Si l'alliance est élective, la filiation peut-elle le devenir ?"* Dans un monde où les règles traditionnelles de la filiation ont été profondément bouleversées, quelle place accorder au biologique, au social, à l'affectif et au juridique ?

Redoutable égalité des chances

Par François DUBET

jeudi 12 janvier 2006 **Rebonds (Libération)**

Une société construite sur une méritocratie parfaite serait probablement inégalitaire.

Après les émeutes de novembre dernier, un nouvel horizon de justice paraît s'imposer à tous : l'égalité des chances. Comment ne pas y être favorable tant il est évident que, dans les sociétés démocratiques affirmant l'égalité fondamentale des individus, l'égalité des chances est la seule manière de produire des inégalités justes, c'est-à-dire des inégalités tenant au mérite de chacun, à son travail, à sa vertu et à sa liberté puisque chacun doit être libre de mettre son propre mérite à l'épreuve. L'égalité des chances et la méritocratie qui lui ressemble comme une soeur sont les seules figures de la justice acceptables dans une société où nous sommes égaux tout en occupant des positions sociales inégales. L'affaire est donc entendue : il faut d'autant plus lutter pour l'égalité des chances que notre société reste scandaleusement «aristocratique», dominée par la reproduction des rentes, des héritages et des privilèges, par la reproduction de la pauvreté et de l'exclusion et par toutes les ségrégations qui interdisent aux femmes, aux minorités, aux enfants de migrants, aux handicapés, d'entrer dans une compétition équitable.

Mais ce n'est pas parce que l'égalité des chances est si essentielle que nous devons ignorer les difficultés et les limites de ce principe cardinal de justice. La première d'entre elles est de savoir si nous sommes véritablement capables de construire une égalité des chances «pure», neutralisant les effets de la naissance et des inégalités sociales sur l'accomplissement du mérite des individus. Sans doute faut-il viser cet objectif, mais tout devrait nous conduire à être prudent en la matière car, après tout, l'ensemble des recherches sociologiques conduites en France et ailleurs montre que ni l'école ni le marché du travail ne parviennent à effacer les effets des inégalités sociales. Il serait sage de ne pas être totalement naïf si l'on ne veut pas préparer des lendemains amers et l'expérience de la massification scolaire devrait nous instruire.

Pour aussi peu contestable qu'elle soit, l'égalité des chances ne vise pas à produire une société égalitaire, mais une société dans laquelle chacun peut concourir à égalité dans la compétition visant à occuper des positions inégales. En cela, ce fut longtemps un thème de droite opposé aux idéaux d'une gauche cherchant d'abord à réduire les inégalités entre les positions sociales. Imaginons que l'accès différentiel aux diplômes, aux emplois, aux revenus, à l'influence, au prestige... procède d'une pure égalité des chances, d'un strict mérite, d'une stricte performance individuelle : est-ce que la répartition de ces divers biens serait juste pour autant ? Serait-il juste que les vainqueurs de l'égalité des chances possèdent toutes les ressources et que les autres n'en aient aucune sous le seul prétexte qu'ils auraient moins de mérite ? Une société construite sur une égalité des chances parfaitement juste pourrait, en même temps, être parfaitement inégalitaire. Autrement dit, le principe de l'égalité des chances n'est acceptable que si l'on prend soin de le situer dans un espace des inégalités sociales elles-mêmes acceptables. Sans cela, l'égalité des chances peut n'être qu'une idéologie de vainqueurs justifiant leur succès au nom de leur mérite. L'orgueil des élites issues des compétitions économiques et scolaires montre aisément que l'égalité des chances peut être, à la fois, une forme de justice et une manière de légitimer de plus grandes inégalités puisque celles-ci sont produites par un principe indiscutable. Dès lors, l'égalité se retourne contre elle-même.

Dans ce cas : malheur aux vaincus ! Leur sort peut être d'autant plus cruel que la réalisation de l'égalité des chances les rend responsables de leur propre défaite. Si chacun a eu la même chance que les autres de réussir et de se saisir des opportunités offertes à tous, ceux qui échouent dans la mise en oeuvre de leur mérite ne

peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes. Ils ne peuvent pas se consoler ou se révolter en invoquant le destin, les dieux ou le capitalisme. Ils ne sont pas condamnés aux emplois les plus précaires et les plus mal payés à cause de la fatalité de leur naissance et de l'injustice de la société, mais à cause de leur absence de mérite. Ce scénario n'est pas une fiction quand nous voyons combien les élèves en échec développent une amertume et du ressentiment contre l'école parce qu'aux yeux de tous, et à leurs propres yeux aussi, ils ont effectivement moins de mérite, de courage, de talent, d'intelligence que tous les autres qui ont su réussir. Obligés de reconnaître leur défaite, écrasés par leur indignité, ils cassent le jeu ou ne jouent plus.

Puisque l'égalité des chances implique nécessairement l'affirmation du mérite, on pourrait se demander si le mérite existe vraiment. Faut-il sanctionner les performances objectives, faut-il sanctionner les efforts ? Sommes-nous certains que nos succès et nos échecs dans l'égalité des chances sont les conséquences de notre liberté plus que de nos gènes, plus que du hasard, plus que de la myriade des relations et des histoires qui nous constituent sans que nous le sachions ? Au fond, si nous méritons nos succès et nos échecs, nous ne méritons pas forcément les vertus et les handicaps qui nous font triompher ou échouer.

Pourtant, même si ces quelques critiques sont relativement fortes, il reste que l'égalité des chances constitue notre horizon de justice central, qu'elle est la fiction sur laquelle nous continuons à imaginer qu'il est possible de construire des inégalités justes. Un enseignant peut être révolté par les inégalités sociales qui pèsent sur les performances de ses élèves, il n'empêche qu'il est «obligé» de croire à l'égalité des chances quand il note leurs copies, et la plupart d'entre nous pensons que les plus diplômés doivent être mieux payés que ceux qui ne sont pas qualifiés. Dans le monde du marché, la croyance est la même : la prise de risques, les responsabilités et le travail doivent être sanctionnés parce qu'ils mesurent le mérite de chacun. On croit d'autant plus à l'égalité des chances et au mérite que l'on pense souvent que cette forme de justice est efficace : les élites sont les meilleures possibles, chacun est à la place qui lui convient, chacun a intérêt à être efficace, ce qui contribue à l'efficacité collective et à «la richesse des nations».

Mais, sauf à devenir perverse, sauf à devenir une forme élégante de darwinisme social ou, plus vraisemblablement, sauf à devenir une liturgie, l'égalité des chances doit être associée à d'autres principes de justice. La lutte pour l'égalité des chances ne peut pas faire l'économie du combat pour la réduction des inégalités sociales, des inégalités des positions et des ressources. Non seulement c'est la meilleure manière de se rapprocher de l'horizon de l'égalité des chances lui-même, mais c'est aussi la seule façon d'offrir des garanties et une égalité sociale fondamentale à ceux qui échouent dans la compétition égalitaire, fût-elle juste. Autrement dit, il faut définir les inégalités tolérables engendrées par l'égalité des chances et définir les biens, la dignité, l'autonomie, la santé, l'éducation... qui doivent être offerts à chacun indépendamment de son mérite et, surtout, de son absence de mérite. En ce sens, la gauche ne saurait totalement attacher son projet et son destin à celui de l'égalité des chances car, même s'il devenait juste que certains soient plus mal payés, plus mal logés et plus mal instruits que d'autres, il serait injuste qu'ils soient trop mal payés, trop mal logés et trop mal instruits. Pour être justes, les conséquences inégalitaires de l'égalité des chances et de la méritocratie doivent donc être sérieusement limitées.

Parce que l'égalité des chances reste le pivot d'une distribution juste des individus dans des positions sociales inégales, elle risque de transformer la vie sociale en une sorte de compétition continue dans laquelle chacun serait le concurrent, sinon l'ennemi de tous, afin d'acquérir des positions et des ressources relativement rares. Sur ce point, l'évolution du système scolaire est sans ambiguïté : chacun y recherche la performance et l'utilité à travers les meilleurs établissements, les meilleures filières, les meilleures formations, c'est-à-dire les plus rentables, quitte à ce que les plus faibles soient relégués et à ce que la culture elle-même soit ramenée à son efficacité sélective. Pour être juste et vivable, une société ne peut se réduire à cette sorte de compétition permanente et d'autant plus permanente qu'elle serait juste, à une société dans laquelle chacun ne serait que

l'entrepreneur de lui-même. Pour cette raison, la justice ne consiste pas seulement à réduire les inégalités de position, elle conduit aussi à faire que ces positions soient les meilleures possibles en permettant à chacun de construire la vie qui lui semble bonne. Alors, les «vieux» thèmes de la qualité du travail, du logement et de la ville, de la qualité de l'éducation, de la civilité des relations, doivent contribuer à la formation d'une société moins injuste.

Travaillons d'autant plus à la réalisation de l'égalité des chances que nous en sommes loin, mais craignons que ce mot d'ordre écrase aujourd'hui toutes nos conceptions de la justice et, plus immédiatement, qu'il écrase un débat politique où la gauche et la droite semblent partager les mêmes liturgies. Craignons aussi qu'un horizon aussi ambitieux ignore ses propres faiblesses et engendre des déceptions dont nous aurons beaucoup de mal à nous remettre. Même juste, l'égalité des chances implique mécaniquement qu'il y ait des vaincus, or la justice sociale consiste plus à se placer de leur côté qu'à s'assurer de l'équité de leur échec.

François Dubet

Les causes sociales des inégalités à l'école

Par Marie Duru-Bellat, Université de Bourgogne et IREDU

Article paru sur L'observatoire des inégalités

Les sociétés démocratiques font face à la nécessité de justifier le contraste entre le principe d'égalité et la réalité des inégalités. Certaines inégalités sociales peuvent apparaître légitimes parce qu'elles semblent découler des seuls talents et efforts d'individus placés au départ dans des conditions d'égalité des chances. L'institution scolaire est précisément censée détecter les plus méritants et les promouvoir jusqu'aux meilleures places. Elle devrait donc donner sa chance à chacun, et au sein des inégalités sociales, les inégalités à l'école sont, pour cette raison même, perçues comme particulièrement intolérables : elles ne sont pas seulement une inégalité parmi d'autres, mais aussi une courroie de reproduction des inégalités, ébranlant singulièrement l'idéologie méritocratique. Analyser la genèse des inégalités sociales à l'école constitue donc un enjeu indissociablement scientifique et politique, puisque cela revient à explorer les processus qui engendrent et reproduisent les inégalités sociales.

La sociologie est sur ces questions relativement productive. Mais l'abondance des recherches ne suffit pas à produire un savoir cohérent ; d'une part, parce que l'essentiel n'est pas de lister des constats mais de dégager les plus stables, de les hiérarchiser, de les articuler, dans une perspective d'ensemble ; d'autre part, parce que ces constats ne prennent sens que si on les étaye d'une armature théorique, qui en éclaire la genèse et l'évolution. Dans ce texte, nous présenterons dans une première partie une synthèse de ce qu'on sait aujourd'hui de la genèse et des facettes des inégalités sociales à l'école, principalement dans la France d'aujourd'hui [1], avant d'examiner dans une seconde partie comment ces "régularités" peuvent être expliquées, en interrogeant les constructions théoriques existantes. Nous aborderons pour finir les débouchés politiques de ces questions.

I. De quelques régularités dans la genèse des inégalités sociales à l'école

Le constat d'inégalité des chances se fonde en général sur "la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et particulièrement aux niveaux les plus élevés" (Boudon, 1973). A cette aune, les inégalités sociales sont importantes, stables et universelles (dans les pays développés du moins). Pour ne prendre qu'un exemple, parmi les élèves entrés au collège en 1989, 85% des enfants d'enseignants (82% chez les enfants d'autres cadres) obtiendront un baccalauréat général ou technologique contre 23% des enfants d'inactifs (31% chez les enfants d'ouvriers non qualifiés). Les inégalités apparaissent alors massives, d'autant plus qu'on oppose les situations extrêmes, et qu'on néglige la variance, souvent significative, qui subsiste au sein des groupes ainsi opposés. D'autres méthodes, de même niveau de rusticité, conduisent à une vision durcie des écarts, tel le coefficient de corrélation, élevé, entre performance scolaire et origine sociale. Mais une analyse statistique plus élaborée estimant la part de variance des scores expliquée par l'origine sociale montre que c'est entre 10% et 20% de la variance des performances qui est expliquée par l'origine sociale, ce qui invite à une vision moins manichéenne (et moins exclusive) de l'influence de l'origine sociale. Le chiffrage de l'ampleur des inégalités sociales est donc largement arbitraire, et l'analyse de leur genèse, de leurs composantes, est sans nul doute plus éclairante que leur estimation brute.

1. Des inégalités dès le premier contact avec l'école

Dès la maternelle, des inégalités sociales sont visibles, particulièrement marquées dans le domaine de la logique verbale : à 4-5 ans, l'écart entre enfants de cadres (supérieurs et moyens) et enfants d'ouvriers non qualifiés est de 1,2 écart-type [2] ; mais les écarts sociaux sont également significatifs et compris entre 0,8 et 0,6 écart-type dans les autres dimensions cognitives (aisance graphique, structuration spatiale, organisation temporelle). Même si d'autres facteurs (tels que la nationalité d'origine) sont également importants, c'est la profession du père de l'enfant, en ce qu'elle résume un ensemble de caractéristiques du milieu familial, qui explique le mieux les performances des élèves (à hauteur de 14% du score global). La fréquentation de la maternelle ne réduit pas ces écarts sociaux ; ils s'accroissent au contraire légèrement, ce qui suggère que certains enfants "profitent" plus que d'autres des pédagogies à l'oeuvre à ce niveau d'enseignement.

Ensuite, au fil de la scolarité, les apprentissages scolaires revêtent un caractère cumulatif : ce qu'on a acquis l'année antérieure constitue le meilleur prédicteur des acquis manifestés en fin d'année. Comme ces acquis antérieurs ne sont pas sans rapport avec les caractéristiques sociales de l'enfant, ces dernières se trouvent en partie "retranscrites" sous forme d'acquis scolaires. A l'échelle d'une année (dans des modèles expliquant les progressions scolaires), l'effet spécifique de l'origine sociale s'avère relativement limité, mais il est systématique, et est incorporé 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.

Au total, sur l'ensemble de la scolarité primaire, l'avantage initial dont bénéficient les enfants de milieu favorisé dès leur entrée en maternelle n'est pas entamé. Même si les écarts sociaux ne se creusent que discrètement, année après année, à l'école maternelle et à l'école primaire, une logique d'accumulation est bien en place.

2. Des inégalités dans les choix scolaires

Les élèves entrent donc en 6ème avec un niveau fort inégal : 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 associé à cette disparité des niveaux scolaires, tout en étant loin de l'expliquer entièrement. De plus, pendant les deux premières années, ce sont les élèves initialement les plus forts qui progressent le plus. Dans la mesure où les élèves de milieu populaire abordent le collège avec un niveau plus faible, les inégalités s'en trouvent creusées, sans compter les nouvelles inégalités sociales attachées spécifiquement aux progressions à ce niveau. Dans les années 80, on a estimé que le collège "produisait" en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure.

A ces inégalités de réussite, viennent s'ajouter, à partir du collège, des inégalités tenant spécifiquement aux choix scolaires. Ces choix d'options ou d'établissements ne sont jamais sans rapport avec le milieu familial de l'enfant. S'il s'avère (nous y reviendrons ci-après) que l'on progresse plus dans les "bonnes" classes, ou dans certains collèges, alors ces choix participent à la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires. Au-delà des inégalités sociales de progression et de choix d'options, les choix d'orientation concourent à l'accroissement des inégalités sociales au collège. En effet, dans notre pays, l'orientation est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or celles-ci sont variables selon le niveau économique et culturel : on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé. De plus, les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux : quand l'élève est très bon, ou très faible, les vœux des familles sont uniformément ambitieux, ou au contraire modestes ; mais une forte diversité caractérise les vœux des élèves plus moyens, structurée avant tout par l'origine sociale. Mis en évidence dans les années 80, ces phénomènes s'avèrent très stables : en fin de 3ème, une étude récente du Ministère de l'Education Nationale montre qu'avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du Brevet, 66% des familles de cadres, contre 18% des familles ouvrières, demandent une orientation en second cycle long. A l'inverse, on remarque l'uniformité des demandes chez les bons élèves, quel que soit le milieu social.

Face à ces demandes socialement typées, les conseils de classe prennent leurs décisions de manière essentiellement réactive, se contentant de contester les choix qui leur paraissent irréalistes vu le niveau scolaire, et sans chercher à "tirer vers le haut" les choix prudents de certains jeunes. L'auto-sélection dont font montre les familles de milieu populaire n'est donc pas corrigée, ou très rarement, et les inégalités sociales incorporées dans les demandes s'en trouvent entérinées.

Tous ces facteurs qui influent sur le déroulement des scolarités au collège sont relativement bien connus, et la recherche est surtout précieuse quand elle évalue leurs poids respectifs. Ainsi, sur des données longitudinales recueillies au cours des années 80, on a pu reconstituer la genèse de l'écart social d'accès à une classe de 2nde générale ou technologique, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers. Près d'un cinquième de cet écart est déjà présent à l'entrée en primaire et s'est donc formé auparavant ; au cours du primaire, c'est environ un cinquième de l'écart qui se forme spécifiquement ; les trois cinquièmes de l'écart s'accumulent donc pendant les quatre années du collège, ce qui signale une accélération dans la genèse des inégalités sociales. Au collège, les inégalités sociales de réussite pèsent à peine plus que les inégalités

d'orientation (environ 55% contre 45%). Si le poids capital du collège est ainsi confirmé, il apparaît aussi que sur l'ensemble de la carrière scolaire jusqu'à la seconde, les inégalités sociales de réussite accumulées année après année sont prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation. Mais le poids de ces dernières ne cesse de s'alourdir ensuite, au fur et à mesure de l'avancement du cursus, à tel point que le cheminement de l'élève et les différenciations qui le marquent peuvent de moins en moins être considérés comme le reflet méritocratique d'acquisitions plus ou moins satisfaisantes.

Les scolarités au lycée sont en effet jalonnées de choix, et les demandes familiales vont revêtir une importance exponentielle. A ce stade, les inégalités de réussite accumulées constituent avant tout une contrainte (les inégalités de progression se font, année après année, moins marquées), et surtout elles sont redoublées par les comportements stratégiques de choix d'option et de vœux d'orientation. Pour ne prendre qu'un exemple, la sur-représentation des enfants de cadres en 1ère S (Jarousse et Labopin, 1999) s'explique pour moitié par leur meilleur niveau scolaire au sortir de 3ème, et pour environ un tiers par leurs choix d'option (le solde étant expliqué par leur meilleure progression en cours de 2nde et par le léger avantage que leur donnent les conseils dans leurs décisions d'orientation).

Projets et stratégies deviennent encore plus importants dans l'enseignement supérieur, où en particulier l'auto-sélection est omni-présente, notamment pour l'accès aux filières sélectives. Ainsi, les classes préparatoires aux grandes écoles, à valeur scolaire identique, sont nettement plus souvent choisies par les jeunes de milieu favorisé. Au total, le "paysage" des études supérieures est donc socialement très contrasté (Euriant et Thélot, 1995) : le poids des enfants de cadres supérieurs et d'enseignants (qui est de l'ordre de 15% chez les 20-24 ans) varie de 4% dans les sections de Techniciens Supérieurs, à 52% dans les classes préparatoires aux grandes écoles, et même 81% dans les plus "grandes" grandes écoles (Polytechnique, l'Ecole Nationale d'Administration, les Hautes Etudes Commerciales et les Ecoles Normales Supérieures). Ce chiffre très élevé illustre l'accumulation de l'excellence scolaire, depuis le tout début de la scolarité ; il résulte aussi de tous les choix, les plus judicieux, qui l'ont jalonnée. Au total, les inégalités entre enfants, déjà présentes à l'entrée en maternelle, s'accumulent de manière continue, et ce phénomène d'"incorporation" de l'influence de l'origine sociale dans la valeur scolaire, venant s'ajouter à une sélection plus ou moins forte (avec les phénomènes de sur ou de sous sélection afférents), fait qu'à partir du lycée et plus encore dans l'enseignement supérieur, l'origine sociale cesse d'être associée spécifiquement à la réussite. A ce stade, les inégalités tenant aux choix jouent de manière exponentielle et la différenciation entre filières crée des "micro-milieus" relativement homogènes socialement. Les inégalités sociales se jouent alors plus dans l'"inter-filières" que dans l'"intra-filières". L'origine sociale est donc à la fois de plus en plus importante (elle clive de plus en plus les populations), mais dans le même temps le déroulement des cursus apparaît de plus en plus méritocratique.

Quelle est la responsabilité de l'école dans ce jeu largement social ? Elle est a priori faible face à ces inégalités de choix, largement induites par les inégalités sociales prévalant dans la société. Il reste que c'est elle, par son organisation, qui donne plus ou moins de portée à ces choix inégaux. Elle est encore plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, d'autant plus que la fréquentation scolaire ne les atténue pas, au contraire. Il importe donc d'examiner la manière dont les inégalités de réussite et de carrière se "fabriquent" dans des contextes scolaires eux-mêmes fort variés, pour mieux cerner les contours de cette responsabilité.

3. Des inégalités de qualité du contexte scolaire

L'influence des caractéristiques du contexte scolaire dans la genèse des inégalités sociales de carrières est aujourd'hui avérée. On sait ainsi 1) que l'on apprend plus ou moins bien selon les contextes (les maîtres, les établissements) ; 2) que les usagers les plus avertis le savent, et qu'ils cherchent, non sans succès, à faire bénéficier leur enfant des meilleures conditions d'enseignement, 3) que les inégalités sociales de carrières scolaires passent pour une part par ces inégalités tenant spécifiquement au contexte.

L'existence d'"effets établissements" en matière d'orientation, c'est-à-dire de différences d'orientation pour des élèves strictement comparables scolairement et socialement, est démontrée depuis les années 80. Pour une part, les effets établissements s'expliquent par la composition sociale de leur public, induite par leur

implantation géographique. Celle-ci joue sur le niveau d'aspiration qui prévaut dans l'établissement : à niveau scolaire identique, un jeune de milieu populaire scolarisé dans un collège "chic" manifeste un niveau d'aspiration plus élevé que s'il fréquente un établissement plus populaire. La composition du public marque également les acquisitions des élèves : dans les progressions qui se jouent pendant une année, l'école fréquentée pèse autant, voire parfois plus, que l'origine sociale, même si, sur l'ensemble de la carrière scolaire, l'origine sociale cumule ses effets de manière plus systématique. Ces "effets établissement" sont deux fois plus importants pour les élèves faibles que pour la moyenne des élèves.

Or les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé. On sait, depuis les analyses de Coleman dans les années 60, que la composition du public d'élèves est un ingrédient important des progressions et du vécu scolaires, avec en particulier de meilleures progressions dans les écoles au public socialement favorisé [3]. De fait, en France, la plupart des traits de fonctionnement associés à plus d'efficacité sont moins souvent présents dans les collèges à recrutement populaire : la discipline y est moins assurée, l'exposition aux apprentissages moins intense, la couverture des programmes moins complète (etc.). A l'inverse, quand domine un public favorisé, la culture et les normes de conduite des élèves sont plus proches des attentes de l'institution, d'où un climat plus favorable aux apprentissages, un niveau d'exigence plus élevé... Une partie de l'efficacité de ces écoles est donc en quelque sorte "apportée" par les élèves : ce sont leurs caractéristiques sociales et scolaires qui, en interaction avec les enseignants, contribuent à composer un environnement de qualité inégale.

On comprend ainsi la relation entre effets de contexte et inégalités sociales : les premiers durcissent les secondes parce que les élèves les plus favorisés bénéficient des contextes les plus efficaces, ne serait-ce que parce qu'ils contribuent à les rendre plus efficaces du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants. Dès lors, il devient difficile de dissocier les atouts que les élèves les plus favorisés tirent de leur milieu familial et ceux qu'ils tirent de leur contexte de scolarisation. 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, et non par des mécanismes individuels de type "héritage culturel". Mais le contexte scolaire est lui-même construit par les stratégies des acteurs, qui s'avèrent essentielles dans la création des inégalités de contexte.

En effet, les familles ne sont pas sans percevoir ces inégalités : s'il s'avère que les collèges fréquentés majoritairement par une population aisée sont à la fois plus efficaces, moins sélectifs et offrent un climat plus paisible, alors il est rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, avec des chances inégales de succès. Certes, le choix d'un établissement reste en France un phénomène minoritaire (environ 10% des élèves de 6ème fréquentent un collège public autre que celui de leur secteur). Mais les parents qui choisissent sont de milieu social typé, avec une sur-représentation des enseignants et plus largement des cadres de la fonction publique. Ces stratégies familiales se manifestent aussi au sein même des établissements (van Zanten, 2001). Les familles les mieux informées cherchent à y aménager, pour leur enfant, un contexte préservé et "distinctif" par exemple par certains choix d'options. Ainsi, les familles (du moins celles dont les enfants sont de bon niveau, qui sont aussi les plus influentes dans le milieu scolaire) ont intérêt à ce que leur enfant soit dans une "bonne" classe (puisqu'on progresse d'autant plus que le niveau de la classe est élevé), et à ce que l'établissement fasse des classes de niveaux. Ces stratégies sont conformes aux intérêts privés des parents de bons élèves, mais elles divergent de ce qui apparaît comme l'intérêt général. Car si l'on prend en compte les acquis scolaires de toute une classe d'âge, ce sont les classes hétérogènes qui s'avèrent les plus "productives", maximisant 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. Des intérêts divergents s'expriment donc à l'école : les familles s'efforcent, avec des armes inégales, de s'appropriier les meilleures ressources scolaires et placer au mieux leur enfant en vue de l'accès aux meilleures filières et in fine aux meilleures positions sociales.

En conclusion, les contextes scolaires sont à la fois créés par les stratégies des familles et subis par certaines d'entre elles, alors que la composition sociale du milieu scolaire apparaît comme un paramètre important de la socialisation et de la formation scolaires. Le milieu géographique où l'on vit, l'école à laquelle il permet d'accéder, les camarades qu'il amène à fréquenter, et les stratégies à déployer 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".

II. Les inégalités à l'école : des modèles pour les comprendre, des politiques pour les réduire

Pour comprendre ces inégalités, dont les mécanismes sous-jacents sont relativement bien identifiés, un modèle théorique est nécessaire, qui doit bien sûr être testable : les données empiriques doivent pouvoir l'infirmier et sa valeur explicative se doit d'être régulièrement vérifiée à l'aune des nouveaux résultats empiriques. Les grandes enquêtes et analyses quantifiées sur lesquelles nous nous appuyons sont de fait élaborées sans référence précises à une théorie. Or le pourcentage de la variance d'un comportement expliqué par telle variable doit évidemment être interprété, c'est-à-dire traduit en termes de cause à effet, les causes étant à rechercher dans les actions des acteurs et leurs fondements, ainsi, éventuellement, que dans l'effet de l'agrégation d'un certain nombre de comportements, ou la résultante d'un certain type de situation.

1. Expliquer les comportements des acteurs

Le premier phénomène à expliquer, ce sont les inégalités précoces de réussite. Mais les sociologues manifestent un certain malaise par rapport à la question de l'existence d'inégalités d'intelligence entre groupes sociaux, avant tout par rejet de la thèse du caractère héréditaire de l'intelligence et de l'"idéologie des dons" corollaire. Il reste qu'on ne peut à la fois considérer que l'intelligence se développe dans un environnement social et exclure que les fortes inégalités dans la qualité matérielle et éducative du milieu de vie des enfants n'ait aucun effet sur leur développement cognitif. Si Bernstein a amorcé, avec sa théorie des codes socio-linguistiques, une sociologie du développement cognitif (tel fonctionnement familial est lié à tel mode d'expression, lui même lié à tel mode de fonctionnement cognitif), en France, les sociologues tels que Bourdieu et Passeron ont préféré expliquer l'avantage des "héritiers" par l'"inégaie distance" entre le parler scolaire et le parler prévalant dans les différents milieux sociaux, avec en arrière-plan une théorie de la domination sociale dont le langage et plus largement la culture valorisés à l'école étaient les vecteurs.

Dans le même temps, les psychologues (cf. notamment Lautrey, 1980) démontraient l'existence de pratiques éducatives inégalement stimulantes pour le développement cognitif de l'enfant, selon les milieux sociaux. Dans une perspective différente, des sociologues comme de Graaf (et al., 2000) ont établi que la meilleure réussite des enfants de milieu favorisé passe effectivement par les compétences cognitives et linguistiques transmises par les parents. On semble donc bien fondé, pour expliquer les inégalités de réussite, à invoquer de réelles inégalités de compétence entre enfants (et non une "inégaie distance"). Ces inégalités sont subies : elles résultent des inégalités de ressources diverses (ressources matérielles, culturelles...) qui existent entre les familles, ces inégalités étant transmises des parents aux enfants.

Par ailleurs, la sociologie (notamment française), pas plus qu'elle n'admet des inégalités de compétence, n'accepte l'idée qu'il puisse y avoir des différences de motivations selon le milieu social : l'absence d'appétence pour l'éducation ne serait être que le résultat d'une aliénation... Mais on peut poser que la position sociale visée pour son enfant est définie par référence à la position actuelle de la famille, l'ambition ayant un caractère fondamentalement relatif (thèse défendue par Boudon, 1973). Dans ce cas, des familles situées dans des positions inégales vont viser pour leur enfant des positions inégales.

Ces visées inégales, les familles disposent de ressources inégales pour les faire aboutir. Elles sont de plus, dans leurs décisions, inégalement sensibles au risque et au coût attachés aux diverses alternatives. Le modèle de l'acteur rationnel formalisé par Boudon (1973), qui réalise un arbitrage entre un "bénéfice" escompté et des coûts (et des risques), s'est imposé depuis (cf notamment Goldthorpe, 1996 ; Erikson et Jonsson, 2000) pour comprendre les choix scolaires. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc la différenciation, en fonction de la position sociale, des champs de décision des acteurs.

Parmi les constats qui confortent ce modèle du stratège, il y a celui, régulièrement avéré, de l'existence, aux paliers d'orientation successifs, d'une auto-sélection socialement différenciée ; celle-ci résulterait de la valeur, inégale selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le rendement des études (le niveau éducatif "suffisamment rentable" étant inégal selon les points de départ), le degré objectif de risque (inégal, dès lors que des inégalités sociales de réussite subsistent) ou encore la sensibilité plus ou moins grande aux coûts encourus dans les études envisagées.

Mais si, au vu des approches statistiques externes, "tout se passe comme si" les individus faisaient des choix rationnels, cela n'exclut pas qu'interviennent, dans les prises de décision concrètes, des différences dans le niveau d'information, les préférences, les visions du monde... Tant que l'on n'interroge pas directement les acteurs, il est difficile de faire la part de l'intériorisation et de l'anticipation. De plus, si les choix s'avèrent bien "rationnellement inégaux", l'autonomie de l'acteur reste calée par les contraintes qui l'entourent, et elle s'exprime dans des situations sur lesquelles, à l'instant t, il n'a en général pas d'influence, même s'il a contribué à les mettre en place. Souligner le rôle des stratégies n'amène donc pas à trancher en faveur d'un acteur exerçant toujours pleinement et librement sa rationalité. Les décisions les plus rationnelles incorporent des inégalités "subies" (inégalités de réussite, inégalités d'information...) ou des attitudes (préférences, rapport au savoir...) qui se sont formées dans des contextes que l'on n'a pas choisis. De fait, les facteurs "subis" d'une part, les intentions et les anticipations de l'autre pèsent différemment selon les situations : l'expression des secondes peut être complètement bridée quand les contraintes sont très fortes, ce qui ne condamne pas à renoncer définitivement à la notion d'acteur. C'est l'analyse empirique qui montrera que telle catégorie d'individus n'a effectivement aucun choix (son comportement étant donc entièrement déterminé par les contraintes), alors que c'est seulement chez ceux sur qui les contraintes ne pèsent pas trop fort que les préférences exercent un impact visible. La mobilisation d'un schéma déterministe ou d'un schéma intentionnel reste au total une question empirique.

De même, l'impact, aujourd'hui avéré, des dimensions contextuelles des inégalités, questionne à la fois la thèse de la toute puissance des stratégies et la thèse de la prévalence de l'héritage. On ne saurait en effet réifier cette notion d'héritage (et celle corollaire de handicap), et les explications déterministes afférentes, dès lors que les performances ou le niveau d'ambition des élèves varient sensiblement en fonction du contexte et passent seulement en fonction de l'appartenance sociale. D'un autre côté, les inégalités dans la qualité de l'environnement scolaire sont largement subies, et des inégalités demeurent dans la capacité à choisir son contexte, tant cela exige de l'information, des possibilités de mobilité, une certaine assurance face à l'administration scolaire, etc. De plus, l'agrégation des comportements individuels produit en la matière un effet pervers : se retrouver avec des pairs d'un milieu social élevé produit un avantage pour tous, l'inverse étant vrai pour les élèves moins favorisés. Le contexte est donc indissociablement subi et créé par les acteurs.

2. Les inégalités dans leur environnement structurel

Les inégalités scolaires sont donc nichées dans la "boucle" de la reproduction sociale, où des familles au départ inégales dotent inégalement leurs enfants et visent pour eux des positions inégales. Le contexte macro-sociologique, notamment la structure des places d'"arrivée" et de "départ" est donc évidemment contraignant (Boudon, 1973). La persistance des inégalités sociales, observée dans la majorité des pays, s'expliquerait par le fait que même si les équilibres coûts/bénéfices attachés aux différentes alternatives se sont déplacés avec l'expansion du système, le positionnement relatif de ces arbitrages, entre les divers groupes sociaux, a peu évolué (Goldthorpe, 1996).

Au niveau international, les seuls pays où une certaine démocratisation des carrières scolaires a été observée (Pays-Bas ou Suède) sont ceux où se sont réduites les inégalités sociales de niveau de vie et de sécurité économique (Shavit et Blossfeld, 1993), dont on sait qu'elles pèsent sur la sensibilité au risque, et donc sur les inégalités de choix scolaires. De plus, dans ces deux pays, l'évolution n'a pas été en phase avec les réformes éducatives : cette désynchronisation entre les évolutions des opportunités éducatives et des opportunités sociales suggère que la démocratisation scolaire relève bien de facteurs socio-économiques généraux. Plus que des réformes éducatives, la modification des inégalités de vie entre des groupes sociaux qui utilisent l'école en fonction de stratégies et sur la base de ressources différentes serait un vecteur efficace de démocratisation. La relation est en tout cas contingente, entre le degré de démocratisation du système scolaire et le niveau de la mobilité (de l'immobilité) sociale, ce qui conforte les thèses de Jencks et Boudon, comme quoi l'ouverture du système scolaire et sa démocratisation (au demeurant problématique) ne débouchent pas automatiquement sur un affaiblissement des relations entre origine sociale et statut social atteint, et donc sur une réduction des inégalités sociales. Il faudrait donc ré-évaluer, sans doute à la baisse, la fonction de l'école et la portée des politiques scolaires dans la reproduction des inégalités. Cela ne disqualifie pas pour autant toute politique éducative. Ainsi, une école qui parviendrait à égaliser les performances des jeunes enfants tuerait dans l'oeuf une source primordiale d'inégalité de réussite ; de même pour un système éducatif qui assurerait une hétérogénéité et une qualité égales des contextes scolaires ; ou encore qui générerait

strictement sur la base de leur réussite les trajectoires des élèves. Mais dans la plupart de pays, ce sont les politiques structurelles, sans doute plus simples à mettre en oeuvre et plus consensuelles, qui l'ont emporté. Elles ont joué sur deux paramètres du système éducatif a priori essentiels, son degré d'ouverture et son degré de différenciation. Ainsi, dans le secondaire, on s'est efforcé d'atténuer les inégalités en supprimant les sélections précoces et en différant les choix d'options ou d'orientation. Et de fait, dans les comparaisons internationales, l'ampleur des inégalités sociales apparaît d'autant plus forte qu'on passe des systèmes entièrement indifférenciés (tels les pays scandinaves), aux pays ayant conservé des filières (l'Allemagne ou le Luxembourg), sans que cela obère d'ailleurs le niveau moyen des élèves, au contraire. L'expansion des scolarités a accompagné ces évolutions, comme la manière la plus sûre de démocratiser l'accès à l'éducation. Mais si l'expansion est ce qui permet aux inégalités sociales de se combler à certains niveaux, elle autorise aussi les plus favorisés à investir les niveaux supérieurs, dès lors que la croissance des effectifs concerne aussi ces niveaux éducatifs et qu'aucune réforme davantage qualitative n'en modifie l'accès. L'expansion est donc à la fois une réforme égalisatrice et d'une certaine manière une contre-réforme, permettant aux plus favorisés de maintenir leur avantage en le déplaçant, non sans un coût pour l'Etat et sans doute non sans induire des difficultés quant au fonctionnement du système lui-même.

Ce qu'il faudrait spécifier en préalable, mais cette question est rarement posée explicitement, c'est jusqu'où l'école se donne pour mission de réaliser l'égalité. Il est clair que si les formations préparent à des emplois diversifiés et inégaux, l'école ne peut échapper à une fonction de sélection. Mais on serait davantage certain que la méritocratie prévaut en la matière si cette sélection venait se greffer sur un socle partagé par tous, où aucune inégalité ne serait tolérée. Il reste, on le sait depuis Jencks, que rendre effective l'égalité des chances dans une société inégale est un défi, puisque les élèves abordent l'école avec des atouts inégaux qui eux-mêmes découlent des conditions inégales de vie entre les familles. Par ailleurs, les visées des familles, face à des positions sociales inégales, sont elles-mêmes inégales (et reproductrices par le jeu des anticipations). L'école est alors très normalement instrumentalisée par les mieux placés. Il ressort que les inégalités à l'école sont autant sinon plus dépendantes des politiques de réduction des inégalités entre adultes (entre les parents, entre les positions professionnelles elles-mêmes) qui passent par d'autres politiques (de l'emploi, du logement, de la ville...). En la matière, il convient donc de donner leur place, mais rien que leur place, aux politiques scolaires.

Marie Duru-Bellat est sociologue à l'Université de Bourgogne, membre de l'IREDU. Son dernier ouvrage sur la question est disponible aux PUF, *Les inégalités sociales à l'école*. Ce texte est extrait du numéro 4 de la revue *Comprendre* (PUF, oct. 2003), dir. par J.-P. Fitoussi et P. Savidan. Il est repris ici avec l'aimable autorisation de l'auteure et de l'éditeur.

Références

- Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.
- Boudon R., Cuin C-H., Massot A. (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, Paris, L'harmattan.
- Bourdieu P., Passeron J-C.(1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- Dubet F. (2000). *Les inégalités multipliées*, La Tour-d'Aigues, Les Editions de l'Aube.
- Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Erikson R., Jonsson J.O. (2000). "Understanding Educational Inequality : the Swedish Experience", *L'Année Sociologique*, 50, n°2, 345-382.
- Euriat M., Thélot, C.(1995). "Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans", *Education et Formations*, n° 41, p. 2-21. Goldthorpe J.H.(1996). "Class analysis and the reorientation of class theory : the case of persisting differentials in educational attainment", *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", *Sociology of Education*, 73, p. 92-111.

Jarousse J-P, Labopin M-A. (1999). "Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, n°3, p. 475-496.

Jencks C. (1972). *Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.

Lautrey J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

Shavit, Y., Blossfeld, H.P. (éds) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.

Zanten (van) A. (2001). *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

[1] Nous nous appuyons en particulier sur les travaux de l'IREDU-CNRS, résumés in Duru-Bellat, 2002

[2] Une différence d'un écart-type signifie qu'environ 85% des enfants d'ouvriers ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants de cadres, alors que si les deux groupes étaient de niveau égal, ce seraient seulement 50% d'entre eux. Il reste que 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.

[3] La composition scolaire du contexte joue également : les élèves progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé. Par ailleurs, la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : les plus faibles y "gagnent", alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts. Par conséquent, les environnements scolaires vont être d'autant plus vecteurs d'inégalités qu'ils sont ségrégués (forts ou faibles).

L'école peut-elle réduire les inégalités sociales ?

Par Louis Maurin

Observatoire des inégalités le 3 septembre 2007

L'école produit des inégalités alors qu'une de ses principales fonctions est de tenter de les réduire. Une analyse de Louis Maurin extraite d'Alternatives économiques.

Se demander si l'école peut réduire les inégalités a quelque chose d'incongru. C'est l'une des fonctions principales de l'école de la République laïque et gratuite, qui a vocation à instruire tous les enfants sans distinction. En théorie, elle doit donc permettre à chacun d'eux d'accéder à l'ensemble des diplômes possibles et, partant, à toutes les positions sociales. Dans les faits, les inégalités font de la résistance.

Les inégalités indépendantes de l'école ?

Plusieurs facteurs poussent à la montée des inégalités de façon indépendante à l'action du système éducatif.

Dans des sociétés où les savoirs formels prennent de plus en plus d'importance, le diplôme joue un rôle croissant dans la définition des positions sociales. Ce phénomène est renforcé en France, dans la mesure où l'expérience professionnelle est moins prise en compte qu'ailleurs par les employeurs. Pour ne rien arranger, la formation continue bénéficie en priorité à ceux qui ont déjà une bonne formation initiale, limitant encore les chances de réduction des écarts. Le diplôme n'est pas cependant le seul élément discriminant : d'autres facteurs limitent le rôle de l'école. Que ce soit pour décrocher un stage, des informations sur les professions, voire des coups de pouce plus ou moins explicites pour obtenir tel ou tel emploi, l'influence du milieu social familial est grande.

La dégradation du marché du travail aggrave les choses. La capacité à répartir plus équitablement les positions sociales est d'autant plus facile que l'on se trouve dans une période d'expansion de l'emploi qualifié. La mobilité sociale ascendante des années 60 et 80 correspond d'abord à une période de forte progression des effectifs de cadres moyens et supérieurs. Mais ce mouvement s'est tari : le nombre de cadres s'accroît désormais moins vite.

La hausse du chômage a entraîné dans son sillage une montée de la pauvreté, qui frappe notamment les familles monoparentales. Ce qui place les enfants des familles les plus démunies dans des conditions d'études délicates. Comme l'ont montré Dominique Goux et Eric Maurin, le surpeuplement des logements influence significativement le niveau scolaire [1]. Une étude de l'Insee montre que, quand on écarte tous les autres facteurs qui influencent les études, les enfants dont les parents ont connu la précarité professionnelle ont de moins bons résultats que les autres [2].

Les mieux armés sont ceux dont les parents connaissent le fonctionnement du système, pour les guider dans leurs choix d'orientation ou les soutenir dans leurs études, financièrement ou par le biais d'activités et d'aide aux devoirs. Comme l'indique une étude de l'Insee, 80 % des mères qui n'ont pas de diplôme s'estiment dépassées pour aider leurs enfants dans leurs études au collège, contre 26 % pour les diplômées de l'enseignement supérieur [3].

La montée des inégalités se traduit de plus par une ségrégation spatiale croissante : l'écart entre quartiers riches et quartiers pauvres se creuse. Des zones entières marquées par une forte dégradation du bâti et des niveaux très élevés de chômage émergent. Du coup, les plus défavorisés étudient de plus en plus souvent avec d'autres enfants défavorisés... Or la mixité sociale à l'école est une des conditions pour qu'elle puisse contribuer à la réduction des inégalités.

L'école ne peut pas tout

L'école ne peut pas, à elle seule, avoir une influence sur tous ces facteurs, créer de l'emploi ou réduire la ségrégation urbaine. Il lui reste pourtant des moyens pour lutter contre les inégalités. Malgré la crise, l'élévation du niveau scolaire de l'ensemble de la population s'est poursuivie au cours des années 80 et 90. Elle a profité aussi aux plus démunis. Avant 1960, moins d'un dixième des enfants atteignaient le bac, contre plus de 60 % aujourd'hui. Entre les générations d'enfants d'ouvriers nées entre 1964 et 1968 et celles nées entre 1979 et 1981, le pourcentage de bacheliers est passé de 20 % à plus de 40 %. On compte moins de 11 % d'enfants d'ouvriers à l'université, tous cycles confondus, mais ils en étaient quasiment absents il y a quelques décennies.

Il suffit de s'imaginer quelles seraient les conséquences en matière d'inégalités sociales d'une école entièrement payante pour comprendre l'impact de l'école gratuite dans les sociétés modernes. A la décharge de l'école, il faut bien reconnaître que cette tâche devient de plus en plus difficile dans une société minée par le chômage de masse, où la mobilité sociale se réduit dans les entreprises, et la ségrégation spatiale s'aggrave.

La démocratisation de l'école au cours de la seconde moitié du XXe siècle est incontestable. Mais les inégalités doivent aussi s'observer de façon relative : les enfants du haut de l'échelle sociale ont, eux aussi, bénéficié du mouvement d'expansion du travail qualifié. La signification du bac aujourd'hui ou même de certains diplômes universitaires en termes d'accès à tel ou tel niveau de la hiérarchie sociale a elle aussi beaucoup changé depuis cinquante ans. Pour une bonne part, les inégalités se sont déplacées vers le haut : " Il y a plutôt plus d'inégalités qu'il n'y en a eu dans notre école par le passé ", estimait François Fillon, en 2005 alors qu'il était ministre de l'Education.

Les spécialistes de la question parlent de " démocratisation ségrégative " pour caractériser ce phénomène. L'instauration des zones d'éducation prioritaires (ZEP), en 1982, visait à compenser ces inégalités croissantes en accordant davantage de moyens aux établissements scolaires situés dans certaines zones difficiles. Les moyens étaient cependant limités et les gouvernements successifs n'ont pas fait grand-chose depuis pour accroître les chances des enfants des milieux les plus défavorisés. Le budget supplémentaire alloué aux ZEP ne représente en effet toujours que 0,5 % des dépenses du ministère de l'Education nationale. Insuffisant pour créer la différence, et notamment réduire la taille des classes de façon suffisamment sensible pour obtenir des effets sur les résultats scolaires des enfants.

Quand l'école produit des inégalités scolaires

Au-delà des moyens, le système scolaire s'est aussi démocratisé sans transformer ses méthodes pédagogiques. Les enfants basculent du primaire au collège dans un système d'enseignement qui reste parmi les plus académiques au monde. Il fonctionne pour beaucoup sur la sélection par l'échec et sur la peur qu'elle suscite. L'évaluation est permanente jusqu'au baccalauréat, tandis que les moyens mis à la disposition des enfants et des jeunes pour les aider et les soutenir dans leur travail personnel restent dérisoires dans le cadre du système lui-même. A ce jeu, les catégories les plus défavorisées sont fatalement perdantes.

Résultat : le fonctionnement de l'école est de plus en plus montré du doigt : " Il faut considérer le rôle de l'école elle-même dans la production des inégalités scolaires ", indiquait le [rapport Thélot](#) de la Commission nationale du débat sur l'école. La notation ou l'orientation des jeunes est mise en cause : " On sait qu'à valeur scolaire égale, les conseils de classe non seulement ne corrigent pas les différences d'ambition selon les catégories sociales et le sexe, mais les confirment souvent et peuvent même les renforcer ", notait un [avis](#) du Haut conseil à l'évaluation de l'école sur le fonctionnement de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Même s'il existe de nombreuses exceptions, dans un contexte de tensions scolaires et de concurrence accrue, les enseignants intègrent l'appui familial dont pourra disposer l'élève dans la suite de son cursus...

Des politiques éducatives inégalitaires

Les politiques publiques sont elle-mêmes de plus en plus ouvertement créatrices d'inégalités scolaires. Depuis la Seconde Guerre mondiale, on avait assisté à une unification progressive des parcours scolaires, avec notamment la mise en place du collège unique au milieu des années 70, puis la seconde " indifférenciée " au début des années 80. Une sélection plus précoce est désormais réintroduite. Les options ont redifférencié

la seconde. Les réformes de la classe de troisième instaurent désormais des filières dès la fin de la quatrième. Or, on sait que plus les choix d'orientation se font tôt dans les cursus, plus les inégalités sociales sont marquées en fin de parcours.

Au lieu d'investir massivement pour lutter contre les difficultés scolaires - qui existent sur l'ensemble du territoire et pas seulement en ZEP - on concentre les maigres moyens dans ce domaine sur quelques établissements les plus en difficultés. Les réductions d'effectifs et de moyens se répercuteront fatalement sur les élèves qui ont le plus de mal à suivre hors de quelques zones "ciblées".

La récente ouverture de la carte scolaire ([voir notre article](#)) a eu l'effet escompté : elle a donné bonne conscience à une petite minorité de familles qui n'osaient pas la contourner, mais n'a en rien changé le problème.

Dans l'enseignement supérieur enfin, la réforme de l'université fait totalement l'impasse [4]. sur l'immense écart de moyens qui sépare les étudiants favorisés des "grandes écoles" et la masse des premiers cycles universitaires. Tout le monde applaudit à l'autonomie dont les universités (comme hier avec la décentralisation) ont sans doute besoin. Mais sans en mesurer l'impact pour les établissements les moins favorisés dont la situation se dégradera si un effort budgétaire bien supérieur à ce qui est annoncé n'est fait.

Le système scolaire français, en dépit de ses dysfonctionnements, demeure l'un des meilleurs au monde. Il ne peut pas tout contre les inégalités, mais encore faudrait-il que les politiques publiques ne le rendent pas davantage inégalitaire... Le problème principal aujourd'hui semble être la faible mobilisation des parents et des acteurs du monde éducatif : la question des inégalités à l'école semble désormais secondaire par rapport à la production d'une élite d'excellence.

Louis Maurin

Version mise à jour d'un article paru dans [Alternatives économiques](#), n° 064 d'avril 2005.

Ecole : qui ne tente rien n'a rien

Cours supplémentaires, pistons, chambre spacieuse..., le milieu social apporte une aide très concrète sur le plan scolaire. Mais aussi un appui symbolique, souvent négligé. Rien de tel, en effet, pour réussir que d'avoir le sentiment d'être à sa place dans les filières d'excellence. A l'inverse, rien de tel non plus pour échouer que d'intérioriser par avance son échec et légitimité d'une réussite éventuelle.

Une partie de la sélection sociale à l'école s'opère non pas par le niveau scolaire réel, mais, en quelque sorte, "au bluff". Qui ne tente rien n'a rien. On constate que les élèves des zones d'éducation prioritaires (ZEP) qui ont été intégrés à l'Institut d'études politiques de Paris y réussissent aussi bien que les autres. Pourtant, ils n'y seraient certainement pas entrés si on n'avait pas bousculé les choses. En partie parce qu'ils n'osaient tout simplement pas y postuler.

[1] " Surpeuplement du logement et retard scolaire ", Données sociales 2002-2003, Insee.

[2] " L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants ", par Michel Duée, Document de travail de l'Insee, 2004.

[3] " L'aide aux devoirs apportée par les parents ", [Insee première](#), n° 996, décembre 2004.

[4] Elle fait aussi l'impasse sur la question de fond : à l'université les enseignants n'ont aucun intérêt professionnel à s'intéresser aux étudiants, notamment en premier cycle.