

Les causes de l'inégalité des chances scolaires

Raymond Boudon

DANS **COMMENTAIRE** 1990/3 Numéro 51 , PAGES 533 À 542
ÉDITIONS **COMMENTAIRE SA**

ISSN 0180-8214

DOI 10.3917/comm.051.0533

Date de mise en ligne : 21/01/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-commentaire-1990-3-page-533?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Commentaire SA.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Les causes de l'inégalité des chances scolaires

RAYMOND BOUDON

Elles sont multiples. L'auteur se propose de les mettre en ordre et d'en déterminer, grâce à des lois simples, les facteurs principaux, afin de limiter, sinon l'inégalité, du moins ses conséquences.

L'INÉGALITÉ des chances devant l'École est l'un des quelques problèmes qui restent de façon permanente inscrits à l'ordre du jour politique des pays les plus riches. La raison en est triple : cette inégalité est normalement perçue comme illégitime, comme importante au vu des indicateurs par lesquels on peut la mesurer, et comme persistante (1).

Elle est perçue comme illégitime. Certaines formes d'inégalités s'expliquent et se justifient par ce à quoi elles servent. Ainsi, l'on conçoit qu'une inégalité de performance ou de mérite entraîne une inégalité de rémunération ; qu'à une inégalité des contributions corresponde une inégalité des rétributions. L'on admet aussi que l'inégalité des rémunérations stimule la performance, même si les opinions divergent sur le degré auquel il faut favoriser ou au contraire brider ce mécanisme d'incitation.

Par contraste, l'on ne voit pas très bien les services que pourrait rendre l'inégalité des chances scolaires. En quoi — par différence avec les inégalités de rémunération — peut-elle contribuer au fonctionnement du système social ?

Elle est importante. L'on ne peut la mesurer par un chiffre unique, car il y a une inégalité d'accès à chacun des niveaux scolaires en fonction de l'origine sociale : inégalité d'accès au baccalauréat, au supérieur, aux Grandes Écoles, etc. D'autre part, cette inégalité peut être rapportée au statut social des parents, mais aussi à leurs diplômes, au

diplôme du père seulement ou au diplôme des deux parents.

Je me contente donc de reproduire quelques chiffres, tirés d'un bel article de R. Pohl et J. Soleilhavoup (« La transmission d'un statut social sur deux ou trois générations », *Économie et statistique*, n° 144, mai 1982). L'enquête F.Q.P. (formation qualification professionnelle) de 1977 fait apparaître, lorsqu'on considère l'ensemble des générations françaises de 25 à 64 ans :

— que la fréquence d'obtention du bac varie de 94 % pour les fils de professeurs dont la mère était diplômée d'études supérieures à 1 % pour les fils d'exploitants agricoles dont ni le père ni la mère ne possédaient le certificat d'études ;

— que « chez les cadres supérieurs la fréquence d'obtention du bac s'étagé, pour ces générations de 25 à 64 ans, de 27 à 65 % pour les garçons et de 25 à 50 % pour les filles selon que le père ne possédait qu'un diplôme inférieur au bac ou avait suivi des études jusqu'à la licence et au-delà » ; que « chez les ouvriers (...) les chances de décrocher le bac varient de 2 à 8 % pour les garçons et entre 1 et 11 % pour les filles selon que le père, ouvrier, n'avait aucun diplôme ou était titulaire d'un diplôme supérieur au C.E.P. » ;

— que, lorsque le fils vient d'une famille de cadres supérieurs/professions libérales avec licence universitaire ou grande école, dans 57 % des cas il a un diplôme universitaire de 2^e ou 3^e cycle ; dans les familles d'artisans ou de petits commerçants, le pourcentage est de 5,3 % ; il est de 1,7 % dans les familles ouvrières.

(1) Cet article est tiré d'une conférence prononcée à la Fondation Saint-Simon, le 12 février 1990, dans le cadre du cycle sur les politiques d'éducation organisé par Ph. Reynaud et P. Thibaut.

Retenons simplement de ces quelques données que l'inégalité des chances scolaires est forte, et qu'elle varie en fonction surtout du statut, mais aussi, pour un même statut, en fonction du diplôme des parents.

Elle est persistante. Elle évolue lentement dans le temps et apparaît comme fortement résistante aux médications politiques en tout genre qui lui sont administrées. Ainsi, les auteurs de l'article auquel je viens de faire allusion observent — en examinant les données de l'enquête F.Q.P. de 1977 pour chacune des générations décennales (*i.e.* 25-34, 35-44, 45-54, 55-64 ans) — une diminution de la relation entre origine sociale et diplômes s'agissant du secondaire, mais une relative stabilité s'agissant du supérieur.

Il faut toutefois tenir compte du fait que se sont développés dans la période couverte par cette suite de « générations décennales » des diplômes d'enseignement supérieur court (brevets de techniciens supérieurs, diplôme universitaire de technologie, diplômes paramédicaux, sociaux et pédagogiques, etc.) qui attirent plus les étudiants de milieux modestes que les autres. C'est à propos de l'entrée dans les grandes écoles et des études longues en université que les auteurs relèvent une relative constance des inégalités scolaires.

Il faut encore ajouter que ces phénomènes ne sont pas propres à la France. On les observe dans tous les pays comparables.

Deux questions se posent alors naturellement. 1) D'où vient l'inégalité des chances devant l'école ? Comment l'expliquer à partir du moment où, à la différence d'autres types d'inégalités, l'on ne peut l'analyser par sa fonction (sauf à admettre avec les penseurs 68 d'inspiration marxiste que ces inégalités servent à la reproduction de la « classe dominante », une explication que personne n'ose plus désormais produire) ? 2) Est-il possible de les corriger ? Jusqu'à quel point et comment ? La réponse à la seconde question est évidemment commandée par la réponse à la première !

Universalité et intensité

Dès les années 50 — au moment où commence à se développer la recherche sur ces questions — les sociologues, les psychologues, les psychologues sociaux, mais aussi les économistes ont facilement identifié les causes de ces inégalités. Mais le problème est moins celui de l'identification des causes, que celui de la détermination de leur importance respective et de leur articulation.

On a montré que la valorisation accordée à l'école varie selon les milieux sociaux : elle est plus positive vers le haut que vers le bas de l'échelle. Il en résulte que la motivation pour l'école tend, en moyenne, à décroître avec le niveau social du milieu d'origine. L'idée selon laquelle un bon niveau scolaire est indispensable à la réussite est d'autre part inégalement répandue : elle est, de façon facilement compréhensible, davantage présente dans les milieux où le statut est conditionné par le diplôme, comme chez les cadres par exemple. De façon générale, l'idée de l'influence du niveau scolaire sur la « réussite sociale » est d'autant plus facilement acceptée qu'on monte dans l'échelle sociale.

D'autres ont suggéré que la complexité du langage utilisé en famille varie avec le milieu et que ce facteur a une influence sur la manière dont les enfants abordent les exercices qui leur sont proposés par l'école.

D'autres ont insisté sur le fait que la « culture » est davantage valorisée dans les milieux élevés et que ce facteur a une influence décisive sur la réussite scolaire des enfants. D'autres encore ont insisté sur le fait que l'école, ayant été moulée par les classes supérieures, tend à en épouser les valeurs : il en résulterait que les enfants des classes favorisées se sentiraient plus à l'aise que les autres dans le climat culturel propre à l'école.

Les économistes ont insisté quant à eux sur le fait que les coûts de l'éducation — coûts directs et coûts d'opportunité — sont une fonction de la classe sociale : croissants au fur et à mesure qu'on descend l'échelle des classes. D'autres ont suggéré que les avantages futurs qui résultent de l'éducation tendent à être perçus de façon différente en haut et en bas de l'échelle, l'hypothèse étant que l'appréciation subjective des bénéfices futurs est escomptée à des taux différents selon les milieux, sous l'action de mécanismes psychologiques simples que la théorie économique traite peut-être un peu vite comme des évidences.

Les démographes nous ont appris pour leur part que, toutes choses égales, la réussite scolaire varie avec le rang dans la phratricie, de sorte qu'une évolution de la dimension de la famille inégalement marquée selon les milieux a des effets mécaniques sur les inégalités scolaires, comme le montre de façon convaincante un article de Mme Ekert-Jaffé (« La scolarisation entre 17 et 20 ans : démocratisation ou poursuite des inégalités ? », *Population*, mai-juin 1985, n° 3, 491-505). Les familles nombreuses étant devenues moins fréquentes dans les milieux défavorisés, cela a entraîné une démocrati-

sation des taux de scolarisation à 17 ans et dans une plus faible mesure à 18 et 19 ans.

Je ne peux tenter de dresser un inventaire exhaustif des théories proposées par les uns et les autres, mais seulement faire apparaître que sur le sujet des causes des inégalités scolaires le problème n'est pas celui du vide, mais au contraire du trop-plein. Il en résulte que chacun a tendance à retenir les causes qui lui conviennent le mieux : ainsi, les causes sont déterminées par une démarche scientifique, le choix entre ces causes par des raisons idéologiques. L'idéologie se mélangeant alors à la science, la première tend à se sentir confortée et légitimée par la seconde.

Or, lorsqu'un « décideur » — comme on dit désormais — est convaincu que tel type de cause est le plus important, cela peut produire des résultats désastreux. Ainsi, certains se sont laissés convaincre que tout se joue dans la « relation pédagogique » et ont essayé d'imaginer des réformes permettant d'éviter que le Mozart qui sommeillerait en chaque enfant ne soit assassiné. D'autres — aux États-Unis p.e. — ont été persuadés que la cause des inégalités scolaires réside principalement, voire exclusivement, dans le handicap cognitif que les familles défavorisées transmettent aux enfants. Sur la foi de ce diagnostic fragile, on a alors lancé de vastes programmes d'enseignement « compensatoire ».

Bref, un problème essentiel, du point de vue non seulement théorique, mais aussi bien pratique et politique, est de mettre de l'ordre dans ce maquis des causes des inégalités scolaires : quel est le facteur le plus important ? Les handicaps/avantages cognitifs, les différences dans les attitudes en fonction du milieu, dans l'évaluation des coûts et des avantages de l'« investissement » scolaire ? Selon les réponses qu'on donne à ces questions, l'on aboutit évidemment à des politiques différentes.

L'hypothèse générale qu'on peut faire, c'est en tout cas que l'universalité du phénomène de l'inégalité des chances scolaires, ainsi que son intensité doivent traduire la présence de causes elles-mêmes simples et universelles.

Origine sociale et réussite

Pour tenter d'apporter un peu de clarté sur ce sujet, j'étais parti dans *L'Inégalité des chances* (« Pluriel », 1986) d'une enquête célèbre conduite à l'I.N.E.D. par A. Sauvy et A. Girard (*Population et enseignement*, P.U.F., 1970). Enquête importante, par sa qualité exceptionnelle, mais aussi

parce qu'elle fait apparaître dans le cas français des résultats qu'on a retrouvés ensuite dans toutes les enquêtes.

D'un mot, cette enquête étudie au début des années 60 l'orientation des élèves qui sortent du primaire. À cette époque, trois possibilités leur sont offertes : le lycée (débouchant sur le secondaire long), le collège d'enseignement général (débouchant sur le secondaire court), et la classe de fin d'études (correspondant à un supplément d'enseignement post-primaire d'un an).

À la manière des démographes, les auteurs de l'enquête se sont bornés à recueillir un petit nombre d'informations sur les éléments de leur énorme échantillon, notamment : le niveau de réussite scolaire des enfants à la fin du primaire, en CM2 (apprécié par les instituteurs), l'âge et par conséquent l'avance ou le retard éventuel par rapport à l'âge considéré comme socialement normal de 11 ans, l'origine sociale, l'orientation (les autres informations recueillies ne nous concerneront pas).

Si l'on stylise les principaux résultats, l'on observe d'abord que le niveau de réussite varie fortement avec le milieu d'origine : ainsi 35 % des enfants d'ouvriers sont classés excellents ou bons, 30 % médiocres ou mauvais. La distribution est sensiblement plus favorable en ce qui concerne les enfants de cadres supérieurs : 62 % sont classés excellents ou bons, 28 % moyens et 10 % médiocres ou mauvais (décimales abandonnées). Les enfants d'employés sont caractérisés par une distribution intermédiaire. Les enfants de cadres moyens par une distribution proche de celle des cadres supérieurs. Les enfants d'industriels et professions libérales par une distribution favorable, mais un peu moins favorable que celle des cadres supérieurs.

S'agissant de l'âge, des liaisons de même type apparaissent : le pourcentage des élèves en avance ou à l'heure est de 76 % pour les cadres supérieurs, de 71 % pour les cadres moyens, de 70 % chez les industriels et professions libérales, de 48 % chez les employés et de 36 % chez les ouvriers.

Ces informations relatives à l'âge comportent un enseignement intéressant : le retard au cours du primaire témoigne évidemment du niveau de la réussite scolaire dans ce même primaire. Comme on constate une corrélation entre âge et réussite, le retard étant d'autant plus fréquent que la réussite en CM2 est plus médiocre, l'on en conclut que, en moyenne, le niveau de réussite tend à être relativement stable dans le temps.

Mais le point important est le suivant : cette variation de la réussite en CM2 et de la réussite

dans le passé scolaire de l'enfant, appréciée par son âge en CM2, s'explique facilement par les théories qui insistent sur le handicap cognitif et culturel qui caractérise les milieux « défavorisés », ou — pour dire les choses de façon symétrique — sur les avantages cognitifs et culturels dont bénéficient les enfants des milieux « favorisés ».

Ce premier type de résultat est important. On l'observe partout : au début de la scolarité, la réussite scolaire tend à être en moyenne d'autant plus faible que le niveau social de la famille est plus modeste.

À réussite égale, orientation inégale

Un autre résultat important apparaît dans l'enquête de l'I.N.E.D. (et dans les enquêtes de même type) : à réussite scolaire semblable, la fréquence de l'orientation vers les voies scolaires les plus intéressantes dépend de l'origine sociale.

Prenons le cas des élèves à l'heure (11 ans) : si la réussite scolaire est bonne, une quasi-totalité d'entre eux rentre dans le secondaire quelle que soit leur origine sociale. On relève des différences en fonction de l'origine sociale, mais elles sont faibles : 90 % des enfants d'ouvriers, 96 % des enfants d'employés, 99 % des enfants de cadres moyens ou supérieurs vont dans le secondaire long ou court.

En revanche, les écarts se creusent lorsqu'on considère des élèves moyens : 57 % des enfants d'ouvriers vont dans le secondaire, 78 % des enfants d'employés, 81 % des enfants de cadres moyens, 92 % des enfants de professions libérales et industriels, et 99 % des enfants de cadres supérieurs.

Les contrastes deviennent encore plus marqués dans le cas des élèves faibles (designés comme « médiocres » ou « mauvais » dans l'enquête).

Lorsqu'on considère les pourcentages d'orientation, non vers le secondaire dans son ensemble, mais vers la voie longue du secondaire (le lycée), l'on observe des différences sensibles entre classes sociales même pour les élèves excellents ou bons. Mais, comme dans le cas précédent, ces différences s'accroissent sensiblement à mesure que le niveau de réussite des élèves est plus faible.

Ainsi, si l'on isole les élèves excellents ou bons, 37 % vont au lycée parmi les enfants d'ouvriers, 53 % parmi les employés, 70 % parmi les cadres moyens, 70 % parmi les industries professions libérales et 83 % parmi les cadres supérieurs. La corrélation est sensible.

Mais elle s'intensifie avec les élèves moyens : 22 % des enfants d'ouvriers vont au lycée, 36 % pour les employés, 50 % pour les cadres moyens, 70 % pour les industriels professions libérales, 83 % pour les cadres supérieurs vont au lycée.

Elle s'intensifie encore avec les élèves faibles : 5 % des enfants d'ouvriers, 20 % pour les employés, 50 % pour les cadres moyens, 58 % pour les industriels/professions libérales, 73 % pour les cadres supérieurs vont au lycée.

Les statisticiens diraient qu'il y a un effet d'interaction entre l'origine et la réussite sur l'orientation. En d'autres termes, l'influence de l'origine sur l'orientation dépend de la réussite : plus faible lorsque la réussite est bonne, elle devient plus forte lorsque la réussite est faible.

Lorsqu'on considère — de façon symétrique — l'effet de l'âge à réussite constante, on constate les mêmes phénomènes. Je n'entrerai pas ici dans le détail. En un mot : l'influence de l'âge sur l'orientation est modérée lorsque la réussite est bonne et augmente à mesure que la réussite est plus précaire.

Ces effets ne peuvent en aucune façon provenir du handicap cognitif ou culturel des milieux défavorisés. En effet, ces résultats font apparaître une influence de l'origine sociale lorsque l'on examine des enfants de même niveau de réussite scolaire et/ou des enfants de même âge. Or, à partir du moment où l'on compare des enfants de même niveau de réussite, les effets de handicap cognitif ou culturel sont, par définition même, neutralisés.

D'où proviennent donc ces effets inexplicables par les handicaps culturels et cognitifs des classes défavorisées ?

La réponse la plus simple à cette question, celle qui permet de retrouver ces effets dans leur complexité et notamment de comprendre les effets d'interaction (i.e. le fait que l'influence de l'origine sur l'orientation soit plus ou moins intense selon la réussite ou selon l'âge), peut être commodément présentée à l'aide de l'exemple suivant.

Supposons que l'on numérote les statuts sociaux du plus bas au plus élevé comme s'ils formaient un continuum. Le niveau social S1 serait plus bas que le statut social S2. Faisons de même pour les niveaux scolaires où le niveau N1 représenterait un niveau plus bas que N2.

Considérons maintenant deux individus : l'un, I1, est d'origine sociale S1 et a atteint le niveau scolaire N1 ; l'autre, I2, est d'origine sociale S2 et a atteint le même niveau scolaire N1. L'un et l'autre (eux-mêmes et/ou leur famille) sont confrontés au problème de savoir s'ils doivent s'arrêter au niveau

scolaire N1 ou s'ils doivent au contraire chercher à atteindre le suivant, soit N2.

Leur décision va d'abord dépendre des risques tels qu'ils les perçoivent. Si la chance de décrocher le niveau N2 est faible, l'on hésitera davantage que si elle est forte. L'hésitation sera par ailleurs d'autant plus grande que les coûts sont plus grands. Or, les coûts ont toutes chances d'être plus lourds dans des milieux défavorisés. Il existe donc une première raison, celle qu'indiquent les économistes, pour que I1 ait moins de chances de tenter d'aller en N2 que I2, même si ses chances sont égales.

Mais la théorie économique est impuissante à expliquer le détail des effets statistiques observés. Pour les retrouver, il est indispensable de faire appel à une théorie sociologique classique, la théorie des groupes de référence.

Suivant cette théorie, l'on peut faire l'hypothèse que, lorsque la famille définit plus ou moins confusément le statut qu'elle considère que le jeune peut légitimement chercher à obtenir, elle se détermine dans une large mesure par référence à son propre statut. Il en va de même du jeune lui-même : pour un individu donné, l'intérêt relatif de tel ou tel statut est normalement déterminé, dans une certaine mesure du moins, à partir du statut provisoire que sa famille lui confère. Un instituteur sera normalement satisfait si son fils est professeur du secondaire ; un professeur de faculté risque d'en être déçu. De même, une fille d'instituteur aura facilement l'impression d'avoir réussi si elle devient elle-même professeur dans le secondaire. Cela ne sera pas le cas pour le fils d'un professeur d'université.

Ces analyses sont si évidentes qu'il est peu utile d'y insister : comme il n'existe pas de façon « objective » de déterminer le statut de destination qu'il est bon de rechercher, le statut d'origine s'impose presque de lui-même comme un point de repère naturel.

Risques et avantages d'un investissement

Supposons maintenant que le niveau scolaire N1 conduite avec une probabilité forte — par exemple 6, 7 ou 8 chances sur 10 — à l'ensemble des statuts sociaux compris entre S1 et S2 et que nos individus I1 et I2 aient une connaissance plus ou moins confuse de ce fait. Dans ce cas, l'individu I1 (I1 et/ou sa famille : plutôt sa famille au début du cursus, plutôt lui à la fin) risque de se tenir un discours comme le suivant : « Avec le niveau scolaire

N1, j'ai une très forte chance d'avoir un statut social aussi enviable que celui de ma famille. Donc, je ne continue que si les risques ne sont pas trop grands. Une manière de mesurer ces risques consiste à prendre comme indicateur la réussite présente. Mon niveau présent de réussite étant bon, je prends des risques limités en continuant. Je tente donc d'atteindre N2. » « Mon niveau de réussite étant moyen et le pronostic incertain, mieux vaut peut-être s'arrêter », dira un autre I1. « Mon niveau actuel de réussite étant mauvais et mon retard scolaire déjà important, arrêtons les frais », dira un troisième I1.

En revanche, toutes choses égales d'ailleurs, un I2 se dira : « Même si ma réussite présente n'est pas très bonne, de toute façon les coûts sont supportables. D'un autre côté (et ce point de l'argumentation que je prête à mon I2 est sans doute le plus important), le statut que j'ai des chances d'obtenir en m'en tenant à N1 a toutes chances d'être moins enviable que celui dont je bénéficie dans ma famille. Celle-ci risque de m'en vouloir, de me regarder de haut. Je suis exposé à avoir un mode de vie moins intéressant que celui auquel j'ai été habitué, etc. Donc, même si les risques ne sont pas négligeables, je continue. » Bien sûr, un autre I2, dont le niveau de réussite serait très médiocre et qui serait très en retard, se dira peut-être que les risques sont trop grands et qu'en dépit de l'intérêt d'aller en N2, il est préférable de s'arrêter.

Ces analyses psychologiques sont bien sûr très élémentaires et doivent être prises comme des caricatures des processus de décision concrets. J'utilise en recourant à ces simplifications une méthodologie traditionnelle : celle que recommande Max Weber et qui consiste à se donner des acteurs sociaux idéal-typiques et à rechercher les raisons les plus plausibles qu'ils ont de se comporter comme ils le font.

En tout cas, si l'on reprend à la théorie économique son hypothèse très acceptable d'une variation des coûts en fonction de l'origine (je suis, je le confesse, plus sceptique sur la réalité de la variation de l'escompte du temps avec le milieu), si d'autre part on tire de la théorie des groupes de référence les hypothèses que je viens d'esquisser, l'on reconstitue sans difficulté la structure des tableaux statistiques que j'évoquais, avec leurs effets d'interaction complexes. Je veux dire qu'en se donnant cette théorie, l'on reconstitue facilement l'allure des relations statistiques non linéaires qui lient les variables origine sociale, âge, réussite, orientation. Réciproquement, l'on peut, avec de bonnes raisons, conjecturer que cette théorie

constitue une explication acceptable des données statistiques recueillies par l'observation. A vrai dire, je n'ai pas rencontré dans la littérature d'autre théorie capable de rendre compte du détail de ces liaisons.

Ce qui me convainc, d'autre part, que cette interprétation est la bonne, c'est qu'on retrouve ces structures partout. Bien que complexes au sens mathématico-statistique (structures non linéaires très « typées »), elles doivent donc traduire des mécanismes simples.

Pour résumer, ces études font apparaître deux mécanismes fondamentaux : 1) d'une part, le milieu social dans lequel est élevé le jeune produit des avantages/désavantages cognitifs et culturels qui se traduisent par des distributions plus ou moins favorables en termes de réussite et de retard. 2) D'autre part et indépendamment, la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire.

Origine sociale ou coût d'investissement ?

L'on peut alors se poser la question de savoir lequel des deux facteurs est le plus important : les inégalités scolaires reflètent-elles surtout l'influence du fait que les élèves des milieux défavorisés sont — d'un point de vue cognitif et culturel — moins préparés aux exercices que leur propose l'école ? Ou bien sont-elles dues surtout à ce que les coûts et avantages de l'investissement scolaire sont appréciés de façon variable selon les milieux sociaux ?

L'on peut répondre à cette question en se livrant à des expériences de simulation simples. Elles consistent dans leur principe à supposer que par un coup de baguette magique l'on peut éliminer le premier de ces deux facteurs sans toucher au second, puis le second sans toucher au premier et à se demander ensuite laquelle des deux hypothèses correspond à une réduction plus grande des inégalités. Ainsi, l'on supposera que les différences dans la réussite et l'âge dues à l'origine sociale sont abolies et que, par exemple, les fils d'ouvriers ont la même distribution en matière de réussite que les fils de cadres supérieurs.

Prenons un exemple arithmétique fictif pour faire apparaître la nature de ces simulations. Dans la réalité, lorsqu'on compare les enfants d'ouvriers

et de cadres supérieurs du point de vue de la réussite, on observe, selon l'enquête de l'I.N.E.D., les distributions suivantes :

Tableau 1 : La réussite scolaire en fonction de l'origine et du milieu social d'origine (enquête I.N.E.D.)

Ouvriers				Cadres supérieurs			
Bons	Moyens	Faibles	Total	Bons	Moyens	Faibles	Total
35 %	35 %	30 %	100 %	62 %	28 %	10 %	100 %

D'autre part, les fréquences de passage dans le secondaire long et court (première ligne du tableau suivant), et dans le seul secondaire long (deuxième ligne) pour les élèves de chacun des niveaux de réussite sont grossièrement les suivantes (ces chiffres stylisent les données de l'enquête de l'I.N.E.D., respectant seulement les ordres de grandeur, mais non le détail numérique) :

Tableau 2 : L'orientation en fonction de la réussite scolaire et de l'origine sociale (représentation stylisée de données tirées de l'enquête I.N.E.D.)

	Ouvriers			Cadres supérieurs		
	Bons	Moyens	Faibles	Bons	Moyens	Faibles
Secondaire Long/court	80 %	50 %	10 %	95 %	90 %	70 %
Long	30 %	20 %	2 %	70 %	60 %	40 %

En effectuant les calculs, on voit qu'en donnant aux ouvriers le niveau de réussite des cadres supérieurs, l'on fait passer le pourcentage de ceux qui rentrent dans le secondaire (long ou court) de 48,5 % à 64,6 %, et le pourcentage de ceux qui rentrent au lycée de 18,1 % à 24,4 %.

Mais l'on peut aussi faire l'opération symétrique et supposer : 1) que le niveau de réussite reste différent entre ouvriers et cadres supérieurs, 2) que l'on a réussi à éliminer les différences entre classes sociales dans l'appréciation des risques, des coûts et des avantages de l'investissement scolaire. Dans ce cas, le pourcentage des enfants d'ouvriers rentrant dans le secondaire passe de 48,5 % à 85,75 %, le pourcentage de ceux qui rentrent au lycée passant de son côté de 18,1 % à 57,5 %.

On voit donc que le second mécanisme est beaucoup plus important que le premier.

Un mécanisme exponentiel

Il y a plus. Il importe de voir que la différence d'importance entre les deux types de mécanismes

est sensiblement plus marquée dans le temps que dans l'instant : elle apparaît encore plus grande lorsqu'on considère, non comme je l'ai fait jusqu'ici, l'orientation à un moment donné, mais la carrière scolaire d'un ensemble d'élèves.

Pourquoi ? Parce que, au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus, la relation entre classe sociale et réussite tend à disparaître pour une raison simple : par le jeu de la différence d'appréciation des coûts, des avantages et des risques, l'auto-sélection est d'autant plus forte qu'on descend plus bas dans l'échelle des classes. Les différences de réussite en fonction du milieu ont donc tendance à s'atténuer et éventuellement à s'inverser à mesure qu'on considère des points plus avancés du cursus.

En revanche, l'autre mécanisme ne s'éteint pas dans le temps. À chaque fois que le système scolaire propose, à la fin de la cinquième (comme il le faisait encore naguère), de la troisième, après le bac, après le D.E.U.G., etc., aux enfants puis aux adolescents de décider s'ils veulent continuer ou arrêter, emprunter une voie longue ou une voie courte, une filière associée à de grandes ou à de petites espérances, etc., la différence dans les appréciations des risques, des coûts et des avantages que l'enquête de l'I.N.E.D. observe au début du secondaire réapparaît et exerce ses effets à tous ces points de bifurcation.

Supposons que les paramètres — inspirés de l'enquête de l'I.N.E.D. — qui décrivent ce phénomène dans le cas du passage du primaire au secondaire soient stables au long du cursus et que les adolescents aient à faire quatre choix, plus précisément à se soumettre quatre fois à un processus d'orientation. (Cette hypothèse de la constance des paramètres eux-mêmes est bien sûr une simplification. En revanche, l'hypothèse de la permanence dans le temps, d'une étape à l'autre du cursus, de la structure de ces paramètres est bien établie par toutes les observations qu'on a pu faire dans les contextes les plus divers.)

Il est alors facile de déterminer par le calcul ce qui va se passer. En portant à la puissance 4 les paramètres de passage du tableau 2 (1^{re} ligne), l'on détermine les probabilités de passer quatre points de bifurcation.

Tableau 3 : Probabilités de continuer sa scolarité au-delà du quatrième point de bifurcation dans l'hypothèse de la constance des paramètres

Ouvriers			Cadres supérieurs		
Bons	Moyens	Faibles	Bons	Moyens	Faibles
0,41	0,06	0,00	0,81	0,66	0,24

Supposons maintenant qu'on introduise successivement deux hypothèses : 1) l'on efface les différences de départ du point de vue de la réussite, sans effacer les différences entre milieux sociaux du point de vue de l'appréciation des risques, des coûts et des avantages ; 2) l'on efface les différences d'appréciation des risques, coûts et avantages en fonction du milieu, sans effacer les effets du milieu sur le niveau de réussite scolaire.

Dans le premier cas, la proportion des enfants des ouvriers qui franchit les quatre points de bifurcation passe de 16,45 % à 27,1 % ; dans le second, de 16,45 % à 56,22 %.

La conclusion est claire : la différence dans l'appréciation des risques, des coûts et des avantages est la principale cause des inégalités scolaires.

Cette différence dans l'importance des deux facteurs est d'origine « logique », si l'on peut dire. J'entends par là que les effets des différences d'appréciation des risques/coûts/avantages sont nécessairement très importants parce qu'ils sont « exponentiels ». L'on ne peut comprendre l'importance des disparités qui apparaissent vers la fin du cursus, au niveau de l'enseignement supérieur, si l'on ne voit pas qu'elle résulte du caractère exponentiel de ces mécanismes.

Un exemple arithmétique simple rend ce point explicite : imaginons que trois classes sociales soient caractérisées par des probabilités de survie aux points de bifurcation du système scolaire de 0,70, 0,80 et 0,95. Ces probabilités proches, pourtant, les unes des autres engendrent des inégalités considérables dès qu'elles ont un effet répété dans le temps. Dans le cas de quatre points de bifurcation : $(0,70)^4 = 0,24$; $(0,8)^4 = 0,41$; $(0,95)^4 = 0,81$. Dans le cas de six points : $(0,70)^6 = 0,12$; $(0,8)^6 = 0,26$; $(0,95)^6 = 0,74$. Or tout système scolaire, quel qu'il soit, correspond toujours à une séquence de points de bifurcation. Par conséquent, ces « orientations » successives ont toujours, de par la force des choses, des effets exponentiels.

Aspirations familiales et autosélection

J'ajoute un point important. Des données analogues à celles de l'I.N.E.D. se retrouvent dans toutes les enquêtes. Les recherches menées dans les contextes nationaux les plus divers et à tous les niveaux scolaires ont toujours montré que l'appréciation des risques, des coûts et des avantages de l'investissement scolaire varie avec le milieu. J'avais par exemple, dans *L'Inégalité des chances*, utilisé

des enquêtes américaines pour montrer que cette logique joue encore au niveau de l'entrée à l'université. Toutes les observations ultérieures confirment l'universalité de ces données.

En France, un bel article de Marie Duru et Alain Mingat (« Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, XXVIII, 1987, 3-16) étudie le palier d'orientation de la 5^e à la 4^e à partir d'un échantillon important (2 500 élèves scolarisés observés en 82-83 dans le cadre d'une enquête longitudinale). Il montre bien que c'est « dans le moment de l'orientation que se produit l'essentiel des différences en fonction de l'origine sociale et que les inégalités de réussite n'ont qu'un faible impact ».

Ces faits proviennent des mêmes causes que celles que l'enquête de l'I.N.E.D. met en évidence : dès que des doutes apparaissent — mauvaise réussite, retard scolaire — on décroche plus facilement dans les classes défavorisées. Citons Duru et Mingat : « (...) les familles ont en moyenne d'autant plus tendance à demander la 4^e que les enfants sont jeunes et ont de bons résultats, mais cette autosélection s'exerce avec plus ou moins d'intensité selon les milieux sociaux (...). Pour les élèves brillants et jeunes les biais sociaux sont pratiquement inexistantes alors que les différenciations se creusent dès lors que les élèves sont plus âgés et/ou moins bons scolairement ».

Les conseils d'orientation tendent à limiter ces effets, mais n'y parviennent que très modestement. C'est pourquoi : « l'expression de la demande, telle qu'elle se formule pendant les quelques mois de la phase d'orientation, engendre autant d'inégalités sociales que celles qui se sont constituées petit à petit dans une réussite scolaire inégale au long des sept années de scolarité antérieure ».

Un article instructif de M. Duthoit (« L'orientation à l'issue du collège », *Éducation et formations*, n° 11, avril 1987) apporte de l'eau à ce même moulin. Il montre que l'orientation en 3^e est marquée par un processus d'ajustement où l'influence des aspirations familiales est atténuée par le conseil d'orientation, mais dans une certaine mesure seulement : ainsi, parmi ceux dont le souhait d'accéder au cycle long n'a pas été satisfait, 41,7 % sont envoyés en redoublement dans les classes favorisées, contre 21,8 % dans les classes moyennes et 22,9 % dans les classes défavorisées. Sont envoyés en cycle court : 57,3 % des élèves des classes favorisées à qui l'on a refusé le cycle long, 76,9 % des élèves des classes moyennes, 75,7 % des élèves des classes défavorisées.

Les mécanismes décrits par l'enquête I.N.E.D. se retrouvent donc partout, à tous les niveaux du cursus et, faut-il ajouter, dans tous les pays.

Il faut reconnaître d'ailleurs que l'importance de ces mécanismes est plus ou moins confusément reconnue. C'est ce qui explique notamment l'entêtement mis par les « décideurs » à allonger le « tronc commun » à n'importe quel prix (un prix prohibitif en termes de dysfonctionnement du système et d'insatisfaction des acteurs). L'extension du tronc commun a bien pour effet d'atténuer la valeur de l'un des paramètres : l'exposant qui caractérise les effets répétés au cours du cursus des différences d'appréciation des risques, coûts et avantages en fonction de l'origine sociale. Mais elle n'a pas le pouvoir de corriger le caractère exponentiel de ces mécanismes lui-même.

Comparaisons

Avant de conclure, je voudrais soulever un point important : si les inégalités existent partout, si elles sont partout très fortes et si elles sont partout engendrées par les mêmes mécanismes, l'on relève quand même des différences : certaines comparaisons internationales suggèrent que, s'il paraît impossible d'éliminer les inégalités scolaires, notre impuissance à leur égard n'est pas totale.

Ainsi une enquête de P. Perrenoud (*Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*, Genève, Droz, 1970) a montré qu'on observe au début du secondaire des inégalités scolaires sensiblement plus faibles à Genève qu'à Paris. Je mentionne cette étude, d'abord parce qu'elle représente l'une des rares recherches comparatives dont nous disposons. Elle s'appuie sur deux enquêtes : une enquête française qui n'est autre que l'enquête de l'I.N.E.D. ; une enquête suisse conçue selon un modèle voisin. Mais la comparaison de ces enquêtes est instructive pour une autre raison : s'agissant de l'orientation à la fin du primaire, les deux structures institutionnelles sont à l'époque de ces observations très proches. Comme les jeunes Français des années 60, les jeunes Genevois voient trois orientations s'ouvrir à eux à l'issue du primaire : le secondaire long, le secondaire court, et la fin des études.

Lorsqu'on compare les données parisiennes aux données genevoises, l'on constate d'abord que les mécanismes générateurs des inégalités sont exactement les mêmes à Genève qu'à Paris, mais aussi

que les inégalités apparaissent sensiblement plus faibles à Genève : 70 % des enfants issus de milieux « professions libérales/cadres supérieurs » sont orientés vers le secondaire long contre 31 % des enfants d' « ouvriers qualifiés » et de « contre-maîtres » et 21 % des enfants d' « ouvriers non qualifiés » et de « manœuvres ». Le pourcentage correspondant aux deux catégories réunies est de 28 %. Le coefficient de disparité entre les deux classes extrêmes est donc de $70/28 = 2,5$. A Paris (pour rendre les choses plus comparables, Perrenoud a judicieusement décidé de comparer à Genève Paris plutôt que la France : il a donc extrait de l'enquête de Sauvy et Girard les données relatives à Paris), le coefficient de disparité entre cadres supérieurs et ouvriers est de $65/12 = 5,4$. Ainsi, il est plus de deux fois plus grand à Paris qu'à Genève.

Un premier type d'explication de ces différences consisterait à supposer que le système de stratification français est plus ouvert : que les différences entre le haut et le bas de l'échelle sociale sont plus importantes à Paris qu'à Genève. Si tel était le cas et si la distance sociale et culturelle entre classes extrêmes était plus marquée à Paris, cela devrait se traduire par une différence de réussite scolaire plus forte à Paris entre le haut et le bas de l'échelle sociale. Or, ce n'est pas le cas : lorsqu'on étudie la fréquence avec laquelle les enfants de cadres et d'ouvriers sont classés respectivement bons, moyens ou faibles, l'on constate que la corrélation est du même ordre de grandeur dans les deux contextes.

Ce n'est donc pas ici que gît le lièvre. En revanche, lorsqu'on examine la différence dans les probabilités qu'ont les enfants d'être orientés vers les trois voies en fonction de leur réussite et de leur origine sociale, l'impression est celle d'un très fort contraste entre les deux contextes : à réussite égale, l'orientation est à un degré beaucoup plus faible à Genève qu'à Paris dépendante de l'origine sociale. Le second mécanisme, celui qui, à Paris, apparaît comme la cause principale des inégalités scolaires, je veux parler de la différence dans l'appréciation des coûts et des risques de l'investissement scolaire dont témoignent les différents milieux sociaux, joue à Genève un rôle beaucoup plus effacé. Pourquoi ? Tout simplement parce que le système genevois de ce début des années 60 est beaucoup plus méritocratique que le système français : l'orientation se fait en pratique en fonction des résultats scolaires. L'on ne tient pas ou peu compte des vœux des familles. On le voit au tableau suivant :

Tableau 4 : La réussite scolaire détermine plus strictement l'orientation à Genève qu'à Paris

	Paris			Genève		
	Orientation			Orientation		
	Secondaire long	Secondaire court	Fin d'études	Secondaire long	Secondaire court	Fin d'études
Bons	47 %	49 %	4 %	94 %	6 %	
Moyens	19 %	53 %	28 %	12 %	86 %	2 %
Faibles	5 %	16 %	79 %	—	25 %	75 %

L'orientation est ici mécaniquement liée à la réussite. Les faibles n'accèdent pas au secondaire long et les forts ne sont jamais renvoyés en classe de fin d'études.

À Paris, le fait que les familles aient le droit d'exprimer leurs vœux a pour conséquence que la corrélation est beaucoup plus floue.

Le mystère se dissipe donc : il y a plus d'égalité à Genève parce qu'il y a moins de liberté (pour les familles d'exprimer et d'imposer leurs vœux). Au moment où ces observations sont conduites, le système d'enseignement genevois a la capacité de s'arroger l'entière responsabilité de l'orientation, tandis qu'en France cette responsabilité est subtilement partagée entre familles et système scolaire.

Comment réduire les effets ?

J'en viens maintenant aux conclusions que l'on peut tirer des différentes études que j'ai évoquées de manière allusive.

Il ressort d'abord de ces études que les réformes pédagogiques ne peuvent espérer avoir plus qu'un effet limité sur l'inégalité, puisqu'elles n'atteignent que le premier des deux mécanismes, le moins important. Il faudrait préciser : le moins important lorsque libre jeu est laissé à l'autre.

Il en va de même de l'enseignement compensatoire : il ne faut pas trop en attendre. La théorie des deux mécanismes explique que les expériences d'enseignement compensatoire apparaissent généralement comme décevantes (du point de vue de la réduction des inégalités).

La cause principale des inégalités scolaires résulte de la combinaison de deux facteurs. Un facteur institutionnel : tout système scolaire doit bien, au-delà d'un tronc commun, proposer des choix aux élèves ; un facteur « psychosociologique » : les choix des familles et des individus sont normalement affectés par leur position sociale.

L'on ne peut évidemment étendre sans limite le

tronc commun. À mesure que la population scolaire est plus hétérogène, il faut au contraire multiplier les différenciations, de manière à ce qu'augmentent les chances que chacun trouve chaussure à son pied. Une prolongation excessive du tronc commun, si elle peut abaisser dans une faible mesure les inégalités, a surtout pour effet de donner à un nombre croissant d'élèves l'impression fondée que le système scolaire ne répond pas à leurs attentes. L'allongement excessif du tronc commun produit donc nécessairement des dérèglements du système, et une insatisfaction des acteurs : élèves, familles, aussi bien qu'enseignants et responsables des établissements.

L'on ne peut pas non plus éliminer les processus psychosociologiques naturels qui font que les ambitions et les aspirations se déterminent en partie par référence à la situation familiale.

Je ne vois donc que trois manières de limiter les effets de la combinaison de ces deux facteurs.

La première consiste à essayer de substituer aux choix brutaux (filière longue/courte, filière « scientifique » / « littéraire », etc.) des choix qui engagent moins l'avenir. Mais il ne faut pas se faire trop d'illusions sur les effets de cette médecine douce. Le choix de l'allemand plutôt que de l'anglais en première langue, le choix d'une section comportant quelques heures de mathématiques de plus sont des choix « doux ». En fait, à partir du moment où ils prennent une valeur stratégique, ils engagent beaucoup l'avenir.

La seconde consiste à agir sur les coûts : ils pèsent davantage sur les familles défavorisées que sur les autres. Des bourses d'études peuvent venir corriger le système. Mais les coûts ne représentent pas le mécanisme générateur d'inégalités le plus essentiel.

La troisième, peut-être la seule manière vraiment efficace d'agir sur les inégalités, consiste à renforcer la dépendance de la carrière scolaire de l'élève par rapport à ses résultats. Sans doute la participation de la famille aux décisions d'orientation est-elle indispensable. Mais elle est source d'effets pervers dans un système scolaire qui tend à considérer les notions d'aptitude, de performance, de résultats ou de mérite comme des archaïsmes condamnés par le sens de l'histoire (lequel a décidé la vie dure).

Finalement, la seule façon efficace de lutter — comme on dit dans un vocabulaire qui trahit son origine — contre l'inégalité des chances scolaires consiste à réaffirmer l'idée simple que l'école a une

fonction primordiale d'apprentissage, qu'elle est un lieu où sont enseignés des savoirs et des savoir-faire, qu'elle ne peut fonctionner de façon satisfaisante que si les effets de l'apprentissage y sont contrôlés de manière fiable et que si le devenir de l'enfant dans le système scolaire est directement dépendant de ses performances. Une fois les fonctions naturelles de l'école — apprentissage et contrôle de l'apprentissage — affirmées, l'on peut alors renforcer la dépendance du devenir scolaire par rapport aux performances — et, ainsi, atténuer les effets inégalitaires des aspirations des familles.

Faire l'inverse de ce que l'on raconte

Bref, il paraît avisé de faire l'inverse de ce que recommande le rapport Gros-Bourdieu : « l'importance excessive accordée à la trilogie " lire, écrire, compter " (...) mettant l'accent sur les performances (...), peut, à bon droit, être considérée comme l'un des facteurs de l'échec scolaire (...) ». « Il semble que l'examen n'est ni nécessaire ni suffisant. »

Il existe des inégalités scolaires, le système scolaire français est malade de l'échec scolaire, nous dit ce rapport. Cassons le thermomètre. Cessons de juger et d'évaluer les enfants : il n'y aura plus ni inégalités, ni échecs.

Si ces avis étaient pris au sérieux, l'on voit facilement les conséquences qui en résulteraient. Je passe sur celles qui ne me concernent pas ici mais qui n'en sont pas moins importantes : si l'école n'était plus définie par une fonction et un objectif principal, la transmission du savoir, il en résulterait un désarroi encore plus grand des « enseignants », qui ne percevraient plus le sens de leur activité et de leur vie professionnelle. De manière générale, les établissements deviendraient encore plus ingérables. L'« anomie » s'y étendrait.

De plus, ces coûts individuels et collectifs considérables seraient imposés pour rien. Destinée à renforcer l'égalité, cette politique contribuerait à augmenter l'« inégalité des chances ».

S'agissant de la réflexion sur l'éducation, la fin des idéologies dont on nous rebat les oreilles se fait un peu attendre.

RAYMOND BOUDON