

Inégalités scolaires et politiques éducatives : une introduction

Georges Felouzis*

Les articles que l'on trouvera dans ce dossier thématique *d'Economie et Statistique / Economics and Statistics* ont pour point commun de traiter des politiques éducatives en ce début du XXI^e siècle sous l'angle des inégalités sociales d'éducation, en mobilisant de grandes bases de données, capables de fournir une vision objective et précise des tendances du système éducatif français depuis une vingtaine d'années.

Ce questionnement sur les inégalités prend appui sur une longue tradition de recherche en éducation, issue notamment de la sociologie. Depuis les premiers travaux de Coleman (1966) aux États-Unis, Bernstein (1975) au Royaume-Uni, et de Bourdieu & Passeron (1964) en France, la question des inégalités scolaires s'est imposée à nos sociétés démocratiques dont l'un des principes majeurs d'attribution des places est le diplôme, pensé comme mesure du mérite et des compétences acquises.

Une des questions que n'a cessé de poser la sociologie au travers des travaux sur les inégalités scolaires est celle des voies d'accès au mérite et aux diplômes, dont les approches ethnographiques comme les observations statistiques (van Zanten, 2015 ; Bourdieu, 1989) montrent qu'elles sont étroitement liées aux caractéristiques objectives des individus – i.e. leur origine sociale, leur sexe, leur appartenance à une minorité, etc. – et qu'elles doivent beaucoup à la nature du système éducatif ainsi qu'au fonctionnement des institutions elles-mêmes. Ce questionnement est d'autant plus pertinent aujourd'hui que la France apparaît dans les enquêtes internationales comme l'un des pays de l'hémisphère Nord les plus inégalitaires si l'on considère l'ampleur du lien entre la position sociale et culturelle des élèves et leurs acquis à 15 ans (OCDE, 2019). Cette ampleur de l'inégalité sociale des acquis prend un relief particulier au regard de la référence à l'égalité du discours national.

Pour analyser ce phénomène, nous sommes loin de partir de zéro. Les sciences sociales s'emploient depuis des décennies à le décortiquer dans sa dimension descriptive et empirique et à en identifier les sources, en lien avec la nature de l'institution scolaire elle-même. Il ne suffit donc pas de prendre la mesure des inégalités, aussi précise et fiable soit-elle. Il est aussi nécessaire de s'interroger sur l'action publique en éducation et sur les moyens de limiter l'ampleur des inégalités scolaires dont les conséquences sur le destin des individus et l'accès à l'emploi sont régulièrement rappelées (Henrard & Ilardi, 2017).

Pour cela, il est utile d'explicitier ce que l'on entend par « inégalités » dans le domaine de l'éducation et quelles en sont les différentes formes, de revenir sur leurs sources et conditions, et enfin, nous traiterons de la question des politiques. C'est ce que propose cette introduction avant de présenter les articles du dossier thématique.

Que dit-on lorsqu'on dit « inégalités » ?

En première approximation, nous pouvons définir le concept d'inégalité par deux dimensions principales. La première est la nature des biens qui font l'objet d'une inégale distribution,

* Université de Genève (georges.felouzis@unige.ch)

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori l'Insee.
Citation: Felouzis, G. (2021). School Inequalities and Educational Policies: An Introduction. *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 528-529, 3–8. doi: 10.24187/ecostat.2021.528d.2056

la deuxième est constituée par les principes concrets qui président à la répartition de ces biens. Il y a inégalité dès lors que les biens concernés sont rares, utiles et valorisés. Il peut s'agir de biens matériels (des revenus, un patrimoine, un environnement de vie de qualité par exemple) mais aussi de biens plus symboliques, de ceux que distribue l'école sous forme de diplômes ou de compétences acquises notamment. Dans la tradition de la sociologie et de l'économie de l'éducation, les différences de répartition de ces biens rares entre individus sont considérées comme des inégalités dès lors qu'elles dépendent de l'appartenance à un groupe social. C'est bien ce raisonnement qui préside aux analyses statistiques des grandes bases de données scolaires. On s'attache par exemple à expliquer – au sens statistique du terme – la variance des scores d'élèves à des tests standardisés par leurs caractéristiques ou leur position : leur origine sociale, leur sexe, leur parcours migratoire, leur établissement scolaire, leur classe, etc., afin d'isoler ce qui ne dépend pas de l'individu en tant que tel – son effort, son mérite ou ses talents – mais de son appartenance à un groupe social particulier, qu'il en tire avantage ou au contraire qu'il en soit pénalisé.

Toutefois, cette dichotomie entre ce qui dépendrait « de la société » et ce qui dépendrait « de l'individu » trouve rapidement ses limites, dès lors que l'on se situe dans une perspective sociologique. Depuis les travaux de Bourdieu & Passeron (1970) il est établi que le « mérite », compris comme l'ensemble des compétences pertinentes pour réussir à l'école, est lui-même le fruit d'un travail de socialisation familiale qui intervient dès le plus jeune âge. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que ces compétences – ou si l'on préfère ce « mérite » – soient fortement liées à l'origine sociale des élèves. Les travaux de van Zanten (2009) sur ce travail parental quotidien, fait de transmission de savoirs et de valeurs scolaires comme de stratégies de placement dans les bons établissements, montre bien cette construction quotidienne du mérite en lien étroit avec la position sociale des familles. Dans une perspective proche mais sur des terrains différents, Lahire (2019) donne à voir de façon très précise la construction des esprits et des individualités des jeunes enfants dans des contextes sociaux très contrastés. Dans une société stratifiée, fortement structurée par les inégalités de conditions de vie, ces individualités ne peuvent entretenir que des rapports différenciés à l'école et aux attendus scolaires. D'où les limites de la méritocratie (Duru-Bellat, 2009) qui consiste à donner plus – les meilleures conditions d'apprentissage, les programmes les plus ambitieux, etc. – à ceux qui ont déjà le plus – les meilleurs élèves, souvent issus des milieux les plus favorisés. Les classes préparatoires aux grandes écoles, dont le recrutement social est peu diversifié, représentent pour beaucoup d'auteurs un symbole des effets pervers de cette méritocratie. Pour Baudelot & Establet (2009) ce processus relève d'un « élitisme républicain » qui fonctionne comme un puissant facteur de reproduction sociale.

Le mérite scolaire comme construction sociale

Pour entrer plus avant dans le concept d'inégalité en éducation, notamment pour en identifier les sources, il est possible d'introduire une première distinction analytique. Dans le domaine des apprentissages, on l'a vu, l'avantage social des élèves de milieux favorisés est un puissant facteur d'inégalités. Dès le plus jeune âge, avant même la scolarisation, le développement par exemple du langage oral des enfants est fortement dépendant du contexte familial – linguistique et culturel notamment – dans lequel ils grandissent. Or le développement du langage est un prédicteur fort de la réussite en lecture (Zorman *et al.*, 2015) et de l'ensemble de la scolarité. Les inégalités se construisent donc très tôt et peuvent être qualifiées de « primaires » (Boudon, 1973) au sens où elles sont fortement ancrées dans la socialisation primaire des individus. Le substrat à partir duquel travaille l'école n'est donc pas une population homogène, tant s'en faut. Toutefois, la simple comparaison de systèmes éducatifs au plan international montre que les inégalités ne sont pas seulement primaires. Elles dépendent aussi des systèmes éducatifs eux-mêmes, des contenus valorisés dans l'enseignement, des modes de sélection et d'évaluation des élèves, de l'organisation générale des curriculums, etc. Les enquêtes PISA ne font rien d'autre que de mettre au jour, tous les trois ans, ces inégalités « secondaires », qui dépendent des systèmes éducatifs eux-mêmes, fruits d'une lente sédimentation de politiques éducatives successives. Un exemple peut être pris dans l'un des derniers rapports PISA (OCDE, 2020) concernant les

liens entre l'âge du premier palier d'orientation vers des filières différenciées et l'ampleur des inégalités sociales de compétences à 15 ans dans chaque pays participant à l'enquête. Plus ce premier palier intervient tôt dans la scolarité des élèves, plus les inégalités sociales de performances sont importantes et donc moins les systèmes éducatifs sont équitables (OCDE, 2020, p 82). Ces politiques de filiarisation, qui interviennent le plus souvent dès le début de l'enseignement secondaire obligatoire, accentuent ainsi l'ampleur des inégalités d'apprentissage.

Une deuxième distinction analytique concerne la rareté des biens dont on étudie la répartition. Cette rareté dépend toujours de l'état de la scolarisation à un moment donné dans une société donnée. D'où la difficulté de mesurer sur le long terme l'évolution des inégalités scolaires, à partir de la répartition de diplômes dont le sens et la rareté peuvent changer au fil du temps. L'exemple du baccalauréat est emblématique de cette difficulté. Son taux d'obtention a si fortement progressé sous l'effet des politiques de démocratisation de l'enseignement depuis le milieu du XX^e siècle, que la comparaison sur le long terme devient délicate. De plus, avec sa différenciation progressive par les filières et options, la question se pose de ce que mesure véritablement ce diplôme. D'où le débat qui a animé la sociologie de l'éducation sur l'évolution des inégalités sociales d'obtention du baccalauréat. Pour Thélot & Vallet (2000), les écarts selon l'origine sociale sont nettement plus faibles à la fin des années 1990 que dans les années 1960, tout en laissant un écart fort entre enfants de cadres et d'ouvriers tous baccalauréats confondus, plus marqué pour la seule filière générale. Merle (2000) a introduit la notion de « démocratisation ségrégative » pour qualifier le double mouvement d'élargissement de l'accès au baccalauréat et de différenciation de l'origine sociale selon les filières et séries. Les mêmes questions se posent pour l'enseignement supérieur, dont l'ouverture s'est accompagnée d'une forte diversification des formations offertes.

Inégalités : quel rôle pour les politiques ?

Les sources des inégalités scolaires sont multiples et il n'est pas possible d'en dresser un panorama complet dans le cadre nécessairement limité de cette introduction¹. La façon dont l'école considère et traite les inégalités de départ entre élèves est bien sûr déterminante. Toutes les dimensions de la scolarité sont concernées, de l'espace concret de la classe et du déroulement de l'enseignement (Rochex & Crinon, 2011) à la structure et l'organisation des systèmes éducatifs (Mons, 2007). Comment les politiques d'éducation produisent-elles plus ou moins d'équité ?

Pour faire écho aux articles du présent numéro, nous tenterons une courte réponse à ces interrogations en prenant l'exemple de la ségrégation. De nombreux travaux, des recherches fondatrices de Jencks (1979) aux analyses secondaires des données PISA (Pomianowicz, 2021), les résultats sont très cohérents et montrent qu'elle est un puissant facteur d'inégalité. La ségrégation scolaire peut résulter de multiples facteurs : des conséquences d'une politique de filiarisation précoce dès la fin de l'enseignement primaire (Woessmann, 2009), de marchés ou quasi-marchés scolaires (Felouzis *et al.*, 2013), d'une différenciation des espaces urbains couplée à un système de carte scolaire (van Zanten, 2012), voire de leur combinaison. Quoi qu'il en soit, le degré de ségrégation des élèves selon leurs caractéristiques sociales, culturelles, leur origine migratoire ou leurs résultats scolaires est fortement lié à l'ampleur des inégalités d'apprentissage, d'orientation ou de diplomation.

Plusieurs mécanismes se cumulent pour expliquer ce phénomène. Il peut s'agir d'un effet de la différenciation de l'offre de formation (i.e. des programmes d'enseignement), au plan qualitatif comme quantitatif. C'est notamment le cas dans les systèmes éducatifs où prévalent des filières dès la fin de l'enseignement primaire, comme en Allemagne ou dans beaucoup de cantons en Suisse par exemple. Mais la différenciation peut se faire aussi par l'établissement, alors majoritairement en fonction du lieu de résidence, comme dans

1. Pour une analyse plus complète, voir Felouzis (2020).

les collèges français (Merle, 2012), avec des conditions de scolarisation qualitativement contrastées en lien notamment avec les effets de pairs. La méta-analyse de van Ewijk & Slegers (2010) sur l'effet du statut socioéconomique des pairs sur le niveau d'apprentissage des élèves montre que cet effet est substantiel, cumulatif au fil du parcours scolaire et qu'il explique une large part des effets délétères de la ségrégation scolaire sur les apprentissages des élèves les plus défavorisés.

Les quelques résultats évoqués ci-dessus suggèrent que le renforcement de la mixité sociale à l'école est une piste pour rendre le système éducatif plus équitable. En 2016, le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire proposait une revue sans précédent des raisons pour lesquelles l'école en France produit de l'injustice, au rang desquelles la ségrégation sociale ou liée à l'origine migratoire (Cnesco, 2016). Dans une contribution pour ce rapport (Felouzis *et al.*, 2016), nous nous demandions si les effets pervers de certaines politiques (collège unique et éducation prioritaire) n'avaient pas en fait contribué à la ségrégation scolaire.

L'exemple des effets de la ségrégation et des tentatives de leur régulation par la politique d'éducation prioritaire montre l'ampleur des questions qui restent ouvertes. Il ressort toutefois de nos analyses que la lutte contre la ségrégation elle-même, et le rééquilibrage de la composition sociale en particulier dans les collèges, est une voie non négligeable d'amélioration de l'équité des systèmes éducatifs. Une expérimentation de « secteurs multi-collèges » en cours depuis 2017 dans deux arrondissements parisiens va dans ce sens. Dans un objectif explicite de mixité sociale, elle vise à brasser les élèves à l'entrée en 6^{ème}, s'attaquant ainsi à l'un des aspects de la ségrégation dans les grandes agglomérations, où l'affectation des élèves selon la sectorisation peut produire de fortes différences de composition sociale entre des collèges géographiquement très proches. Limitée à trois secteurs impliquant chacun deux collèges initialement très différenciés en termes d'origine sociale des élèves, son évaluation après trois années (Grenet & Souidi, 2021) montre que des actions volontaires peuvent améliorer la mixité sociale².

Il ne s'agit bien sûr que d'une expérimentation locale, dont tous les résultats n'ont pas encore été évalués, notamment ses effets sur les résultats des élèves au collège et la suite de leur scolarité au lycée ; d'un point de vue pragmatique, elle n'est en outre envisageable qu'au niveau de grandes agglomérations alliant diversité sociale et maillage scolaire très fin. Mais nous choisissons d'en retenir qu'une réelle volonté politique peut accroître la mixité sociale dans les établissements scolaires et ainsi potentiellement donner les meilleures chances à un plus grand nombre de bénéficier de conditions équitables d'apprentissage, et de réussite.

Quatre contributions sur les inégalités et les politiques éducatives

Ces interrogations sur les liens entre politiques éducatives et inégalités sont déclinées, sous des angles divers et pour différents niveaux de scolarité et d'éducation, dans les quatre articles du présent dossier. Sans dévoiler toute la richesse des résultats présentés, nous en proposons maintenant une courte présentation.

L'article de **Pierre Courtioux et Tristan-Pierre Maury** propose une analyse de l'évolution de la mixité sociale dans les collèges classés en éducation prioritaire de 2004 à 2016, et du ciblage de cette politique : ses nombreuses réformes ont-elles conduit à la recentrer, ou pas, sur les collèges les plus défavorisés ? Au-delà de cette question factuelle, les auteurs examinent si l'éducation prioritaire favorise l'intégration sociale des élèves, dans la perspective d'améliorer leurs conditions d'apprentissage. Leurs analyses, conduites sur la Base Centrale Scolarité (BCS), montrent qu'un réel recentrage des moyens s'est opéré en 2015, avec la mise en place des réseaux d'éducation prioritaire, sur les collèges dont la composition sociale était la plus modeste. L'éducation prioritaire, qui vise à compenser les effets de la ségrégation scolaire, apparaît ainsi mieux ciblée à la fin de la période étudiée,

2. L'expérimentation se poursuit, sans toutefois être étendue à d'autres arrondissements.

ce que traduit la moindre mixité sociale dans les collèges concernés et l'accentuation des différences de mixité entre ces collèges et les autres.

Pauline Givord et Milena Suarez Castillo se penchent sur la mesure des « effets lycée », qui vise à rendre compte de la contribution des lycées aux résultats de leurs élèves. En très bref, cet effet est mesuré au niveau de chaque lycée par l'écart entre les résultats obtenus par les élèves au baccalauréat et les résultats prédits sur la base de leurs caractéristiques (milieu social notamment) et de leur niveau scolaire initial (leur note au brevet). Les auteures rappellent toutes les difficultés pour mesurer cet effet, mais surtout elles questionnent la pertinence d'une mesure à la moyenne : un effet moyen positif traduit-il l'action d'un lycée dans lequel tous les élèves réussissent mieux, ou dans lequel seule une partie des élèves réussissent très bien et d'autres moins bien qu'attendu au regard de leurs caractéristiques ? À partir de régressions quantiles et pour les résultats au baccalauréat en 2015, elles montrent d'abord que, dans la très grande majorité des lycées, les écarts de notes au baccalauréat ne sont pas significativement différents de ceux attendus. Mais elles notent aussi, à rebours de l'idée qui voudrait que plus d'égalité implique un nivellement par le bas, que des lycées parviennent à réduire les écarts entre élèves et à améliorer les résultats de tous les élèves.

L'article de **Fabrice Murat** aborde la question des inégalités éducatives sous l'angle des compétences des diplômés à la fin de leurs études. À partir d'une analyse approfondie de l'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) de 2004 et de 2011 l'auteur montre en premier le lien étroit entre les compétences et le niveau d'étude, ce qui ne manque pas de rassurer le lecteur, mais aussi que des inégalités de compétences s'observent à niveau de diplôme donné. Leur ampleur est cependant restée stable entre 2004 et 2011. L'article propose aussi, en mobilisant les données du *Program for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), une mise en perspective internationale dont il ressort que la France se situe dans la moyenne des pays européens. Ce résultat, qui contraste avec ceux des enquêtes PISA à partir de 2003, s'explique par le fait que les jeunes ayant fini leurs études en 2011 correspondent plutôt à ceux qui ont passé PISA au début des années 2000, avant l'augmentation des inégalités sociales.

Ce dossier se termine avec l'article de **Romain Avouac et Hugo Harari-Kermadec**, qui s'attaquent à une ambitieuse question : l'université est-elle un « lieu de brassage ou de ségrégation sociale » ? En étudiant, à partir des données du Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE), l'évolution de la composition sociale des universités sur la période 2007-2015, les auteurs montrent à la fois la poursuite du mouvement d'ouverture de l'enseignement supérieur entamé dans les années 1970-80 et une forte polarisation sociale des établissements. La hiérarchisation sociale des établissements est ensuite mise en relation avec divers dispositifs (notamment le label Initiatives d'excellence – Idex – dispositif majeur en termes de ressources pour les établissements) et classements internationaux (classement de Shanghai). Cette mise en relation montre que les ressources associées aux Idex vont aux établissements qui concentrent les populations étudiantes les plus favorisées. C'est ainsi *in fine* la question de la redistribution opérée par les politiques de l'enseignement supérieur qui se pose.

Références

- Baudelot, C. & Estabiet, R. (2009).** *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales.* Paris: Éditions du Seuil.
- Bernstein, B. (1974).** *Langage et classes sociales.* Paris: Minuit.
- Boudon, R. (1973).** *L'Inégalité des chances.* Paris: Hachette.
- Bourdieu, P. (1989).** *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps.* Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964).** *Les Héritiers.* Paris: Minuit.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970).** *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Coleman, J. S. et al. (1966).** *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cnesco (2016).** Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/1610927_Rapport_Cnesco_Inegalites-4.pdf
- Duru-Bellat, M. (2009).** *Le Mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010).** The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis, *Educational Research Review*, 5, 134–150.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1402645>
- Felouzis, G., Maroy, C. & van Zanten, A. (2013).** *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Puf.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. & Imperiale-Arfaine, L. (2016).** *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Contribution au rapport du Cnesco (op.cit.).
- Felouzis, G. (2020).** *Les inégalités scolaires*. Paris: Puf.
- Grenet, J. & Souidi, Y. (2021).** Secteurs multi-collèges à Paris : quel bilan après 3 ans ? *Note de l'IPP* N° 62. <https://www.ipp.eu/publication/fevrier-2021-secteurs-multi-colleges-paris-bilan-trois-ans/>
- Henrard, V. & Ilardi V. (Coord.) (2017).** *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2013*, Céreq Enquêtes N° 1.
<https://www.cereq.fr/quand-lecole-est-finie-premiers-pas-dans-la-vie-active-de-la-generation-2013>
- Jencks, C. (1979).** *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris: Puf.
- Lahire, B. (dir.) (2019).** *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Seuil.
- Merle, P. (2000).** Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15–50. doi : 10.2307/1534764
- Merle, P. (2012).** *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Mons, N. (2007).** *Les Nouvelles Politiques éducatives*. Paris: Puf.
- OECD (2019).** PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2020).** PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- Pomianowicz, P. (2021).** Educational achievement disparities between second generation and non-immigrant students: Do school characteristics account for tracking effects? *European Educational Research Journal*, Sept. <https://doi.org/10.1177%2F14749041211039929>
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011).** *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Pur.
- Thélot, C. & Vallet, L.-A. (2000).** La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, *Économie et Statistique*, 334, 3–32. <https://doi.org/10.3406/estat.2000.7526>
- Van Zanten, A. (2009).** *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.
- Van Zanten, A. (2012).** *L'École de la périphérie*. Paris: Puf.
- Van Zanten, A. (2015).** La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France, *L'Année sociologique*, 65, N° 2, 81–113.
- Woessmann, L. (2009).** International Evidence on School Tracking: A Review. *CESifo DICE Report*, 7, 26–34.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. & Pourchet, M. (2015).** PARLER : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires, *Revue française de pédagogie*, 193, 57–76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4890>