Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques

Marie Duru-Bellat

▶ **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques. Toulemonde, Bernard. Le système éducatif en France, La Découverte, pp.269-279, 2009, 9782110077547. hal-00973013

HAL Id: hal-00973013

https://sciencespo.hal.science/hal-00973013

Submitted on 22 May 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques

Marie Duru-Bellat
Sciences-Po, Observatoire sociologique du changement

Dans un pays démocratique, qui a rejeté aussi bien l'aristocratie que la notion d'inégalités naturelles entre les hommes, la répartition des places est censée se faire sur une base méritocratique, ce qui donne à l'institution scolaire, chargée de détecter et de sanctionner les mérites, un rôle essentiel. Dès lors que l'égalité des chances est proclamée, on s'attendrait à ce que les cartes soient rebattues à chaque génération et qu'en particulier le milieu social d'origine des enfants n'affecte en aucun cas leur devenir scolaire. La sociologie montre avec constance que tel n'est pas le cas, même si les inégalités sociales de parcours scolaire évoluent et se recomposent en permanence. Avec autant de constance, des politiques éducatives sont mises en œuvre, dont les plus emblématiques sont sans doute celles qui relèvent de l'éducation prioritaire. Mais face aux évaluations, mitigées, de leurs effets, on se demande aujourd'hui s'il ne serait pas plus efficace de passer d'un ciblage sur des zones à un ciblage sur les personnes, et de cibler aussi plus nettement des niveaux bien précis d'intervention. Il reste que ces politiques ne sauraient à elles seules contrecarrer les processus de reproduction sociale.

Des inégalités sociales qui s'accumulent par le jeu de processus variés …

En suivant à la trace la mise en place des inégalités qui marquent le bagage scolaire possédé par les petits français, l'objectif est d'élucider les processus qui les produisent, ce qui est bien sûr nécessaire, si l'on entend tirer des leçons politiques des constats accumulés par la recherche[i].

Des inégalités dans les acquis élémentaires

Alors qu'en France, la scolarisation est universelle de 3 à 14 ans (avec encore, à 16 ans, un taux de scolarisation de 96,6%, et 92,2% à 17 ans), on pourrait être tenté de considérer sans autre forme de procès que tous les jeunes français partagent aujourd'hui un bagage scolaire commun et de niveau élevé. Pourtant, si l'on se focalise non plus sur la fréquentation scolaire mais sur les acquis des élèves, sur la base d'évaluations normalisées, le constat est plus nuancé.

Partons des évaluations en lecture passées dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, qui soumet à des épreuves de compréhension de l'écrit tous les jeunes hommes et femmes de 17 ans. En 2007 (Note d'Information 08.36)[ii], 10% d'entre eux sont catégorisés comme des lecteurs médiocres, tandis que 12% éprouvent des difficultés importantes (sachant qu'au sein de ce groupe, les jeunes ne maîtrisant pas la lecture comptent pour environ 5%). Le système éducatif français « produit » bien une frange d'élèves dont l'accès à l'écrit est très limité, voire quasi inexistant.

Avec à la clé des inégalités, qui se mettent en place très précocement et dont attestent des épreuves nationales standardisées. A l'entrée au CE2, de fortes disparités inter-individuelles sont déjà en place: les 10% des élèves les plus forts obtiennent des scores plus de deux fois supérieurs à ceux des 10% les plus faibles. Déjà, alors qu'en moyenne les élèves ont répondu correctement à plus de 70% des items de français et de calcul, l'écart est énorme entre les élèves à l'heure et ceux ayant pris un an de retard (une douzaine de points) ; entre les enfants

de cadres et professions libérales et les enfants d'ouvriers, l'écart est de 9 points en français et de 13 points en mathématiques, écart bien plus fort qu'entre garçons et filles (les premiers ayant, par rapport aux secondes, 4 points de moins en lecture et deux points de plus en mathématiques).

Ce qu'il faut souligner, c'est que ces inégalités sociales s'observent dès le tout début de la scolarité : environ la moitié des inégalités observées en fin d'école primaire étaient déjà présentes à l'entrée (Caillé & Rosenwald, 2006). Et une part significative de ces inégalités s'est en fait formée encore bien avant toute préscolarisation, au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les enfants. La psychologie montre en effet combien, qu'il s'agisse de dimensions telle que le langage ou la structuration dans le temps et dans l'espace, le développement cognitif de l'enfant est affecté par son environnement social (pour une synthèse, cf. Duru-Bellat & Fournier, 2007).

Mais ces inégalités très précoces ne résultent pas seulement de la diversité des pratiques éducatives des familles : elles ne sont pas sans rapport avec les contraintes matérielles, inégales, qui pèsent sur elles, notamment eu égard à l'espace. Plusieurs études récentes de l'INSEE ont confirmé que le surpeuplement du logement avait un impact spécifique (à revenu et diplôme des parents donnés) sur la probabilité d'être en retard scolaire au collège, ce qui constitue une mesure certes très discriminante, mais frustre des difficultés scolaires rencontrées dès l'école primaire.

Le lien entre le milieu socio-culturel de l'enfant et le déroulement de sa scolarité se renforce au cours des années de primaire, et se retrouve par conséquent à l'entrée en 6ème (cf. Repères et Références Statistiques 2006, données de 2005). A ce stade, alors que le pourcentage de réponses correctes aux épreuves d'évaluation est de 58,4 en Français, et 63,9 en mathématiques, de nouveau, on note des inégalités sociales importantes, puisque entre 14 et 16 points séparent enfants de cadres et enfants d'ouvriers. Ces inégalités en fonction de la profession du responsable de l'enfant sont bien plus importantes que celles liées au sexe, puisqu' environ 4 points séparent les filles et les garçons en français et en mathématiques (avec toujours un avantage des premières en français et des seconds en calcul). Notons que le niveau moyen des élèves au sortir du primaire a globalement baissé depuis 20 ans, baisse qui a pris place sur la période 1997-2007 pour le français et pour la période 1987-1997 pour le calcul (cf. Note d'Information 08.38). De plus, cette baisse ayant, en lecture, concerné surtout les élèves les plus faibles, elle se traduit par une augmentation des écarts de performance entre élèves, et aussi un creusement des inégalités sociales dans cette matière ; cette évolution est moins nette en calcul, la baisse ayant touché l'ensemble des élèves.

Les élèves français abordent donc très inégaux le collège censé les conduire tous à la maîtrise d'un « socle commun de connaissance » (défini par la loi en 2005). Et les écarts initiaux vont se creuser au collège : non seulement, comme à l'école élémentaire, il existe un lien fort entre le niveau des acquis initiaux et les progressions ultérieures, mais le collège semble même fonctionner de manière particulièrement élitiste, puisque les élèves les meilleurs à l'entrée y progressent particulièrement bien. Par conséquent, en fin de 3ème , alors que 15% des élèves sont en grande difficulté, ayant par exemple du mal devant un texte complexe (cf. Notes d'Evaluation 04.06 et 04.09), les compétences maîtrisées par les élèves sont loin d'être égalisées. Ces inégalités d'acquis vont sceller des trajectoires scolaires à leur tour socialement inégales.

Les inégalités sociales se creusent donc par le jeu de plusieurs processus tenant autant à l'institution scolaire qu'à ses usagers. Il faut tout d'abord compter avec le caractère cumulatif des inégalités de progression, qui s'explique sans doute pour une part par le contenu des programmes, largement hérités, malgré des évolutions significatives, d'une époque où seule une frange socialement triée d'élèves accédaient au secondaire. Mais intervient aussi à ce stade des scolarités les premières formes institutionnelles de diversification des scolarités, qui vont ouvrir aux familles un champ libre pour des stratégies, visant à bénéficier de ce qui leur apparaît comme des conditions d'enseignement plus favorables, depuis les choix d'options ou d'orientation jusqu'au choix de l'établissement. Tous ces choix s'avèrent socialement diversifiés, les choix de la 1ère langue, par exemple, mais aussi et surtout les choix d'orientation à l'issue du collège.

Les demandes familiales sont en effet 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 (cf. DEPP, 2003); en fin de 3e, avec moins de 9/20 de moyenne, 66 % des familles de cadres, contre 18 % des familles ouvrières, demandent une orientation en second cycle long. Face à ces demandes socialement très typées, les conseils de classe se contentent de contester les choix qui leur apparaissent irréalistes vu le niveau scolaire, sans chercher à « tirer vers le haut » les choix prudents des jeunes de milieu populaire. De par ce mode de fonctionnement, ils entérinent des demandes socialement différenciées et figent de fait les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.

Sur l'ensemble de la carrière scolaire jusqu'à la seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation. Mais ces dernières sont loin d'être un phénomène second : dès le niveau collège, et de plus en plus au fur et à mesure de l'avancement du cursus, les inégalités tenant spécifiquement aux choix et aux stratégies prennent de l'importance. Ajoutons (nous y revenons plus loin) que ces stratégies de choix des familles portent également sur l'établissement de leur enfant.

Entre inégalités en amont et inégalités en aval, le profilage des scolarités

Les vingt-cinq dernières années ont connu une expansion exceptionnelle des scolarités dans le second cycle secondaire long : entre 1980 et 2000, le pourcentage de jeunes atteignant le niveau d'un baccalauréat est passé de 26% à 69 % (le chiffre est stable depuis cette date). Mais l'ouverture de l'accès au bac s'est doublée d'une diversification, via le développement des baccalauréats technologiques et professionnels. L'analyse des inégalités sociales dans l'accès au bac doit donc, d'autant plus qu'il devient moins discriminant, se doubler d'une analyse des inégalités dans la probabilité d'accéder à tel ou tel type de bac et à telle ou telle spécialité.

Parmi les élèves entrés en 6e en 1995, les enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général ou technologique à hauteur de 79,5% (tandis que 0,6% obtiennent un baccalauréat professionnel), alors que les enfants d'ouvriers ne sont respectivement que 32,4% et 5% à être dotés de ces diplômes (Note d'Information 06-11). Ceci résulte tout d'abord de la valeur scolaire accumulée : les élèves qui obtiennent un bac professionnel sont des élèves qui ont été orientés vers l'enseignement professionnel en fin de 3ème, sur la base de résultats insuffisants pour entrer dans l'enseignement secondaire long, et qui ensuite ont décidé de poursuivre leurs

études après l'obtention d'un brevet d'études professionnelles. La meilleure réussite des filles se traduit à ce stade non seulement par un accès plus fréquent au baccalauréat -9 ans après l'entrée en 6ème, 60% des filles ont obtenu ce diplôme contre 45% des garçons (cf. Note d'Information 06.11)-, mais aussi par une sur-représentation dans les séries générales (sauf dans la série scientifique qui ne compte que 45% de filles).

Les élèves vont donc se présenter aux portes de l'enseignement supérieur avec en poche non pas un baccalauréat mais des baccalauréats. Toutes séries confondues, on assiste bien à une tendance à une démocratisation de l'obtention du baccalauréat, notamment depuis la période qui a vu doubler le pourcentage d'une classe d'âge obtenant le bac, entre 1985 et 1995. Mais avec la diversification des types de bac (notamment la création du bac professionnel en 1985), les jeunes de milieu populaire ont été de fait « absorbés » préférentiellement par les baccalauréats technologiques et plus encore professionnels, ceci sanctionnant un niveau académique qui restait plus faible. Dès lors que ces jeunes sont dotés des types de bac qui permettent le moins aisément (comparativement au baccalauréat général) d'accéder et plus encore de réussir dans l'enseignement supérieur, cette « démocratisation ségrégative » au niveau du secondaire long se traduit par une moindre démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur (Merle, 2000 et 2002 ; Duru-Bellat et Kieffer 2000 et 2008).

A ce niveau, en plus des atouts scolaires, la demande s'avère primordiale et l'auto-sélection omniprésente, dans ses dimensions scolaires et sociales. Avec un baccalauréat général obtenu avec mention, 47% des enfants de cadres s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 18 % des enfants d'ouvriers, bien plus nombreux que les premiers à s'orienter vers des filières professionnelles courtes -18% contre 6%-. Au total, le « paysage » des études supérieures reste donc très contrasté (Note d'Information 08.16) : alors que le poids des enfants de cadres et professions libérales est d'environ 16% parmi les élèves de 6ème, ils représentent 32% des effectifs des filières universitaires, 14 % dans les STS (formations professionnelles courtes), et 52 % des classes préparatoires aux grandes écoles. Ces étudiants composent ensuite 62% du public des grandes écoles -59,4% en écoles d'ingénieurs, 67,5% en écoles de commerce-, alors que leur poids n'est que de 45,7% dans les 3ème cycle universitaire. Notons que ces différences sociales d'orientation dans le supérieur s'avèrent très stables. Tout au plus note-t-on une tendance à une accentuation des inégalités sociales dans les filières les plus sélectives et un mouvement de démocratisation dans les filières universitaires y compris les plus longues (Albouy et Vanech, 2007).

Les inégalités extrêmes observées à ce stade final des scolarités résultent évidemment de l'accumulation des écarts de réussite académique, depuis l'entrée à l'école, mais aussi de tous les choix, les plus judicieux, qui les ont jalonnées, avec en ligne de mire des anticipations raisonnables de l'insertion dans le monde du travail, les chances d'accéder à un emploi de cadre étant, par exemple (cf. MEN, L'Etat de l'école, 2007), bien plus élevées au sortir d'une grande école (76%) qu'au sortir d'une licence (19%) ou d'un BTS (7%). Le fait que le marché du travail français réserve à ce point l'accès aux postes d' « élite » aux étudiants des grandes écoles est incontestablement un vecteur d'inégalités sociales dans les orientations aux portes du Supérieur mais aussi bien en amont lors de tous les choix qui précèdent.

Toujours est-il que dès lors qu'il y a anticipation du monde du travail, les différenciations entre garçons et filles, jusqu'alors très modérées, vont prendre davantage d'importance, vu la forte segmentation des emplois. Les filles sont ainsi très majoritaires dans les filières universitaires dont les débouchés sont essentiellement l'enseignement, dans celles du droit et de la santé, alors que leur poids reste bien plus faible et par ailleurs stable dans les écoles les

plus compétitives, écoles d'ingénieurs notamment (environ 25% de filles), qui conduisent à des carrières perçues comme peu « féminines » et plus difficiles à rentabiliser quand on est une mère de famille.

Au total, sur l'ensemble de la carrière scolaire, les voies d'influence du milieu social d'origine sont diversifiées. Dès leur entrée à l'école, les enfants s'avèrent plus ou moins bien préparés à en tirer profit et certains d'entre eux évoluent dans des conditions matérielles de vie qui rendent l'accomplissement des exigences scolaires plus difficiles. Ces handicaps ne sont pas joués une fois pour toutes : chaque année, de petites inégalités sociales de réussite viennent ensuite creuser les écarts de valeur scolaire. Enfin, à l'occasion de chaque choix, des stratégies inégales viennent accentuer encore les écarts découlant des inégalités de valeur scolaire. Certes, l'école n'est pas responsable de ces inégalités de conditions de vie entre les enfants, ni de ces inégalités de choix, largement induites par la structure de la société. Par contre, elle est plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, que la fréquentation scolaire laisse s'accumuler.

L'école elle-même accentue les inégalités

En effet, même si le système éducatif français se présente volontiers comme homogène et unifié et par là même juste -il offrirait à tous les élèves des contenus et des conditions de travail identiques-, la recherche démontre :

1) que le contexte « fait des différences », c'est à dire que l'on apprend plus ou moins bien selon les contextes (les maîtres, les écoles) ;
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.

Il en résulte des inégalités sociales découlant spécifiquement de l'accès à des contextes scolaires de qualité inégale. En d'autres termes, une part, certes difficile à chiffrer, de l'effet total apparent de l'origine sociale passe par l'accès à des contextes scolaires d'inégale qualité…

Une ségrégation des publics scolaires qui durcit les écarts…

Au-delà des différenciations régionales qui subsistent dans notre pays, le maillon essentiel de cette genèse proprement scolaire des inégalités est l'établissement fréquenté et notamment son caractère plus ou moins ségrégué. Que les établissements soient relativement ségrégués découle pour une part de la ségrégation sociale de l'habitat, puisque la carte scolaire est censée contraindre les familles à scolariser leur enfant dans l'école de leur quartier (cf. Focus infra). Cette ségrégation sociale (et ethnique) entre établissements évolue de manière modérée depuis une dizaine d'année, avec néanmoins une légère accentuation des disparités entre collèges pour ce qui est de la concentration des élèves étrangers ou d'origine étrangère et des élèves en retard, et une stabilité concernant la part des élèves de milieu défavorisé.

Par ailleurs, aujourd'hui, tout comme à la fin des années 1980, environ une famille sur dix, scolarise son enfant dans un collège public hors secteur, et deux sur dix dans un collège privé. Ces chiffres moyens peuvent recouvrir de fortes différenciations selon les zones : on compte par exemple, à Paris, un peu moins de collégiens dans le secteur public hors secteur et nettement plus dans le secteur privé, avec en l'occurrence une tendance à la hausse (Gilotte & Girard, 2005) ; il n'y a d'ailleurs que dans certaines zones urbaines bien précises et surtout franciliennes que l'on peut conclure à une montée significative des « stratégies d'évitement »

des familles. Il reste que ces choix tendent à accentuer la ségrégation, vu leur caractère socialement très typé : les familles de professeurs et de cadres du public choisissent le public hors secteur, les cadres du privé ou des indépendants choisissent le privé. Ce qui est sans doute plus nouveau, c'est un processus de « démocratisation des stratégies scolaires » (Felouzis & al., 2005), à savoir une tendance, dans les familles de milieu moyen et populaire, à ne plus se satisfaire forcément du collège du quartier et à rechercher, elles aussi, l'établissement qui leur semble le meilleur pour leur enfant. La résultante serait, du moins dans les zones urbaines denses, des établissements de plus en plus finement hiérarchisés et ségrégués sur une base sociale et ethnique, cette évolution n'étant toutefois pas assez marquée pour affecter les chiffres nationaux.

Ces comportements des familles sont sous-tendues par la conviction que le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe a une importance, en l'occurrence influe sur la réussite ou l'orientation des élèves, ce que confirme la recherche.

L'existence d' « effets établissements » en matière d'orientation, pour des élèves strictement comparables scolairement et socialement, est avérée. En particulier, à niveau scolaire comparable, un jeune de milieu populaire scolarisé dans un collège à la tonalité sociale favorisée développe un niveau d'aspiration scolaire plus élevé que s'il était dans un établissement plus populaire, l'inverse étant moins vrai, les aspirations des jeunes de milieu aisé étant plus rigides à la baisse (Duru-Bellat & al., 2004). La composition sociale du public joue donc sur le niveau d'aspiration qui prévaut dans l'établissement, non sans conséquence sur les orientations qui seront obtenues, car en France la règle est de s'efforcer de suivre les demandes des familles.

Par ailleurs et surtout, les performances elles-mêmes varient sensiblement selon les établissements : dans les progressions qui se jouent pendant une année, au niveau primaire, l'école fréquentée (et plus encore, la classe) 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. De manière générale, les effets du contexte scolaire, sont plus marqués chez les élèves les plus faibles ou de milieu défavorisé. Ils ont des conséquences en matière d'inégalités sociales : en effet, les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé, et, au niveau individuel, les élèves progressent d'autant plus qu'ils fréquentent un établissement dont le public est favorisé socialement, sachant que cet effet spécifique de la tonalité sociale reste quantitativement assez faible, puisqu'il est borné par un effet établissement lui-même modéré (Duru-Bellat & al., 2004).

Des classes aux dynamiques contrastées…

La composition du public de la classe est également influente dans sa dimension sociale et scolaire. La façon dont les chefs d'établissement composent leurs classes est en la matière importante, et elle peut prendre la forme (officiellement interdite en France) de la constitution de classes de niveau. Or la constitution de classes hiérarchisées scolairement et du même coup socialement a des incidence sur les progressions des collégiens, en interaction avec leur niveau initial (Duru-Bellat & Mingat, 1997): les plus faibles « gagnent » à fréquenter une classe hétérogène, 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, ce qui a évidemment une incidence en termes d'inégalité sociale.

Enfin, l'offre scolaire elle-même est souvent de qualité inégale. Les professeurs les moins expérimentés sont concentrés dans les zones les plus défavorisées, ce qui est associé en moyenne à une moindre efficacité. Dans ces zones, les filières de relégation précoces sont plus répandues et les élèves de milieu populaire viennent les remplir et se trouvent ainsi écartés de la poursuite d'études longues. Les élèves, dans le contexte géographique qui est le leur, subissent donc l'offre disponible, et c'est une facette des inégalités sociales. Mais si le contexte est subi, il est aussi « fabriqué », par les camarades qu'on rencontre, la « ressource » qu'ils constituent, les pratiques pédagogiques qui vont s'en trouver possibles ou au contraire plus difficiles à mettre en oeuvre...

En outre, au sein des classes, des dynamiques sociales spécifiques sont à l'œuvre, qui creusent les écarts. Selon la composition sociale du public, l'instruction délivrée varie en quantité et en qualité, parce que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves. Avec un public favorisé, la culture et les normes de conduite des élèves étant plus proches des attentes de l'institution, les enseignants peuvent avoir un niveau d'exigence plus élevé et mieux couvrir les programmes. A l'inverse, avec un public populaire, l'exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes moins complète, et les tâches de maintien de l'ordre empiètent sur le temps disponible pour les activités d'enseignement (Van Zanten, 2001). Les enseignants y ont de plus tendance à sous-estimer le niveau de compétences des enfants. De manière générale, sur ces deux paramètres fondamentaux de l'efficacité que sont la gestion des contenus et du temps d'une part, les attentes d'autre part, les pratiques prévalant en milieu populaire sont plus souvent moins favorables.

Les élèves perçoivent les attentes des enseignants, ce qui engendre une dynamique propre : une attente positive stimule alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer. Des normes de groupe se développent également; ainsi, dans les classes populaires, un certain niveau d'indiscipline est davantage considéré comme normal. Enfin, une part de l'effet de la composition sociale de la classe découle des interactions, inégalement stimulantes, entre élèves. Ainsi, les élèves de milieu populaire, au contact de camarades dotés de ressources culturelles plus importantes, non seulement peuvent être dissuadés, de par ce voisinage quotidien, de développer des comportements scolaires déviants ou de retrait, mais aussi « apprennent » véritablement de leur contact.

Au total, les effets de contexte et tout spécialement l'ampleur de la ségrégation durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces, et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants, l'inverse valant pour les élèves de milieu populaire.

Mais au-delà de son caractère globalement positif, la mixité sociale n'en a pas moins certains effets plus ambivalents. Ainsi, sur le plan des attitudes, la composition sociale de la classe (ou de l'établissement) détermine le groupe de référence, par rapport auquel les élèves s'auto-évaluent. La littérature psychosociale conclut à une meilleure estime de soi des enfants de milieu populaire quand ils sont entre eux, du fait de comparaisons moins défavorables, ou encore d'une notation en moyenne plus indulgente dans ces contextes. De plus, la situation des élèves de milieu défavorisé scolarisé dans des lycées au public favorisé n'apparaît pas toujours très facile à vivre (Millet &Thin, 2005). Il leur arrive d'y souffrir d'une compétition scolaire plus tendue que dans leur établissement d'origine, et de certaines formes d' « intimidation symbolique » de la part de leurs condisciples de milieu plus favorisé, avec à

la clé un sentiment de déracinement social et d'isolement, voire de stigmatisation et d'humiliation. Les effets subjectifs de la mixité sociale sont donc pour le moins contrastés.

II. Quelles politiques scolaires ?

Si jouer sur la façon dont les élèves sont regroupés pour les apprentissages est aujourd'hui considéré comme une voie possible pour plus d'efficacité et moins d'inégalités, le débat porte surtout sur la question de savoir s'il faut cibler sur des zones, ou plutôt sur des individus. Ce débat s'est développé en France autour du thème de la mixité sociale, après qu'aient été démontrés les effets négatifs de la ségrégation, l'alternative étant soit de « traiter » directement les effets de la ségrégation, soit de s'efforcer de la réduire.

Cibler sur des zones ?

Traiter les effets néfastes de la ségrégation a constitué en France l'objectif des ZEP -Zones d'Education Prioritaires- (Moisan, 2001).

Créées en 1981 (et mises en place à partir de la rentrée 1982), les ZEP amorcent un tournant radical des politiques éducatives : les échecs persistants d'un nombre important d'élèves, dans un système à présent unifié, du primaire au collège unique, convainquent que le seul fait de proposer à tous un traitement pédagogique identique est insuffisant et qu'il faut introduire –on parle alors d'équité- des traitements différenciés adaptés à la variété des publics. De plus, au début des années 1980, l'heure est à la « territorialisation » des politiques éducatives : prétendre en la matière tout administrer d' « en haut » apparaît vain et on entend à présent s'appuyer fortement sur les acteurs locaux, qu'il s'agit d'inciter à se mobiliser, dans les zones géographiques auxquelles ils appartiennent. Une autre originalité des ZEP est d'inviter les personnels de l'Education Nationale à travailler en partenariat avec des élus locaux et des acteurs de l'action sociale, des politiques urbaines ou culturelles, cette collaboration devant prendre la forme d'un projet de zone. Crées sur proposition des recteurs, à partir d'indicateurs qui n'ont jamais fait l'objet d'une imposition stricte au niveau national, tels que le pourcentage d'élèves non francophones ou de milieu défavorisé, le poids des élèves en retard ou des élèves boursiers, les ZEP sont donc caractérisées par leur public, *a priori* susceptible de connaître des difficultés.

A ce public, il s'agit d'offrir des moyens supplémentaires, sans qu'il y ait de césure nette entre les établissements classés ZEP et les autres et ce d'autant plus que les premiers ont eu tendance à perdre progressivement de leur spécificité au fur et à mesure que les ZEP se développaient (jusqu'à englober par exemple aujourd'hui 16,5% des élèves des collèges publics, en moyenne, plus de 30% dans certaines académies). Pas de césure tranchée donc, mais les ZEP se caractérisent néanmoins par des classes moins chargées (d'environ moins deux élèves), des dotations en heures permettant de dédoubler les classes ou de mettre en place des activités de soutien, des indemnités versées aux enseignants. On est plus incertain sur l'essentiel, à savoir la réalité du projet pédagogique censé animer la ZEP, réalité souvent mise en doute mais bien difficile à évaluer précisément.

Non sans rapport avec les critiques et les bilans souvent mitigés (cf. infra), les ZEP ont fait l'objet de plusieurs « relances » et inflexions. En particulier, les objectifs pédagogiques prioritaires ont été précisés (les exigences d'apprentissage étant mises en avant), et, depuis 1999, plusieurs niveaux d'intervention hiérarchisés ont été définis, avec, outre ce souci d'un ciblage plus fin, la volonté de se recentrer davantage sur les publics que sur les territoires. Aujourd'hui, co-existent des ZEP et des REP (réseaux d'éducation prioritaire), et, depuis la rentrée 2006, des collèges étiquetés « ambition réussite », scolarisant environ un collégien sur 20, qui constituent un sous-ensemble, *a priori* encore plus défavorisé, des collèges déjà intégrés dans un réseau d'éducation prioritaire. Les ressources en personnel de ces établissements sont sensiblement renforcées (professeurs supplémentaires, assistants pédagogiques, infirmières….).

Si les effets des modifications récentes des politiques d'éducation prioritaire restent à ce jour inconnus, on dispose par contre d'évaluations fiables des ZEP. Plus de vingt ans après leur création, leurs effets mesurables apparaissent modestes : les élèves ayant « bénéficié » d'une scolarité en ZEP ne réalisent pas des acquis meilleurs, ni une carrière scolaire mieux réussie, que leurs homologues scolarisés hors ZEP (Bénabou & al., 2004 ; pour une synthèse plus nuancée, cf. Rochex & Kherroubi, 2004). Ainsi, au terme d'une analyse statistique extrêmement précise, tenant compte des caractéristiques des élèves et des établissements fréquentés, Bénabou (& al., 2004) concluent : « la mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurées par l'obtention d'un diplôme, l'accès en 4ème, en 2nde, et l'obtention du baccalauréat ». L'apport d'une scolarité en ZEP serait plus positif sur le plan des attitudes envers l'école et la socialisation. Et, au bénéfice du doute, on peut estimer que les ZEP ont limité les effets néfastes de la dégradation qu'ont connue certains quartiers. De plus, les effets des ZEP varient fortement d'une zone à l'autre, ce qui révèle l'importance des mobilisations locales et des choix pédagogiques (notamment leur plus ou moins grande centration sur des objectifs d'apprentissage). Il a également été observé que créer une ZEP enclenche une dynamique négative en « étiquetant » un établissement comme "en difficulté" : les enseignants expérimentés, malgré l'incitation financière, ont tendance à laisser la tâche aux plus jeunes (qui n'ont pas le choix), tandis que les parents les moins défavorisés ont tendance à fuir, ce qui renforce la « ghettoïsation » de ces établissements.

Cet échec relatif n'est pas véritablement étonnant. Tout d'abord, parce que les ressources supplémentaires sont réparties sur une population trop peu ciblée. La mise en place d'un ciblage plus précis -avec depuis 2006 les collèges « ambition réussite »- est censée répondre à cette critique.

Une autre explication à l'absence d'effets significatifs des ZEP est que l'on mobilise des moyens dont la recherche en éducation démontre l'inefficacité. Si en ZEP, le nombre moyen d'élèves par classe est réduit d'environ 2 élèves, on sait pertinemment que, globalement, ce facteur affecte peu les acquisitions des élèves ; certes, il n'est pas exclu qu'il en aille autrement aux premiers niveaux de la scolarité et avec des enfants de milieux très défavorisés (comme le suggèrent Piketty et Valdenaire, 2006) ; dans ce cas, il faudrait là encore cibler davantage cette politique de réduction. Quant aux autres coûts financiers, ils consistent essentiellement dans les indemnités versées aux enseignants des ZEP ; ce régime indemnitaire n'a pas permis d'attirer ou de retenir en ZEP les enseignants les plus expérimentés. Or on sait que, parmi les facteurs de l'efficacité pédagogique des enseignants, le plus systématique est l'ancienneté : en moyenne, les enseignants expérimentés sont plus à même de faire progresser leurs élèves. Dès lors que ces enseignants fuient les ZEP, ce qui fait des enseignants de ZEP un corps plus jeune (45% de professeurs certifiés de moins de 35 ans en collège ZEP contre un tiers au niveau national ; cf. Moisan, 2001), il y a là un phénomène dommageable pour leurs élèves. Comment convaincre ces enseignants de s'y investir ? Apparemment, l'incitation financière ne suffit pas. On sait par ailleurs que la rotation des personnels est très forte en ZEP, ou encore que le manque de coordination entre les différents corps professionnels (ou les dispositifs eux-mêmes) est fréquent, autant de facteurs qui obèrent toute mobilisation pédagogique et constitue un autre handicap. On sait enfin que l'absence de mixité sociale constitue en soi un handicap pour les élèves : face à un public en moyenne plus faible, les enseignants, par un souci légitime « d'adaptation » à leur public, ont tendance à être moins exigeants, tandis que les élèves développent des normes de groupe et plus généralement un climat moins favorable au travail scolaire.

Il reste que les dispositifs désignant spécifiquement tel ou tel groupe d'élèves risquent toujours d'entraîner des effets d'étiquetage indésirables (les familles bien informées fuyant les zones désignées comme « à problème », les enseignants adaptant à la baisse leurs exigences face à des élèves désignés comme « difficiles »…). Les dispositifs « discriminants » ne peuvent échapper à cette tension: plus on cible, plus on concentre les moyens, certes, ce qui est a priori un gage d'efficacité ; mais plus on stigmatise aussi les personnes ciblées, avec à la clef des effets pervers d'étiquetage (fuite des enseignants et des parents les mieux dotés). La discrimination positive ciblée sur des zones à la fois suppose une absence de mixité sociale et tend à la renforcer.

Cibler des individus ?

Faut-il pour autant contester toutes les actions ciblées sur des zones et promouvoir des mesures ciblées sur des individus ? C'est ce que font les dispositifs d'aides aux élèves en difficulté, qui se sont multipliés ces dernières années. Ces actions, qui prennent place en grande partie hors du temps scolaire, sont centrées sur l'aide aux devoirs ; ils peuvent aussi viser à délivrer des apports culturels censés favoriser la réussite. Quand une évaluation fiable en est faite, ce qui est assez rare, les effets sur les progressions scolaires semblent en moyenne mitigés (Suchaut, 2005). Une première raison est que les bénéficiaires de ces dispositifs sont

souvent mal ciblés et de fait hétérogènes ; un effet moyen n'a alors guère de sens, et souvent les élèves les plus forts y perdent (sans doute pour des raisons d'arbitrage temporels avec des activités qui eussent été plus productives) ; il s'avère par ailleurs que les dispositifs qui extraient les élèves de leur classe pour un « traitement » particulier sont en général globalement nocifs, et que le cadre scolaire courant apparaît comme le contexte le plus favorable à une aide aux élèves en difficulté ; de plus, c'est quand cette aide est gérée par le maître habituel de l'élève qu'elle s'avère la plus productive, alors que de fait le recours à des personnels non formés dans le cadre d'associations s'avère nettement moins profitable. Mais si globalement ce sont les dispositifs les plus proches du travail scolaire courant qui s'avèrent les plus efficaces, leurs effets n'en sont pas moins en moyenne limités.

Une première conclusion est que s'il est certain que mieux cibler les « bénéficiaires » est une nécessité, on ne saurait pour autant renoncer à offrir à tous les élèves, où qu'ils soient, un « service éducatif » d'égale qualité. Ce qui n'est pas le cas : si les enseignants et les parents les mieux informés fuient les ZEP, c'est que les conditions de l'enseignement y sont effectivement moins bonnes. Or un public plus mélangé, des enseignants plus expérimentés, sont, on l'a vu, des facteurs de réussite pour tous les élèves. Rendre les contextes scolaires plus également attractifs reste donc une condition élémentaire à poursuivre et elle passe par une discrimination positive ancrée sur des zones.

Certes, une alternative plus efficace (mais sans doute plus difficile politiquement) est de s'attaquer à l'ampleur de la ségrégation elle-même, pour répartir plus équitablement les difficultés et/ou les ressources résultant de tel ou tel public d'élèves. On peut alors faire de la manipulation de la carte scolaire, ou de sa suppression, une politique à visée égalisatrice (cf. Focus infra sur la carte scolaire).

Une chose est sûre, une politique éducative focalisée sur la question de la ségrégation sociale ne saurait à elle seule résoudre tous les problèmes, et rien ne saurait dispenser d'une politique d'égalisation de la qualité de l'offre scolaire, accompagnée de dispositifs de compensation ciblés et continus, pour égaliser les acquis de base.

Un ensemble d'autres politiques, tout aussi indispensables

Si l'homogénéisation de la qualité de l'offre ou des réussites individuelles sont à l'évidence difficiles à mettre en œuvre, il peut apparaître plus facile d'ouvrir le système, ce qui à terme débouche sur une certaine égalisation. C'est ce qui s'est passé en France avec l'ouverture à tous de la 6ème au cours des années 1960 et tendanciellement au cours des années 1985-1995 pour l'accès au lycée. Mais si ouvrir produit mécaniquement une « onde démocratisante », ceci s'accompagne généralement d'une diversification des itinéraires au risque d'une démocratisation ségrégative. En effet, plus on s'élève dans les cursus, plus l'insertion se profile à l'horizon et si l'on veut préserver une certaine valeur marchande aux diplômes, on imagine mal de délivrer à tous les élèves une formation strictement identique. Mais dès lors que ces diplômes différents (et *a priori* également respectables) débouchent sur des emplois inégalement attractifs, les familles vont lutter avec des armes inégales pour placer au mieux leur enfant dans la filière aux débouchés les plus intéressants. La différenciation se mue alors en hiérarchie, et les inégalités de scolarisation sont déplacées plus avant et non supprimées. De plus, l'élévation des niveaux de sortie et la multiplication des diplômes affectent nécessairement leur valeur marchande, même si cette thématique de l'inflation des diplômes et du déclassement des diplômés reste controversée (cf. Duru-Bellat 2006 ; Maurin, 2007).

Faut-il alors agir bien plus tôt en amont et miser prioritairement sur la petite enfance ? Plus que d'autres pays, la France a fait le choix d'une pré-scolarisation très précoce (possible dès l'âge de 2 ans révolus, avec un taux de scolarisation de 25%, soit près de 40% des élèves scolarisables, puis proche de 100% à 3 ans). Mais celle-ci ne semble pas une panacée : elle affecte le niveau de performance à l'entrée en école primaire, notamment si on oppose les enfants entrés en maternelle à 3 ans et les (très rares) enfants entrés à seulement 4-5 ans. Mais si l'on tient compte de ce niveau initial à l'entrée en primaire, les modalités de la pré-scolarisation n'ont ensuite pas d'effet significatif, toutes choses égales par ailleurs, sur le niveau atteint en fin de primaire (Caille & Rosenwald, 2006).

Cela ne justifie certainement pas que l'on renonce à développer la scolarisation à 2 ans, qui est en baisse depuis 2000 ; certes, l'école maternelle est sans doute imparfaite sous sa forme actuelle, mais elle est modifiable… Ces constats invitent sans conteste à remettre à plat la question des modes de prise en charge des très jeunes enfants, sur laquelle la recherche française est assez pauvre, tandis que la recherche internationale démontre l'impact positif de la fréquentation durable de services de garde de grande qualité.

Mais il convient aussi, sans aucun doute, d'agir bien en aval, pour corriger les inégalités d'accès à l'éducation et à la formation concernant cette fois les adultes. Tout d'abord, parce que ces adultes inégalement instruits forment les adultes de demain. On connaît à présent bien les multiples canaux qui relient pauvreté des familles et difficultés scolaires de leurs enfants, et nous les avons évoqués dans ce texte. Lutter contre la pauvreté des enfants et leur risque d'exclusion passe avant tout par la lutte contre la pauvreté des familles (par des politiques de l'emploi, du logement, des aides sociales…). Alors qu'on invoque souvent, pour expliquer les scolarités plus courtes des enfants de ces familles des « problèmes d'information », les facteurs tels que la peur (légitime) du risque et plus globalement les conditions concrètes de vie rendant très difficiles pour les enfants de répondre aux exigences de l'école, sont sans doute largement prédominants. Il reste qu'un objectif d'égalisation des chances amène à donner la priorité aux adultes les moins instruits par rapport à l'allongement des études de ceux qui en font déjà beaucoup. Dans tous les cas, des arbitrages s'imposent, qui sont de nature clairement politique.

FOCUS

Carte scolaire : de la gestion des flux à l'égalisation des chances ?

La carte scolaire a été mise en place en 1963, pour gérer l'affectation des élèves aux établissements, sur la base de secteurs géographiques de recrutement propres à chacun d'entre eux. Les objectifs étaient alors d'ordre gestionnaire, à une époque où il s'agissait avant tout d'accueillir un public scolaire en pleine croissance, et aussi d'aménager le territoire en assurant une répartition équilibrée des structures scolaires. Si par là, l'objectif d'égalisation des chances scolaires n'était pas absent, il était loin d'être la finalité principale de ce dispositif. Il s'est vite avéré que la sectorisation ainsi définie ne pouvait qu'entériner une ségrégation urbaine qui avait plutôt tendance à s'accentuer, tandis que, par ailleurs, les enjeux croissants des scolarités –des scolarités plus longues mais débouchant sur un marché du travail plus problématique-, rendaient les parents les plus instruits particulièrement vigilants quant à l'établissement fréquenté par leur enfant. De plus, l'absence de choix au sein du secteur public, alors même que le secteur privé échappait à toute sectorisation et que le choix en son sein était donc libre, a nourri une contestation croissante qui a débouché sur de premières expériences d'assouplissement en 1983. Ces expériences, tentées sur quelques départements, ont montré que si elles y étaient en théorie favorables, les familles étaient de fait peu nombreuses à mettre en œuvre cette marge de choix qui leur était donnée au niveau collège. Et sans surprise, ces parents avertis, recherchant les établissements de centre ville bien fréquentés, se sont avérés être les parents culturellement et socialement les plus privilégiés. Mais le mouvement d' « assouplissement » s'est poursuivi, tant le principe du libre choix semblait irrépressible et par ailleurs de plus en plus affirmé dans le contexte européen et même mondial.

Le débat autour de la carte scolaire est donc ancien et récurrent (cf. Oberti, 2009). Il est tiraillé entre deux rhétoriques complexes et quelque part antagonistes : d'un côté la rhétorique « républicaine » de la mixité sociale, qui dénonce les effets délétères de la ségrégation, et de l'autre, la rhétorique « libérale », pas moins vivace, de la liberté de choix des familles. Pour le politique, la mixité sociale des établissements doit être défendue, par principe et aussi parce qu'elle est susceptible de réduire les inégalités de résultats entre les élèves (cf. supra), même si prôner la mixité sociale n'équivaut pas à défendre la sectorisation. Mais le politique peut aussi militer pour le choix de l'école en se référant au principe d'égalité des chances : on dénonce alors le fait que certains enfants, qui auraient les moyens intellectuels d'accéder aux meilleurs établissements, sont de fait enfermés, du fait de la sectorisation, dans les écoles parfois médiocres de leur quartier. En cassant la correspondance que celle-ci instaure entre habitat et fréquentation d'un établissement, on peut escompter des progrès en matière d'équité ; plus globalement, des établissements accessibles à ceux qui ont les moyens intellectuels et la motivation sont un témoignage précieux du mode de fonctionnement méritocratique qui est censé être celui de l'école. Mais, « dégât collatéral » important, encourager la fuite des meilleurs revient à accepter comme inévitable l'inégale qualité de l'offre scolaire. On tolère, voire on encourage les « fuites » individuelles dès lors que l'on comprend les (bonnes) raisons qu'ont les élèves de tout faire pour éviter certains établissements, ce qui peut apparaître bien étonnant dès lors que ces établissements sont publics et *a priori* de qualité homogène et garantie par l'Education Nationale.

Du côté des familles, les évaluations des expériences d'assouplissement (présentées *in* Oberti, 2009), montrent qu'elles valorisent de fait davantage la recherche de l'entre-soi que

l'efficacité pédagogique (au demeurant peu facile à appréhender), et surtout que cette question n'est prégnante que pour les familles qui disposent des ressources culturelles et financières pour rechercher activement et au prix d'une mobilité les contextes les plus formateurs. Mais du moins dans la France hors Paris, où les tensions autour de la carte scolaire sont moins vives qu'en région parisienne, il semble bien que ce que fuient spécifiquement les familles, ce soit avant tout les établissements par trop ségrégués, où les difficultés sociales et scolaires sont tellement concentrées que l'exercice normal de l'enseignement y est compromis ; si ceci apparaît au contraire comme garanti, une certaine mixité sociale peut être tout à fait acceptée (Visier et Zoïa, 2008).

Tant les expériences étrangères d'instauration du libre choix de l'établissement que l' « assouplissement » de la carte scolaire expérimenté en France à partir de 1983, jusqu'aux mesures d'ouverture prises à partir de 2007, convainquent que si cette politique a par principe les faveurs des parents –on ne saurait être contre le choix-, la mixité sociale n'en sort jamais renforcée (pour un bilan de ces expériences, cf. Oberti, 2009). Certes, dans certains cas (observés dans quelques états des Etats-Unis), le choix de l'établissement peut déboucher sur des situations moins ségréguées qu'un stricte sectorisation, mais cela suppose l'implantation de dispositifs extrêmement régulés, par des quotas de telle ou telle « catégorie » d'élèves ou des systèmes de tirage au sort parmi les demandeurs », dispositifs au total aussi contraignants que la carte scolaire (cf. Mons, 2007 ; Duru-Bellat, 2001). Par ailleurs, il est clair que certains élèves peuvent « gagner » à la mobilité permise par le libre choix, les « bons » élèves de milieu populaire par exemple ; mais outre le fait que ces derniers ne sont jamais très nombreux à quitter l'établissement de leur secteur, ne serait-ce que parce que toute mobilité a un coût, ces « fuites » ne peuvent qu'avoir des effets délétères sur les établissements qui perdent ainsi leurs meilleurs éléments et s'enfoncent dans la « ghettoïsation ».

Une première évaluation de l'assouplissement récent de la carte scolaire, réalisé en 2007 par deux inspecteurs généraux (J-P.Obin et C.Peyroux, dont les conclusions sont rapportées in Obin & van Zanten, 2008) dresse le constat d'une baisse de la mixité sociale, accélérant des tendances déjà à l'œuvre dans certains sites, avec des établissements concentrant de plus en plus d'élèves de milieu favorisé et d'autres au public de plus en plus uniformément défavorisé et parfois fortement déstabilisés. Certes ce bilan mérite d'être affiné (on ne dispose pour l'instant d'aucune indication chiffrée), et il ne porte que sur la première année de mise en place de l'assouplissement. Depuis, on a officiellement encouragé une priorité aux dérogations émanant des élèves boursiers, et il est certain que les règles qui régissent les dérogations ne sont pas, si elles sont appliquées, sans portée en matière d'équité. Mais on voit mal comment on pourrait échapper en France aux tendances lourdes mises en évidence dans d'autres pays (Duru-Bellat, 2001). Tant que les familles sont inégales, tant que la ségrégation avantage les uns (ceux qui bénéficient de contextes favorables) et que par conséquent tout surcroît de mixité sociale est perçue comme une menace, il est peu probable que le libre jeu de ces demandes ait la moindre chance de déboucher sur davantage d'équité. Surtout, il est clair que le simple jeu des dérogations individuelles ne saurait en aucun cas résoudre le problème bien réel des établissements les plus ghettoïsés.

Au total, la métaphore du marché, volontiers mobilisée, est à cet égard extrêmement trompeuse, puisque les établissements les plus recherchés (sans qu'ils soient forcément les plus efficaces) ne peuvent s'étendre et ne saurait donc que durcir leur sélectivité –avec à la clé une hiérarchisation croissante entre établissements-, tandis que par ailleurs ceux d'entre eux qui sont fuis ne seront en général pas fermés. La réactivité des établissements est donc limitée, ce qui, couplé avec une mobilité et une information très imparfaites des « usagers », rend peu

probable que davantage de concurrence ou plus généralement de « marché » n'enclenche le cercle vertueux que d'aucuns en attendent. Dans aucun des pays où la « mise en marché » des établissements a été encouragée, on n'a constaté d'amélioration de l'efficacité ; et, répétons-le, les effets en termes d'équité sont en général négatifs.

Peut-on pour autant encore défendre la carte scolaire ? Arguant du caractère socialement biaisé des stratégies de contournement dont elle fait l'objet ou aujourd'hui des demandes de dérogation, on prônerait alors son durcissement pour contrer les comportements d'évitement des familles. Même si cette voie possible n'a guère le vent en poupe aujourd'hui, elle reste digne d'examen, et d'ailleurs certains pays européens reviennent parfois « en arrière » après avoir prôné le libre choix total (Mons, 2007).

Renforcer la carte scolaire pourrait être symboliquement important : on reviendrait en quelque sorte à l'objectif initial d'assurer à tous les petits français un accueil scolaire satisfaisant, conforme aux ambitions de l'école républicaine. Mais cette politique serait sans doute peu efficace, ne jouant que sur la frange des parents « évitants », et laissant inchangée le plus gros de la ségrégation, celle qui découle de la ségrégation des quartiers. Elle serait aussi, sans doute, perçue comme renforçant (encore) l'injustice, dans les quartiers les plus dégradés, d'où il ne serait plus possible d'espérer sortir ses enfants. A cet égard, il faut souligner que quand bien même ils ne l'utilisent pas, la très grande majorité des familles se montre favorable au « libre choix » (cf. Le Monde du 09/04/2009). En fait, au-delà des (nécessaires) politiques urbaines (et de transports scolaires), renforcer la carte scolaire n'a vraiment de sens que s'il existe une égale qualité de l'offre. La seule manière de contrer les comportements de choix qui accentuent la ségrégation, c'est de tuer dans l'œuf les « bonnes raisons » qu'ont les familles de fuir certains établissements, autrement dit de promouvoir une politique d'égalisation de la qualité des écoles, ce qui passe par une forte discrimination positive, pour compenser les désavantages objectifs de certaines d'entre elles.

Mais dans la mesure où l'attractivité d'une école (et la facilité à y instaurer un climat propice aux apprentissages) n'est pas sans rapport avec la composition sociale de son public, il est nécessaire d'associer à cette politique une révision/redéfinition de la carte scolaire dans le sens d'une plus grande mixité sociale (Oberti, 2007 ; Visier et Zoïa, 2008), en décrochant la ségrégation des écoles de la ségrégation urbaine environnante. Ceci, dans les zones urbaines, est réalisable sans entraîner trop de déplacements pour les élèves, et peut se doubler de certaines pratiques de transport d'élèves (*le busing*) expérimentées dans d'autres pays (cf. le récit d'une expérience française *in* Oberti, 2009). On peut aussi défendre le principe d'une intégration du secteur privé sous contrat dans cette remise à plat des secteurs.

Il reste que si une politique visant à créer des écoles plus mélangées socialement se justifie du point de vue de l'intérêt général (en ce qu'elle minimise les inégalités d'apprentissage et de socialisation au sein d'une classe d'âge), elle ne manquerait pas de se heurter à des intérêts privés divergents : la ségrégation ne fait pas que des victimes et certains élèves profitent d'une scolarisation entre soi, alors que d'autre en pâtissent. Les parents de milieu favorisé, qui sont aussi les plus influents à l'école, perçoivent bien que les établissements où ils sont majoritaires permettent à leurs enfants de meilleures progressions et une expérience scolaire plus positive. Il faudrait alors s'efforcer de les convaincre de renoncer à une partie de ces avantages, parce que le gain que trouveront les plus défavorisés à plus de mixité sociale sera bien plus important que ce qu'ils vont perdre, avec à la clef un « bénéfice » en termes d'intégration et de cohésion sociales. Mais à nouveau, l'argument essentiel reste avant tout pédagogique : les familles accepteraient moins difficilement cette politique si elles avaient

l'assurance que leur enfant aura bien toutes les chances de vivre une expérience scolaire de qualité identique et de réaliser les mêmes acquis (et de suivre les mêmes options) quel que soit l'établissement qui lui est assigné. Assurer une égalité de résultats partout est la meilleure manière de rendre injustifié tout comportement de choix, puisque c'est l'angoisse de l'échec qui pousse les familles à la course à la meilleure école possible.

Si l'école ne peut rien face à la différenciation des quartiers et reste dépendante des politiques urbaines, il lui revient, par une politique de qualité contrôlée, combinant des évaluations externes des résultats et des audits réguliers d'établissements, de contrer une part au moins des effets délétères de la ségrégation et de s'efforcer de garantir l'uniformité du service public, en n'hésitant pas à recourir à une diversité de moyens mais en maintenant le cap d'objectifs et de résultats identiques pour tous, du moins au stade de la formation commune obligatoire. Car si la concurrence et les hiérarchies entre établissements, le libre jeu des stratégies individuelles, la diversité des préférences, n'ont pas de place au stade d'une formation que l'on veut commune à tous et à visée intégratrice, tout ceci peut être défendus… ensuite. Mais c'est (déjà(un autre débat !

** (fin du Focus)

Références

Albouy, V. et Tavan, C. « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », Economie et Statistique, Paris, n° 410, 2007, pp. 3-22.

Bénabou, R., Kramarz, F. et Prost, C., « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », Economie et Statistique, Paris, n° 380, 2004, pp. 3-34.

Caille, J-P., Rosenwald , F., « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », France, Portrait social 2006, INSEE, pp.115-137.

DEPP, « 18 Questions sur le Système Educatif. Synthèse des travaux de la DEP », Education & Formations, 2003, n°66 (chap.5, pp.49-64).

Duru-Bellat, M. « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Paris, vol. 30, n° 2, 2001, pp. 131-153.

Duru-Bellat, M. Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes. Paris : PUF, 2002. 256 p. (Éducation et formation).

Duru-Bellat, M. L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie. Paris : Seuil, 2006. 106 p. (La république des idées).

Duru-Bellat, M., Fournier, M., L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social. Auxerre: Sciences Humaines ed., 2007, 291p.

Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités », Population, Paris, vol. 63, n°1, 2008, pp. 123-157.

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire ». Revue Française de Sociologie, Paris, vol. 45, n° 3, 2004, pp. 441-468.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », Revue Française de Sociologie, Paris, n° 38, 1997, pp. 759-790.

Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges. Paris : Seuil, 2005. 233 p.

Maurin, E. La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation, Paris : Seuil, 2007. 267 p.

Merle, P. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », Population, vol. 55, n° 1, 2000, pp. 15-50.

Millet, M. et Thin, D. Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale, Paris : PUF, 2005. 318 p. .

Moisan, C. « Les ZEP : bientôt vingt ans », Education et Formations, n°61, 2001, pp.13-22.

Mons N. Les nouvelles politiques éducatives. Paris, PUF, 2007, 202p..

Oberti M., L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire, Paris, Presses de Sciences Po., 2007, 302p.

Oberti M. (dir), La carte scolaire, Problèmes politiques et sociaux, La Documentation Française, 2009, n°956.

Obin, J-P. et van Zanten, A. La carte scolaire, Paris : PUF, 2008. 128 p. (Que sais-je ?)

Piketty, T. et Valdenaire, M. (2006). « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées », Les Dossiers d'Education et Formation, Paris, n° 173

Rochex, J-Y. et Kherroubi, M. « La recherche en éducation et les ZEP en France », Revue Française de Pédagogie, Paris, n° 146, 2004, pp. 115-190.

Suchaut, B. « Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire », Regards sur l'actualité, Paris, n° 310, 2005, pp. 51-58

Van Zanten, A. L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : PUF, 2001, 424 p.

Visier L., Zoïa G. *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris : PUF, 2008, 104p.

NOTES

[i] Dans ce texte, nous utiliserons sous une forme modifiée des éléments rassemblés dans le cadre d'un rapport réalisé pour l'Unesco en mars 2009, dans le cadre du rapport général pour l'éducation pour tous.

[ii] Toutes les Notes d'Information (ainsi que les Notes d'Evaluation) du Ministère de l'Education Nationale sont accessibles sur le site www.education.gouv.fr/stateval.