



VOIE GÉNÉRALE

2^{DE}

1^{RE}

T^{LE}

Sciences économiques et sociales

ENSEIGNEMENT

SPÉCIALITÉ

QUELLE EST L'ACTION DE L'ÉCOLE SUR LES DESTINS INDIVIDUELS ET SUR L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ ?

Les objectifs d'apprentissage des élèves sont strictement définis par les programmes.

Cette fiche pédagogique, à destination des professeurs, vise à les accompagner dans la mise en œuvre des nouveaux programmes.

Sans prétendre à l'exhaustivité, ni constituer un modèle, chaque fiche explicite les objectifs d'apprentissage et les savoirs scientifiques auxquels ils se rapportent, suggère des ressources et activités pédagogiques utilisables en classe et propose des indications bibliographiques.

Objectifs d'apprentissage

- Comprendre que, dans les sociétés démocratiques, l'École transmet des savoirs et vise à favoriser l'égalité des chances ; comprendre l'évolution, depuis les années 1950, des principaux indicateurs mesurant l'accès à l'École et à l'enseignement supérieur (taux de scolarisation, taux d'accès à un diplôme ou à un type de formation) en distinguant les processus de massification et de démocratisation.
- Comprendre la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire (notamment, rôle de l'École, rôle du capital culturel et des investissements familiaux, socialisation selon le genre, effets des stratégies des ménages) dans la construction des trajectoires individuelles de formation.

Problématique d'ensemble

L'École, c'est-à-dire l'ensemble des institutions et acteurs qui, de la maternelle à l'enseignement supérieur, composent le système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui, est le produit d'une histoire longue, au cours de laquelle sa forme, son organisation comme ses fonctions sociales ont connu des évolutions majeures. Le rôle qu'elle joue dans la société et l'influence qu'elle exerce sur les individus n'ont pas cessé de croître : elle est progressivement devenue un acteur majeur de la socialisation et de l'intégration sociale et culturelle, tout en intervenant de manière de plus en plus déterminante dans la distribution des positions sociales, selon une logique méritocratique mais qui n'en demeure pas moins inégalitaire.

Dans un premier temps, on montrera que l'École, en tant qu'institution vouée à la transmission de savoirs, a connu, au nom de l'égalité des chances, un ensemble de transformations qui ont eu pour objectif et pour effet d'augmenter, pour tous les élèves, le temps passé à l'École. On constatera alors que la massification scolaire qui en a résulté s'est accompagnée d'une démocratisation qui reste cependant partielle.

Dans un second temps, on analysera les multiples facteurs contribuant à fabriquer des trajectoires individuelles de formation différenciées et inégales, facteurs qui renvoient tout autant aux ressources, aux stratégies et à la socialisation familiales qu'au rôle propre de l'École.

Savoirs scientifiques de référence

Comprendre que, dans les sociétés démocratiques, l'École transmet des savoirs et vise à favoriser l'égalité des chances ; comprendre l'évolution, depuis les années 1950, des principaux indicateurs mesurant l'accès à l'École et à l'enseignement supérieur (taux de scolarisation, taux d'accès à un diplôme ou à un type de formation) en distinguant les processus de massification et de démocratisation.

La transmission de savoirs est la vocation première de l'École. Ces savoirs sont ceux qui, parmi l'ensemble des savoirs sociaux disponibles, ont fait l'objet d'une sélection, d'une légitimation et d'une transposition (ou scolarisation). C'est ainsi que, depuis l'École républicaine forgée par la III^{ème} République, le système éducatif a explicitement pour rôle de faire de tout enfant un futur citoyen, à la fois sujet autonome et membre de la communauté nationale, ce qui passe par la transmission d'une culture commune. Son rôle dans la socialisation et l'intégration n'a pas cessé de croître à mesure que l'emprise de la scolarisation dans la vie des enfants s'accroissait. S'ouvrant à tous, l'École n'a pas été d'emblée la même pour tous : le système scolaire y fut d'abord composé de filières cloisonnées, socialement distinctes : le primaire et le secondaire constituaient alors deux ordres d'enseignement non pas successifs mais parallèles. L'enseignement primaire regroupait d'une part les écoles primaires pour les enfants de 6 à 13 ans (fin de l'âge de scolarité obligatoire), elles permettaient l'obtention du certificat d'études primaires et débouchaient sur la vie active, et d'autre part, les écoles primaires supérieures qui permettaient d'accéder à un niveau de qualification intermédiaire. L'enseignement secondaire accueillait les enfants de la classe de onzième (enfant de 6 ans) jusqu'à la classe de terminale mais il était payant (le lycée ne deviendra gratuit qu'à partir de 1930) et n'accueillait que les enfants de notables.

Dès le début du XX^e siècle, ce cloisonnement du système scolaire et son caractère très inégalitaire sont critiqués au nom d'un idéal méritocratique fondé sur l'égalité des chances, c'est-à-dire la capacité à offrir à tous les mêmes chances d'accès à toutes les positions sociales. Dans une société dans laquelle l'École et les titres qu'elle délivre pèsent de plus en plus sur les conditions d'insertion dans la division du travail et sur l'accès aux positions différenciées dans la structure sociale (voir par exemple Tristan Poullaouec, 2007), le principe d'égalité des chances acquiert progressivement une légitimité de plus en plus difficile à contester et le « mérite » est ainsi érigé en « grand ordonnateur » des positions sociales (Marie Duru-Bellat, 2006). Mais ce n'est que progressivement, au nom de ce principe, et aussi pour faire face à la nécessité d'élever le niveau de qualification des actifs, qu'un lent processus d'unification est mis en œuvre.

Il concerne d'abord l'enseignement primaire, puis, plus tardivement (après la Seconde Guerre Mondiale), le premier cycle de l'enseignement secondaire (réformes Fouchet-Capelle en 1963 et Haby en 1975). Parallèlement, l'offre scolaire se développe et les durées de scolarité sont allongées (réforme Berthoin en 1959). Ces mutations du système scolaire (auxquelles il faudrait ajouter la généralisation de la mixité) ont pour effet d'augmenter, pour tous les élèves, le temps passé à l'École. Le nombre d'élèves scolarisés dans le secondaire connaît alors une forte augmentation à partir des années 1960 (par exemple, dans les années 1970, on dit qu'il se construit un collège par jour), qui se répercute ensuite dans l'enseignement supérieur. On peut alors parler de massification scolaire.

La massification scolaire, « caractérisée notamment par un allongement de la durée des études et par l'accès d'une large partie de la population à un niveau de qualification élevé, qui était auparavant réservé à une minorité d'élèves généralement issus des catégories sociales les plus privilégiées » (Florence Defresne, Jérôme Krop, 2016), peut être mise en évidence, à différents niveaux, par de nombreux indicateurs.

- Ainsi, entre le début des années 1960 et le milieu des années 1970, le nombre d'élèves scolarisés dans les classes de collège passe d'un peu plus d'un million à trois millions (chiffre relativement stable depuis lors). Tandis qu'en 1958, plus de 30 % des enfants de 14 ans n'étaient plus dans le système scolaire, leur part passe à moins de 10 % au début des années 1970. La massification du premier cycle de l'enseignement secondaire se prolonge dans le second cycle : en 1958, près de 700 000 élèves y sont scolarisés (dont 340 000 environ dans les lycées généraux et technologiques) ; ils sont plus de 2 millions au milieu des années 1980 (dont 1,2 million dans le second cycle général et technologique). Le taux de scolarisation dans l'éducation nationale des jeunes de 17 ans passe ainsi de 27 % en 1958, à plus de 60 % au milieu des années 1980 puis à plus de 93 % en 2017.
- Cette augmentation des taux de scolarisation s'accompagne d'une augmentation du taux d'accès au baccalauréat, en partie permise par la création et le développement des baccalauréats technologiques (1968) et professionnels (1985). En 1950, 5 % des élèves d'une classe d'âge accèdent au baccalauréat, contre près de 30 % au milieu des années 1980, plus de 60 % dix ans plus tard et près de 80 % aujourd'hui. Pour ce qui concerne le seul baccalauréat général, le taux d'accès passe de 5 % en 1950 à 20 % en 1986 puis augmente progressivement de 30 à près de 40 % dans les décennies suivantes.
- La massification dans l'enseignement secondaire n'est pas sans conséquence sur l'enseignement supérieur. La France comptait 310 000 étudiants en 1960 ; ils sont plus de 8 fois plus nombreux aujourd'hui (2 678 000 inscrits à la rentrée 2018). Alors

que la part des diplômés de l'enseignement supérieur ne dépasse pas 10 % pour les générations nées dans les années 1930, elle s'élève à près de 40 % pour les hommes nés en 1975 et à près de 50 % pour les femmes nées la même année. En 2017, 49,6 % des femmes et 38,7 % des hommes âgés de 30 à 34 ans sont diplômés du supérieur.

- Mais, si, à la rentrée 2016, pour un jeune âgé de 15 ans, la durée moyenne espérée de la formation initiale à venir (« espérance de scolarisation ») s'élève à 6,4 années dont 3 dans l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que l'accroissement de l'accès à l'enseignement supérieur et aux diplômes qu'il délivre ne concerne pas l'ensemble d'une classe d'âge. Ainsi, en 2016, seuls 53,3 % des individus âgés de 20 ans et 36,4 % des individus âgés de 22 ans sont encore dans le système éducatif (apprentissage inclus).

Le processus de massification scolaire se distingue de celui de démocratisation scolaire, qui renvoie à une analyse en termes d'égalité ou d'inégalité des chances d'accès à tel type de formation ou tel niveau de diplôme.

Les conclusions auxquelles aboutissent les travaux portant sur la démocratisation scolaire diffèrent, du fait, essentiellement, de l'usage d'indicateurs et de méthodes variés. Tous les travaux et enquêtes conduisent à reconnaître l'existence d'une démocratisation « quantitative » qui désigne un allongement de la durée de la scolarisation. Mais si certaines enquêtes (par exemple, Claude Thélot et Louis-André Vallet, 2000) relèvent un affaiblissement du lien entre origine sociale et niveau de diplôme, d'autres constatent que cette démocratisation « qualitative » est inachevée dans la mesure où les écarts selon l'origine sociale n'auraient fait que « se déplacer » tout en se maintenant (Pierre Merle, 2017).

En effet, pour de nombreux auteurs (par exemple, Sandrine Garcia et Frank Poupeau, 2003), on ne peut envisager la question de la démocratisation qu'en tenant compte de la différenciation croissante des voies et des filières (par exemple en distinguant baccalauréat professionnel, technologique et général, voire en distinguant les séries d'une même filière), car c'est à ce niveau que se situent dorénavant les inégalités. Selon ces analyses, la massification scolaire s'est ainsi accompagnée d'une « démocratisation ségrégative » (Pierre Merle, 2017), l'origine sociale continuant à déterminer fortement les parcours scolaires.

De nombreux indicateurs peuvent être mobilisés pour mettre en évidence à la fois la démocratisation scolaire et son caractère partiel et inachevé.

- **Des filières du secondaire socialement différenciées**

On constate, par exemple, que les enfants d'ouvriers et d'employés constituent environ 42 % des élèves scolarisés dans le secondaire à la rentrée 2018 et ceux de cadres, de professions libérales et d'enseignants 22,5 %, mais les premiers représentent 53,8 % des élèves inscrits en voie professionnelle et seulement 36 % des élèves de lycée général et technologique, tandis que la part des seconds s'élève respectivement à 7,4 % et à 29,7 % (*Repères et références statistiques*, 2019). La même année, 54,5 % des élèves en SEGPA étaient enfants d'ouvriers ou employés contre seulement 2,1 % des enfants de cadres, de professions libérales et d'enseignants.

- **Un accès au baccalauréat plus ouvert mais toujours inégal**

On peut constater que, pour les générations d'enfants nés entre 1969 et 1973, 74 % des enfants de cadres et de professions intermédiaires étaient bacheliers contre 36 % des enfants d'ouvriers. Pour les générations nées entre 1989 et 1993, ces proportions se situent respectivement à 84 % et 57 % (MEN, 2016). En 2012, parmi

les bacheliers enfants de cadres supérieurs, 76 % avaient obtenu un baccalauréat général, 14 % un baccalauréat technologique et 10 % un baccalauréat professionnel. Ces proportions s'établissent respectivement à 31 %, 23 % et 46 % parmi les bacheliers enfants d'ouvriers (MEN, 2012).

• Un accès différencié aux études et aux diplômes de l'enseignement supérieur

En 2016, on comptait 72,7 % de diplômés du supérieur parmi les enfants de cadres ou de professions intermédiaires âgés de 20 à 24 ans, contre 44,3 % parmi les enfants d'ouvriers ou d'employés du même âge. Chez les 45-59 ans, ces proportions s'élevaient respectivement à 51,7 % et 24,5 %. La proportion de diplômés du supérieur a donc augmenté au fil du temps, plus rapidement parmi les enfants d'ouvriers et d'employés que chez les enfants de cadres ou de professions intermédiaires, mais l'écart en points (28 points environ) reste stable (INSEE, 2016). L'accès à un bac +5 reste très inégal : sur 100 élèves collégiens en 2002-2003, 49 % étaient enfants d'ouvriers ou d'employés et 17 % enfants de cadres supérieurs, ces proportions s'établissent respectivement à 16,1 % et à 52,1 % parmi les diplômés à bac +5 dans cette génération d'élèves.

Comprendre la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire (notamment, rôle de l'École, rôle du capital culturel et des investissements familiaux, socialisation selon le genre, effets des stratégies des ménages) dans la construction des trajectoires individuelles de formation.

Si la massification scolaire s'accompagne d'une démocratisation très relative, c'est qu'il existe de multiples facteurs d'inégalités de réussite scolaire qui contribuent au maintien de trajectoires de formation socialement différenciées. Les enquêtes PISA ([PISA 2018](#), OCDE) montrent d'ailleurs que la France est l'un des pays de l'OCDE où l'origine sociale conditionne le plus fortement les trajectoires scolaires.

Réussite scolaire et trajectoires de formation au prisme du genre

Les différences et inégalités de réussite et de trajectoire scolaires ont longtemps été analysées au seul prisme de l'origine sociale et ce n'est que dans les années 1990 que les inégalités liées au genre sont véritablement devenues un objet d'étude. Plusieurs travaux (Christian Baudelot, Roger Establet, 1992 ; Marie Duru-Bellat, 1990) mettent d'abord en évidence le fait que les filles, tout en obtenant tendanciellement de meilleurs résultats scolaires que les garçons, s'orientent moins fréquemment vers les formations et les métiers socialement les plus valorisés. Ce paradoxe appelle plusieurs explications, complémentaires les unes des autres.

L'intériorisation, lors du processus de socialisation, de l'appartenance de genre conduit les garçons et les filles à associer au « masculin » ou au « féminin » certaines disciplines et activités scolaires, certaines filières d'enseignement, certaines professions. Cette intériorisation est d'autant plus importante que les groupes de pairs exercent une pression forte à la conformité des comportements et des aspirations. De leur côté, en ayant des attentes et en adoptant des attitudes et comportements différenciés selon le sexe des élèves, les enseignants peuvent contribuer à valider, voire à renforcer, ces stéréotypes sexués. Marie Duru-Bellat (2010) écrit ainsi que les enseignants ont des « attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève, et le fait que les garçons soient plus poussés à exploiter toutes leurs possibilités (dont le corps enseignant ne doute pas), se manifestent de manière particulièrement nette dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. En mathématiques, discipline connotée comme

masculine, les recherches convergent : des différences précoces d'attentes, dès le primaire, davantage d'interactions avec les garçons et plus de temps consacré à ces derniers. [...] Ces différences s'accroissent avec l'âge, et sont plus marquées dans les filières, souvent spécialisées, du second cycle du secondaire. Ceci n'est pas sans incidence en termes de confiance en soi : à partir de l'adolescence, les filles de bon niveau en mathématiques manifestent une confiance dans leurs propres possibilités systématiquement plus faible que les garçons de niveau identique ».

Les effets de cette socialisation genrée sont de deux ordres :

- Ils se traduisent, d'une part, par des choix d'orientation différenciés selon le sexe. Très nettement sur-représentées dans certaines filières, les filles (en 2016, leur part dépasse 80 % en filière L et ST2S et s'élève à 97 % dans les filières professionnelles *coiffure, esthétique et autres services à la personne*) sont largement minoritaires dans d'autres (elles représentent moins de 10 % des élèves en STI2D, 3 % des élèves en filière professionnelle *mécanique, électricité et électronique*, 1 % des élèves des filières du bâtiment *construction et couverture* (source : MEN) et 28,5 % des étudiants des écoles d'ingénieurs (source : [Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs](#))). Cette différenciation des parcours de formation peut en outre être renforcée par les choix « raisonnés et raisonnables » que feraient les filles en intégrant très tôt les contraintes futures liées aux opportunités professionnelles qui leur sont offertes et à leur vie familiale.
- Ils engendrent d'autre part des attitudes différenciées face à l'institution scolaire, particulièrement dans les catégories populaires, qui peuvent expliquer les inégalités des résultats scolaires obtenus. Séverine Depoilly (2012) montre ainsi que « les modes de sociabilité juvénile masculine et féminine s'accordent [...] inégalement avec les logiques qui gouvernent la classe ». De même, pour Georges Felouzis (1993), « la transposition entre modèles de sexe et obligations scolaires est plus directe pour les filles que pour les garçons ». Pour ces derniers, « bien réussir à l'école peut être dénoncé comme «féminin». L'alternative, schématiquement, est alors soit de rejeter l'école en affichant des comportements virils (contestation de l'autorité notamment), soit de réussir dans les matières «masculines», c'est-à-dire les sciences ou le sport » (Marie Duru-Bellat, 2010). Dans différents ouvrages (par exemple, 2002, 2018), Stéphane Beaud montre également la pression qu'exerce sur les garçons de milieu populaire le groupe de pairs, qui les conduit à adopter une attitude distante à l'égard des exigences scolaires.

Les sociologues qui travaillent sur la question des inégalités scolaires liées au genre soulignent toutefois avec force que ces dernières ne peuvent être pensées indépendamment des inégalités liées à l'origine sociale. Garçons et filles ne forment pas des groupes homogènes, « les différences en fonction de l'origine sociale apparaissent [...] (même) bien plus importantes que les différences intersexes » (Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière, 2017).

Origine sociale, réussite et trajectoires scolaires

Dans son analyse de l'inégalité des chances, Raymond Boudon (1973) mobilisait la notion de groupe de référence pour montrer, qu'à réussite scolaire égale, si les parcours scolaires étaient socialement différenciés, c'est qu'ils résultaient d'un arbitrage opéré par les familles entre les avantages et les coûts associés à la poursuite d'études, des avantages et des coûts variables selon le « statut social » des familles. Ce modèle explicatif est aujourd'hui remis en question, du fait de « l'élévation massive des aspirations scolaires » dans les familles des classes populaires : « Les aspirations

ouvrières aux études longues sont non seulement devenues majoritaires aujourd'hui mais l'idée s'est de plus en plus répandue dans les familles que les enfants doivent « aller le plus loin possible à l'école ». Le déclin de l'incitation parentale à travailler le plus tôt possible de génération en génération témoigne ainsi de l'évolution de la politique éducative des familles face au rôle nouveau du diplôme dans le modelage des trajectoires sociales » (Tristan Poullaouec, 2004). Mais, si, « en la matière, les différences de comportement avec les familles de cadres supérieurs ou de professions libérales se sont beaucoup estompées », il n'en demeure pas moins que les parcours scolaires restent largement déterminés par le milieu social d'origine des élèves, qui intervient à plusieurs niveaux et de multiples manières.

Des dotations inégales

Les analyses développées par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) permettent de rendre compte du lien entre origine sociale et réussite scolaire. Pointant le fait que les attentes de l'École ne sont pas socialement « neutres » mais ont partie liée avec la culture légitime, c'est-à-dire la culture que les classes dominantes parviennent à imposer comme légitime, ces analyses mettent l'accent sur le rôle du capital culturel – défini comme l'ensemble des biens culturels, connaissances, savoir-faire et savoir-être, constituant des ressources socialement valorisées et valorisables, en particulier à l'École, qui en assure la reconnaissance sous forme de titres scolaires – et de sa transmission dans la famille au cours du processus de socialisation. Tandis que les enfants issus des familles les mieux dotées héritent d'un volume élevé de capital culturel, les enfants des classes populaires en sont démunis, et ces dotations inégales influent sur leurs possibilités de satisfaire aux attentes de l'École. En effet, « l'action pédagogique » entreprise par l'École, en se montrant « indifférente aux différences », ne permet pas de compenser la distance, inégale selon leurs milieux sociaux, que les élèves entretiennent avec la culture légitime. Bien plus, l'École tend à exiger des élèves des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'elle ne leur transmet pas toujours, à juger « scolaires » (paradoxalement, le terme est utilisé le plus souvent de façon péjorative) les élèves qui n'ont que le capital culturel acquis à l'École pour répondre à ses attentes, et à valoriser comme « brillants » ceux qui peuvent mobiliser le capital culturel acquis dans leur famille.

Le rendement inégal de l'action pédagogique se traduit donc par une probabilité de réussite scolaire inégale selon l'origine sociale (qui aura ensuite des répercussions sur les positions sociales occupées), moins en raison d'inégalités économiques – dont les effets sont cependant bien réels – qu'en raison des dotations inégales en capital culturel, notamment en capital linguistique : « L'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire » écrivent ainsi Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970). Ces inégalités sont, en outre, naturalisées et légitimées par l'École puisque leur cause réelle est masquée par une « idéologie du don » et par le discours méritocratique.

Sans remettre en cause ces propositions fondamentales de la sociologie de l'éducation, les enquêtes les plus récentes empruntent deux pistes de recherche que ces travaux pionniers n'avaient fait qu'effleurer. D'une part, elles ouvrent « la « boîte noire » des familles » pour « regarder ce qui se passe concrètement dans la sphère familiale et les rapports que les parents entretiennent avec l'institution scolaire ; d'autre part, elles ouvrent « la « boîte noire » de l'école elle-même, en pénétrant établissements scolaires et salles de classes » (Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière, 2017).

La transmission, les investissements et les stratégies des familles

S'inscrivant dans le premier axe de recherche, plusieurs études se concentrent sur la socialisation familiale, en lien avec l'institution scolaire. Certains travaux montrent que les inégalités culturelles, qui deviendront des inégalités scolaires, commencent à se forger dès la petite enfance. Sans toujours le chercher consciemment, les familles des classes moyennes et supérieures développent, par les manières dont elles interagissent avec l'enfant, par les échanges verbaux qu'elles ont avec lui (Maryse Bianco, 2016), par le choix des jeux (Sandrine Vincent, 2000) et des activités, des compétences (langagières ou cognitives) et des dispositions largement favorables à la réussite scolaire. Ces pratiques sont, de manière générale, assez étrangères aux familles des classes populaires (Bernard Lahire, 2019). Convaincues, cependant, de la nécessité pour leurs enfants « d'aller le plus loin possible dans les études », ces dernières sont, en outre, loin d'être « démissionnaires ». Elles sont au contraire mobilisées dans la réussite de leurs enfants, « consacrent désormais au travail scolaire des enfants autant de temps que ceux des familles de cadres » (Tristan Poullaouec, 2010) mais peinent souvent, faute de ressources culturelles suffisantes et d'une parfaite maîtrise des méthodes pédagogiques de l'École, à apporter un soutien efficace à leur enfant.

Pour autant, ainsi que cela a été évoqué en classe de première dans le chapitre « Comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportements ? », la réussite scolaire des enfants issus de familles richement dotées en capital culturel, pas plus que l'échec des enfants de classes populaires, ne vont de soi. Plusieurs travaux se montrent ainsi attentifs aux trajectoires scolaires improbables (réussites ou échecs paradoxaux) et cherchent à décrire finement pourquoi, dans certains cas, la transmission du capital culturel n'opère pas (Gaële Henri-Panabière, 2010), pourquoi, dans d'autres, de faibles ressources culturelles sont converties en réussite scolaire de l'enfant (Bernard Lahire, 1995). Parmi les facteurs qui expliquent ces exceptions à la régularité statistique, on peut notamment évoquer le rôle des configurations familiales, et, par exemple, le rôle joué par la fratrie (Stéphane Beaud, 2018).

Si les écarts en la matière se sont réduits, les aspirations scolaires et professionnelles des enfants et de leurs familles restent, par ailleurs, en partie différenciées selon les milieux sociaux. Pour Marie Duru-Bellat (2002), « les demandes d'orientation sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux [...]. Les conseils de classe entérinent les demandes socialement différenciées, et ils figent donc les inégalités sociales incorporées dans ces demandes ». Tristan Poullaouec (2010), constatant que les familles ouvrières se sont converties au « modèle des études longues » et que, de ce fait, les enfants d'ouvriers ne s'excluent pas (ou plus) systématiquement de tels parcours, insiste cependant sur le fait que leurs aspirations sont largement modelées par l'expérience scolaire. Ainsi, la « modestie scolaire » des familles ouvrières est largement réduite quand l'élève obtient de bons résultats scolaires et le différentiel social d'ambition scolaire avec les enfants de classes supérieures, s'il demeure, est d'autant plus faible que les résultats sont bons. À l'inverse, il observe que les ambitions scolaires en milieu ouvrier restent plus sensibles aux mauvais résultats, plus « vulnérables » que celles des familles de cadres ou d'enseignants, qui, d'une certaine manière, opposent une résistance plus forte aux verdicts négatifs de l'institution scolaire.

Retrouvez eduscol sur



Face à la compétition scolaire, les parents sont inégalement armés. Ne disposant pas des mêmes ressources économiques (permettant de financer des activités de soutien scolaire ou bien encore des stages de langues à l'étranger), ils se différencient surtout par la connaissance, directe (personnelle) ou indirecte (en activant leurs réseaux interpersonnels) des rouages du système scolaire (établissements, procédures d'orientation, voies de formation, options, etc.) grâce à laquelle certaines familles peuvent mener des stratégies visant à accroître les chances de réussite de leur enfant. Ces stratégies, qui passent notamment par le choix des options ou des établissements (contournement de la carte scolaire, « mise en concurrence » du privé et du public...), peuvent réduire l'hétérogénéité des classes ou des établissements, créer des formes de ségrégation scolaire, qui accentuent les désavantages des plus désavantagés, lesquels tirent au contraire profit de la mixité scolaire.

Le rôle propre de l'École

Si Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron suggèrent que l'École attend des élèves des dispositions qu'elle ne leur transmet pas, ils prêtent assez peu attention à ce qui se passe, concrètement, dans la salle de classe. De nombreux chercheurs vont donc ouvrir la « boîte noire » de l'École, questionner « le rôle et le poids de la pédagogie, et des pratiques d'enseignement sur la production de ces inégalités » (Georges Felouzis et al., 2016).

Reprenant un concept emprunté à Basil Bernstein (*Langages et classes sociales*, 1975), leurs travaux établissent que certains modes d'enseignement « explicitent auprès des élèves les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir » et mobilisent ainsi une pédagogie « visible », tandis que « d'autres laissent dans l'ombre, et donc dans « l'implicite », ces objectifs et ces méthodes », qui ne sont pas explicitement enseignés à l'École (Georges Felouzis et al., 2016). Si les enfants de parents fortement diplômés tirent pleinement profit de cette pédagogie invisible (sur laquelle leurs familles portent d'ailleurs un jugement positif dans la mesure où elle est conforme à la vision qu'elles ont de l'enfant et de l'apprentissage et présente des affinités avec les modes d'éducation qu'elles pratiquent elles-mêmes), ce n'est pas le cas des enfants des classes populaires, qui n'ont que l'École pour apprendre les savoirs scolaires. Ces derniers, ne pouvant saisir toutes les dimensions implicites du « travail de l'apprenant », s'en tiennent, au mieux, au « métier de l'élève », c'est-à-dire se focalisent sur la réalisation des tâches, sans en percevoir les enjeux en termes d'acquisition de savoirs et s'engagent ainsi dans des « malentendus cognitifs », sources de difficultés scolaires (voir par exemple Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, 2009).

Face au constat de l'accumulation de ces difficultés, différentes formes de différenciation pédagogique peuvent être mises en œuvre. Mais, dans certains cas, loin de réduire les inégalités, elles les creusent encore, dès lors qu'elles consistent à « en rabattre sur les exigences » adressées aux élèves les plus en difficulté, à les cantonner dans des tâches simples, réduisant par exemple la place de l'écrit au profit de l'expression orale plus ou moins spontanée. De tels dispositifs permettent « aux plus faibles de réussir des tâches, voire d'être valorisés pour cela, sans pour autant opérer le cheminement intellectuel attendu, [...] sans pour autant réellement apprendre » (Stéphane Bonnéry, 2009) ce qui est vraiment attendu.

Ainsi, de multiples facteurs expliquent le maintien des inégalités de réussite scolaire et de la différenciation sociale des parcours de formation. Mais pris séparément, « aucun de ces faisceaux explicatifs ne suffit à comprendre pourquoi les inégalités sociales restent aussi fortes dans le système scolaire français du XXI^e siècle ; au contraire, c'est dans leur articulation qu'ils prennent toute leur force explicative » (Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière, 2017).

Ressources et activités pédagogiques

Activité 1 : Massification et démocratisation scolaires

Objectifs : Être capable de mettre en évidence les processus de massification et de démocratisation scolaires tout en les distinguant, en mobilisant différents indicateurs

Étapes et ressources préconisées

À partir d'un ensemble de données statistiques, notamment celles que fournit la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), sur [les enseignements, la formation et la recherche \(édition 2019\)](#), on conduit d'abord les élèves à identifier et à distinguer les différents indicateurs permettant de mettre en évidence la tendance de long terme à la massification (taux de scolarisation, taux d'accès à un diplôme ou une formation), puis à rendre compte de cette tendance. Les données sont ensuite mobilisées pour montrer que la massification s'accompagne d'une démocratisation partielle, l'accès aux formations et aux diplômes restant assez largement tributaire de l'origine sociale.

Activité 2 : École et inégalités de sexe

Objectifs : Être capable de mettre en évidence et d'expliquer les inégalités scolaires et les différences de trajectoires de formation selon le sexe, en les rapportant à une socialisation différenciée selon le genre

Étapes et ressources préconisées

Un dossier composé de données statistiques d'une part (voir par exemple ce document du MEN : [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur - 2019](#)), de différents extraits de textes sociologiques d'autre part (voir par exemple ce document de l'IFÉ : [L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités](#)), permet aux élèves de mettre en évidence à la fois la meilleure réussite scolaire des filles et le caractère genré de certaines filières, puis de les expliquer, en les rapportant à une socialisation sexuellement différenciée (dans la famille et l'entourage proche, au sein des groupes de pairs mais aussi à l'École).

Activité 3 : Inégalités scolaires, socialisation et stratégies familiales

Objectif : Être capable de montrer que les inégalités scolaires résultent d'inégalités en termes de transmission de capital culturel, d'investissements et de stratégies familiales socialement différenciés

Étapes et ressources préconisées

L'étude d'un extrait de l'ouvrage de T. Poullaouec (2010, notamment les chapitres 1 et 3) permet de mettre en évidence la tendance au rapprochement entre familles populaires et familles de classes moyennes et supérieures en termes d'attitudes à l'égard de la poursuite d'études et de mobilisation pour la réussite scolaire des enfants.

Un dossier composé de divers extraits de textes sociologiques (par exemple Christophe Delay, 2011 ; Séverine Kakpo, 2012 ; Bernard Lahire, 2019) les conduit cependant à montrer que les formes de cette mobilisation, les rapports à l'institution scolaire, les dotations en capital culturel et les stratégies mises en œuvre pour favoriser la réussite scolaire des enfants, restent socialement différenciés et inégalement efficaces.

Retrouvez éducol sur



Bibliographie et sitographie indicatives

Données statistiques sur le système éducatif

La plupart des données statistiques sur le système éducatif sont produites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ou par la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES), qui dépendent du (ou des) ministère(s) en charge de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. On retrouve une partie de ces données dans les brochures dites RERS (Repères et références statistiques), publiées chaque année (pour 2019 : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid144369/reperes-et-references-statistiques-edition-aout-2019.html>), dans les Tableaux de l'économie française, publiés par l'INSEE (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3696937>), ainsi que sur le site de l'Observatoire des inégalités (www.inegalites.fr).

Sélection d'ouvrages et articles

Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Une réflexion sur le processus d'apprentissage et ses difficultés*. PUF.

Cet ouvrage (ainsi que d'autres des mêmes auteurs) propose des analyses fines de situations d'apprentissage et de comportements des élèves.

Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J. (2017). *Penser les inégalités scolaires : Quelques travaux contemporains en sociologie*. *Idées économiques et sociales*, n° 187, pp. 6-16.

Cet article propose un parcours dans la sociologie française de l'École, synthétique mais richement référencé, des travaux « canoniques » aux études les plus récentes.

CNESCO. (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* Inégalités scolaires et politiques d'éducation

Ce rapport constitue une source de données et d'analyses sur la question des inégalités scolaires. De nombreux extraits des diverses contributions peuvent être exploités en classe.

Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses universitaires de Rennes.

Cet ouvrage est un bon exemple des travaux portant sur les rapports à l'École des familles de classes populaires.

Lahire, B. (dir.). (2019). *Enfance de classes. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.

Cet imposant ouvrage collectif alterne portraits et analyses sociologiques et donne à voir comment se fabriquent, dans les familles notamment, et dès le plus jeune âge, les inégalités de réussite scolaire.

Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte. Repères.

Régulièrement réédité, cet ouvrage propose à la fois une mise en perspective historique du système éducatif et une synthèse détaillée sur la question de la démocratisation scolaire.

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. La dispute.

L'ouvrage, largement accessible aux élèves, établit que les familles ouvrières se sont converties au modèle des études longues et sont porteuses d'aspirations scolaires élevées pour leurs enfants. Elles sont par ailleurs mobilisées dans la réussite de leur enfant.

Autres références citées

- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*. Seuil.
- Beaud, S. (2002). « 80 % au bac » et après ? : *Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.
- Beaud, S. (2018). *La France des Belhoumi : Portraits de famille (1977-2017)*, La Découverte.
- Bianco, M. (2016). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*. Contribution au rapport scientifique du CNESCO *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?*. CNESCO.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bianco_solo1.pdf
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La dispute.
- Bonnéry, S. (2009). *Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage*. Revue française de pédagogie, n° 167.
- Bonnéry, S. (2011). *La carte du relief en 6^e. Colorier ou symboliser ?* Article publié sur le site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire, <http://www.democratisation-scolaire.fr/>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Depoilly, S. (2014). *Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe*. Travail, genre et sociétés, Vol. 31, n° 1, pp. 151-155.
- Defresne, F. et Krop, J. (2016). *La massification scolaire sous la V^e République : Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014)*. Éducation et formations, n° 91. <https://www.education.gouv.fr/massification-scolaire-et-mixite-sociale-4880>
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Genèse des inégalités sociales et portée des politiques éducatives*. Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2010). *Ce que la mixité fait aux élèves*. Revue de l'OFCE, n° 114, pp. 197-212.
- Dubet, Fr. et Duru-Bellat, M., *L'école peut-elle sauver la démocratie?*, Seuil, 2020.

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 34-2, pp. 199-222.

Felouzis, G. et al. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Contribution au rapport scientifique du CNESCO Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?. CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf

Garcia, S. et Poupeau, F. (2003). *La mesure de la démocratisation : Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques*. Actes de la recherche en sciences sociales, n° 149, pp. 74-87.

Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. La Dispute.

Kakpo, S. (2012). *Les Devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. PUF.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard/Seuil.

Poullaouec, T. (2004). *Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants*. *Économie et statistiques*, n° 371, pp. 3-22.

Terrail, J.-P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle : Changer de paradigmes pédagogiques*. La dispute.

Thélot, C. et Vallet, L.-A. (2000). *La réduction des inégalités devant l'école depuis le début du siècle*. *Économie et statistiques*, n° 334, pp. 3-32.

Vincent, S. (2000) *Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation*. *Sociétés contemporaines*, n° 40.