

Les inégalités devant l'éducation

Dossier coordonné par
ROMUALD BODIN
ET LOUIS WEBER

S'il y a bien un point sur lequel tout le monde s'accorde aujourd'hui, c'est sur les difficultés que rencontre l'éducation nationale à remplir sa mission. Que l'on se réfère aux discours et à l'expérience des enseignants, aux divers indicateurs statistiques nationaux et internationaux mobilisés par le ministère de l'éducation nationale (MEN) ou encore l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), aux travaux de recherche en sciences sociales sur l'école, tout conduit à penser que le système d'enseignement échoue à sortir de ses contradictions qui, sous des formes différentes, touchent tous les niveaux de la scolarité.

Dans ce cadre, ce sont notamment les classements internationaux et, plus précisément encore, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE qui sont venus ces derniers temps replacer au centre des débats la question de l'efficacité de notre système d'enseignement. Car non seulement l'école française n'y occupe qu'une place moyenne mais, de plus, elle recule depuis les débuts de cette évaluation, contrairement à d'autres pays comme l'Allemagne ou les États-Unis, qui ont semble-t-il mieux réagi, tout au moins au regard des critères retenus par l'enquête. Mais trop insister sur ce « niveau de performance » des systèmes d'enseignement (dont la mesure, on le sait, reste par ailleurs très critiquable) ne risque-t-il pas de nous détourner d'un problème bien plus fondamental : celui des inégalités devant l'éducation ?

En effet, au-delà des performances moyennes des élèves français dont le plus grand nombre s'est d'abord ému, ces mêmes enquêtes montrent deux choses très importantes. D'une part, elles constatent l'augmentation en France des inégalités. Non seulement est maintenue dans notre pays une forte corrélation entre performance scolaire et statut économique et social des élèves mais, qui plus est, l'enquête souligne une dégradation de la situation pour les élèves les plus en difficulté et une amélioration pour ceux qui sont déjà « d'excellents élèves ». D'autre part, elles mettent en évidence l'existence d'un lien entre l'intensité de ses inégalités et la faiblesse de la performance générale. Ce qui signifie, pour le dire autrement, que les systèmes d'enseignement les plus égalitaires sont aussi tendanciellement les plus performants. On ne saurait mieux défendre l'idée que l'urgence est aujourd'hui de revenir à la question des inégalités sociales devant l'éducation : celles-ci ne constituent pas un simple épiphénomène mais sont bien le cœur même du problème.

Ces phénomènes d'inégalité ont été mis en évidence de façon systématique par les travaux de la sociologie il y a une quarantaine d'années (Bourdieu et Passeron dès 1964 avec *Les Héritiers*, puis *La Reproduction* en 1970, Baudelot et Establet avec *L'École capitaliste en France* en 1971). L'unité supposée de l'école républicaine y était contestée de façon radicale, ce qui a provoqué à l'époque une réaction de méfiance pour ne pas dire de rejet dans les milieux de l'éducation.

Mais qu'en est-il exactement aujourd'hui ? Les choses ont-elles changé ? Et si oui, en quel sens ? Comment le fonctionnement réel de l'école est-il perçu et analysé ? Comment voit-on les origines et les facteurs qui déterminent le processus inégalitaire (pédagogie, structures, concurrences territoriales...) ? Quelles sont les conditions nouvelles de l'exercice professionnel des enseignants ? Quelles sont les forces à l'œuvre pour conserver ou au contraire transformer le système scolaire et son mode de fonctionnement au regard de la production des inégalités ?

Stéphane Bonnéry rappelle comment les enquêtes de Bourdieu, Passeron et du centre de sociologie européenne dans les années 1960, bien que portant principalement sur l'enseignement supérieur ont mis la question des inégalités sociales au cœur de la réflexion sur l'école. Au-delà et souvent contre les objectifs officiels de démocratisation, la sociologie « critique » a cherché à objectiver ce qui échappe à la conscience spontanée des agents. Aujourd'hui, ce travail de dévoilement reste tout-à-fait d'actualité. L'objectivation des pré-requis et de la « pédagogie implicite » d'une école « indifférente aux différences » est aujourd'hui élargie à l'ensemble des « formes pédagogiques » qui s'observent dans les différents niveaux de la scolarité. Il suggère de travailler plus précisément sur les « instruments pédagogiques » (manuels, fiches, etc.), qu'on peut considérer comme des « structures structurées, prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » conditionnant les pratiques enseignantes.

Louis Weber rappelle dans son article comment, dans le contexte des débats autour de la « réforme/démocratisation de l'École » et de la poussée de la scolarisation dans les années 1960, les thèses de *Les Héritiers* ont d'abord rencontré assez peu d'écho dans la presse syndicale et professionnelle de l'enseignement. Après Mai 68 toutefois, le contexte évolue. L'opposition entre ceux qui voulaient démocratiser l'École et ceux qui pensaient que ce n'était pas possible se radicalise fortement. Dans ce nouveau cadre, le rejet des thèses de *La Reproduction* est alors souvent agressif. Pourtant, divers textes tendent à montrer qu'elles ont non seulement imprégné durablement la recherche mais aussi, de façon plus diffuse, les analyses des syndicats.

Gérard Mauger présente quelques analyses sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans leur enseignement de la sociologie de Bourdieu aux élèves de milieux populaires. Dans un premier temps, il rappelle les grandes lignes des thèses de Bourdieu et Passeron concernant les inégalités scolaires, en insistant sur la place qu'y occupe « l'idéologie du don ». Dans un second, il revient sur les importantes transformations dont le système scolaire a fait depuis l'objet, avec des effets nouveaux sur les élèves. Enfin, il tente de prolonger ces analyses, en interrogeant la possibilité d'une sociologie de la « confiance en soi » et en faisant l'hypothèse que la croyance aux « dons » qu'attribuent, selon des règles sociologiquement explicables, la famille ou l'école, fonde « l'assurance » qui contribue à expliquer les « miracles scolaires ».

Bertrand Geay rappelle que la France est probablement l'un des pays où le travail de mise en cohérence du *curriculum* à la suite de l'instauration de « l'école unique » a été le moins développé, ce qui contribue au renforcement des inégalités sociales de réussite scolaire. Aujourd'hui, le système évolue lentement dans le sens des préconisations internationales, sans gagner ni en efficacité pédagogique ni en égalité sociale. L'incapacité à régler les questions en suspens contribue à crédibiliser les présumées vertus de l'ajustement local du *curriculum* et de l'individualisation des parcours, et à aggraver du même coup les aspects les plus délétères de son évolution.

Choukri Ben Ayed et Sylvain Broccolichi contestent les thèses qui exagèrent le rôle joué par les comportements des familles d'élèves ou de certains professionnels (auto-sélection des élèves des familles populaires d'abord, variations locales des « performances » comme l'« effet établissement » ou l'« effet maître » plus récemment). À partir d'une recherche récente consacrée aux inégalités socio-spatiales d'éducation en France, ils montrent que les facteurs « contextuels » ont des impacts très inégaux selon les milieux sociaux. Pour rendre compte des inégalités de scolarisation, les facteurs culturels, sociaux et territoriaux gagnent donc à être étudiés à travers des intrications complexes et non de façon séparée. Les inégalités contextuelles ne se substituent pas aux déterminants « classiques » des inégalités de scolarisation : elles se cumulent.

Romuald Bodin et M. Millet rappellent que les taux d'évaporation (« d'abandon ») dans les premiers cycles universitaires sont le plus souvent interprétés comme un dysfonctionnement de l'université. En fait, il s'agit plutôt d'un effet structurel, qui renvoie à leur situation spécifique dans l'espace plus général de l'enseignement supérieur. Ils constituent un espace tampon de régulation des flux successifs de bacheliers qui agit dans le sens d'un maintien des hiérarchies sociales et scolaires, c'est-à-dire des inégalités sociales face aux possibilités d'ascension par les études. Et cela contre (ou malgré ?) la massification de l'enseignement supérieur.

Fanny Renard rend compte d'enquêtes sur la construction scolaire et non scolaire des habitudes de lecture, de l'enfance jusqu'au lycée. Elle montre que les savoirs et savoir-faire scolaires sont d'autant plus accessibles et rapidement maîtrisés qu'ils font écho à des pratiques familiales dont la réalisation infantine est encadrée au sein de relations familiales pédagogiques, avant même l'enseignement scolaire systématique. De fait, la proximité des arbitrages culturels scolaire et familial favorise l'acquisition des savoirs scolaires. La distance la rend plus difficile. Les conditions de réussite des élèves doivent donc être analysées bien au-delà de la seule question des méthodes d'apprentissage. ■