



© MIRA / VIA

Inégalités scolaires : ni recette miracle ni fatalité

Le système éducatif français reste très marqué par les inégalités scolaires. Années après années, les politiques éducatives ont été dans l'incapacité d'assumer la massification de l'école et de donner toute leur place aux enfants des classes populaires, reproduisant au sein de l'école les inégalités sociales, culturelles et l'entre-soi. Et pourtant, la question des inégalités scolaires fait l'objet de nombreuses recherches et les analyses sont de plus en plus fines. Mais que ne sait-on pas encore des dispositifs et des environnements qui permettraient de les réduire ?

Comme le souligne le sociologue Choukri Ben Ayed, la multiplication des dispositifs, leur empilement ou leur succession, « ne permet pas d'en mesurer les effets susceptibles de réduire ou d'accroître les inégalités afin de vérifier en acte si les promesses sont bien tenues ». La suppression de postes de « Plus de maîtres » en éducation prioritaire, au profit du dédoublement des CP en Rep+ imposé par Jean-

Michel Blanquer en est un exemple. Elle s'est faite sans évaluation des effets de ce dispositif, pourtant plébiscité par les équipes d'enseignants. La mixité sociale reste un facteur déterminant pour permettre la réussite de tous les élèves. La question fait débat dans la société et suscite bon nombre de résistances. Mais si « les lignes ont bougé » selon le chercheur, et qu'il y a une prise en compte de cette problématique tant au niveau du ministère que des collectivités locales, il n'y a pas de « solution miracle ». Les réponses nécessitent une certaine stabilité et de vrais choix, mais « le politique veut-il se les approprier ? ». Au-delà de l'origine sociale, d'autres facteurs aggravants peuvent surgir dans ce combat contre les inégalités scolaires. L'impact de la dimension socio-spatiale, les choix que font les collectivités dans la répartition de leurs dotations ou la combinaison à trouver entre le national et le local. Des sujets en recherche dont les politiques auraient tout intérêt à tenir compte pour lutter véritablement contre les inégalités scolaires.

DOSSIER RÉALISÉ PAR
PIERRE MAGNETTO ET
VIRGINIE SOLUNTO



CHOUKRI BEN AYED

Choukri Ben Ayed est professeur de sociologie à l'université de Limoges et co-directeur du Groupe de recherches sur les sociétés contemporaines GRESCO. Ses recherches portent sur les inégalités scolaires, les ségrégations scolaires, les transformations des politiques éducatives, le rapport à l'école des classes populaires. Il a participé à différents programmes de recherche nationaux ou européens consacrés aux relations famille-école, aux politiques d'éducation prioritaire, aux inégalités socio-spatiales d'éducation, aux effets de l'assouplissement de la carte scolaire.

« Inégalités scolaires : les domaines à explorer sont encore très vastes »

Vous dites que la connaissance sur les inégalités scolaires évolue. Qu'est-ce qu'on ne savait pas déjà ?

CBA. La question des inégalités scolaires est toujours un sujet de recherche dynamique. L'affinement des appareillages statistiques permet des analyses plus fines des inégalités au-delà de la seule prise en compte de l'origine sociale du père par exemple. Dès lors que l'on introduit des variables plus complexes telles que le capital culturel familial, comme le niveau de diplôme des deux parents, ou bien que l'on raisonne en terme de cohorte, le suivi systématique des élèves depuis l'école élémentaire jusqu'à la sortie du système éducatif, nous obtenons des mesures toujours plus précises. Autre exemple, nous pouvons encore affiner les connaissances concer-

nant le lien entre pré-scolarisation et réussite scolaire, ou à l'autre extrémité ce qui se joue dans l'enseignement supérieur. On peut également explorer les relations entre inégalités scolaires et la myriade des dispositifs à la périphérie de l'école, Réussite éducative, PRE, Contrats éducatifs locaux... Que savons-nous réellement de l'impact de ces dispositifs sur les inégalités scolaires ? Pour l'heure, ils ne font pas l'objet de mesures statistiques, qui seraient complexes pour en évaluer la contribution spécifique, au-delà des recherches qualitatives. Dernier point enfin, chaque nouveau dispositif, REP+, assouplissement de la carte scolaire, réforme du collège... est susceptible de réduire ou d'accroître les inégalités. Le système éducatif n'étant pas stable, chaque nouvelle disposition appelle des

mesures de leur impact sur les inégalités afin de vérifier en acte si les promesses sont bien tenues. Les domaines à explorer sont encore très vastes.

La question de la mixité sociale à l'école a-t-elle évolué ?

CBA. Il est faux de penser que la question de la mixité sociale n'évolue pas. Le simple fait que ce sujet soit mis sur la place publique, porté à l'agenda politique par le dernier gouverne-

ment, certes tardivement, constituent des évolutions notables. Il ne faut pas confondre la complexité de la question, des mesures à mettre en œuvre, et les résultats encore embryonnaires et difficilement mesurables par manque de recul. Il ne faut pas non plus occulter que personne ne détient aujourd'hui la solution miracle. Une chose est néanmoins certaine : les lignes ont bougé. Sur beaucoup de points on peut noter des avancées : les textes, loi et code de l'éducation, l'initiative ministérielle sous l'an-

cienne mandature d'une expérimentation à l'échelle nationale, la construction d'indicateurs statistiques, de géolocalisation... Et surtout dans certains territoires, l'appropriation de cette question par les

« Mixité sociale : personne ne détient aujourd'hui la solution miracle. »



BIBLIOGRAPHIE

- Ben Ayed C., « L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité », *Revue française d'administration publique*, n° 162, (2017)...à paraître
- Ben Ayed C., (2016) « Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école », *Espaces et sociétés*, n°166.
- Ben Ayed C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.
- Ben Ayed C., (2013) « L'école et les ségrégations urbaines et scolaires 1986-2013 », *Diversité*, n°174.
- Ben Ayed C. (dir.) (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin.
- Broccolichi Sylvain, Ben Ayed Choukri, Trancart Danièle (coord.) (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La découverte.
- Ben Ayed C., Broccolichi S. (2009) « Les inégalités socio-spatiales d'accès aux savoirs », in A. Van Zanten & M. Duru-Bellat (dir), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, « Licence »

acteurs locaux, notamment les collectivités locales. Tout ceci n'existait pas encore il y a quelques années. Mieux vaut la mise en œuvre progressive d'un nouveau cadre d'action, aussi lourd d'enjeux, que la précipitation pour des raisons de communication politique. Je peux affirmer qu'aujourd'hui nous disposons d'outils significatifs pour faire avancer le problème. La question pertinente est : est-ce que le politique veut se les approprier ? Surtout dans un contexte post-électoral qui redistribue les cartes...

Les causes de l'inégalité scolaire ont-elles évolué ?

CBA. Je l'ai déjà évoqué mais on pourrait ajouter que de nouveaux chantiers des inégalités s'ouvrent. Par exemple nous ne savons pas encore grand chose des liens entre inégalités et mesures de déconcentration, de décentralisation et d'autonomie des établissements. Le problème en la matière c'est que ces décisions sont souvent davantage prises en fonction de logiques politico-administratives, comme le new management public, que dans une perspective de lutte contre les inégalités. Parfois ces mesures sont totalement contre-productives dans cette lutte. Les logiques de déconcentration et de décentralisation par exemple, sans les critiquer sur le fond, diluent les responsabilités et compliquent considérablement la mise en œuvre des politiques éducatives, car elles supposent de nouveaux outils de régulation. C'est ainsi que les questions de régulation l'emportent sur la lutte contre les inégalités. Au-delà de leur caractère critiquable, les instruments de politiques publiques

ne peuvent pas constituer des fins en soi, il s'agit dans ce cas d'une dérive. Il faut à minima clarifier les objectifs et les usages que l'on veut en faire. Les politiques d'autonomie des établissements accroissent les logiques de concurrence, les chefs d'établissement en sont les premiers conscients. Pourtant la course à l'autonomie ne paraît pas vouloir s'interrompre... Quant aux logiques de management, ce n'est pas en injectant de nouveaux outils d'évaluation, et autres mises en tension des personnels, qu'on en obtiendra le meilleur. C'est en leur donnant des cadres d'actions précis, surtout stables,

« L'origine sociale et culturelle n'ont pas les mêmes impacts selon les configurations locales »

un bon accompagnement ainsi qu'une reconnaissance professionnelle, que leurs actions seront plus efficaces. N'oublions pas que nous parlons d'éducatif, de transmission de connaissances, de relationnel, et non d'une chaîne de production sur le modèle économique. La transposition de ce modèle productiviste constitue un véritable fléau pour l'Éducation nationale, quoiqu'en pensent les « experts ». Un autre sujet quasi-inexploré est celui du rapport entre dotations et inégalités, entendu comme choix effectué à l'échelle locale consécutivement au dialogue de gestion à l'échelle nationale. Quels effets différenciés des choix réalisés ? Quels outils de mesure d'une comptabilité transparente de ces choix ? Quels impacts sur les inégalités ?

Il ne s'agit pas de dire que toutes les inégalités se confinent dans le local, mais que potentiellement le renvoi au local peut les accroître ou les réduire, c'est toute la complexité de la question, tant qu'on n'explore pas en profondeur cette question pour effectuer des rectifications nécessaires.

Vous évoquez la dimension socio-spatiale des inégalités scolaires. Pouvez-vous expliquer ?

CBA. C'est un sujet qui est encore peu travaillé. L'idée c'est que les origines sociales et culturelles n'ont pas les mêmes impacts

selon les configurations locales. Ils peuvent être réduits très significativement ou au contraire fortement augmentés. Il s'agit de raisonner non plus en termes de facteurs séparés et indépendants, de type « toutes choses égales par ailleurs », mais en termes de facteurs combinés. Par exemple qu'en est-il des liens entre inégalités, densité urbaine, densité des établissements scolaires et logiques de concurrence ? Cette approche combine le social et le spatial et apporte de nouvelles connaissances susceptibles d'outiller les politiques. Comprendre les facteurs « aggravants », au-delà de l'origine sociale, ouvre la voie à des leviers sur lesquels on peut concrètement agir. Le fatalisme en la matière n'est donc pas de mise.

Les dotations territoriales sont-elles un facteur aggravant des inégalités scolaires ?

CBA. Tout d'abord qu'entend-on par dotations ? Dans un article récent, j'ai pu constater à quel point ce sujet est flou et pratiquement pas travaillé par les chercheurs. Les rouages comptables de l'institution sont très complexes, opaques et presque jamais explicités et parfois les sources syndicales sont plus fiables ! Les dotations partent « d'en haut » mais à différents échelons, des choix sont effectués sans qu'on en connaisse réellement les motifs et les modalités. Par exemple, comment expliquer que les territoires les plus riches sont également les mieux dotés en dépit du credo de l'éducation dite prioritaire qui n'a parfois de prioritaire que le nom ? J'ai découvert également qu'il était quasiment impossible d'estimer ce que serait par exemple une sur-dotation, ou un traitement différencié des élèves en éducation prioritaire, en l'absence de normes comptables clairement établies. On ne sait pas par exemple si le budget alloué à l'éducation prioritaire, très difficilement accessible en réalité en dehors des chiffres bruts, constitue une sur-dotation réelle, ou un simple rattrapage d'inégalités de dotations initiales en ne parvenant toujours pas à les combler d'ailleurs. Cette question est loin d'être anecdotique. En examinant certaines données on constate bien qu'il y a un traitement différencié à l'endroit des élèves de milieux populaires, mais en moins... Pourquoi ce type de raisonnement, que l'on pourrait qualifier d'économique, n'est-il pas davantage travaillé ? Pourquoi



© MIRA / NVA

le ministère ne met-il pas à disposition des données fiables ? C'est un travail de fourmi qu'il faut réaliser, qui combine approche de droit public car la discrimination positive n'est pas qu'un simple mot, il s'agit d'un cadre juridique clairement établi, de comptabilité publique, et analyse sociologique. Raisonner en termes de « moyens » ne peut donc se limiter à des « slogans ». Le rôle du chercheur est de soumettre cette question à un examen rigoureux qui peut potentiellement étayer les mobilisations, loin d'être illégitimes.

Quels ont été les effets de l'assouplissement de la carte scolaire en 2008 ?

CBA. Ils ont été largement étudiés. Il ne fait plus aucun doute que l'assouplissement de la carte scolaire et l'introduction d'un libre choix de l'école, qui renforcent les pratiques d'évitement des

« La course à l'autonomie des établissements ne paraît pas vouloir s'interrompre »

familles, conjugués à l'existence d'un enseignement privé, accroissent les logiques ségrégatives. Plus personne ne le conteste. L'enjeu à présent est de concevoir des politiques alternatives. Le sujet n'est pas que technique mais également très politique. La piste de la re-sectorisation d'espaces scolaires parfois larges, à l'échelle d'une ville, d'un département, n'a pas été suffisamment explorée et les résistances de certaines groupes sociaux sont très fortes, parfois des enseignants eux-mêmes... Les expérimentations en cours dans certaines grandes villes et départements s'avèrent prometteuses.

Il faut leur laisser le temps de se mettre en œuvre et d'en mesurer dans un second temps les effets. Ensuite il faudra faire des choix : maintien d'un cadre étatique contrôlable ou fuite en avant vers les logiques de marché déjà à l'œuvre.

Quelle place pour l'État et quelle place pour le local pour combattre les inégalités scolaires ?

CBA. Comme on l'a cru un certain temps, opposer national et local n'a aucun sens. Il s'agit davantage de postures que de réalisme. Il est évident qu'il faut à présent chan-

ger de culture institutionnelle et cesser de se renvoyer la patate chaude. Les situations intéressantes sont celles où l'on trouve des combinaisons vertueuses entre le national et le local. Ce qui reste à inventer ce sont des espaces intermédiaires, que le national donne des orientations claires, qui ne changent pas en permanence, et qu'il ne se limite pas à des injonctions sans outiller les acteurs locaux, ni les suivre et les accompagner. En retour il est nécessaire que les pratiques locales irriguent le national. Le temps des incompréhensions réciproques est révolu, il n'est pas plus à la hauteur des enjeux et des urgences sociales.

Quelles solutions préconisez-vous ?

CBA. En creux, elles sont latentes dans les réponses que j'ai faites. L'action politique doit tenir compte des dernières avancées de la recherche, inscrire une politique du dialogue sur la base de constats clairement établis sans dogmatisme. Il est par ailleurs indispensable de pouvoir raisonner de façon cumulative. Le politique ne sait pas faire cela, tenir compte des pratiques antérieures, des constats réalisés - l'exemple de l'assouplissement de la carte scolaire est flagrant - , ne pas repartir à chaque fois de zéro : nouveaux rapports, consultations, nouvelles restitutions des rapports qui s'accumulent. Cela au fond bride l'action. Les connaissances sont déjà riches, l'appel aux recherches et autres expertises ne peut donner lieu à une politique en soi. Ils ne peuvent être que des propédeutiques qui engagent l'action et non être mobilisés comme des outils de diversion. Ceci, sans oublier l'impact des alternances politiques, des logiques partisans, où des avancées sont subitement interrompues. Ce que l'un fait, l'autre le défait. Il y a matière ici à repenser les logiques d'action au profit de la réduction des inégalités qui supposent stabilité et continuité du service public d'éducation. Nous en sommes parfois encore loin.



Quelques éléments de comparaisons internationales

► L'enquête PISA évalue les résultats des élèves de 15 ans en maths, compréhension de l'écrit et sciences. Les résultats de PISA 2015 montrent que la France fait partie des pays où le poids de l'origine sociale dans la réussite aux tests est la plus forte des pays de l'OCDE.

La différence de résultats entre les 25 % des élèves issus des milieux les plus populaires et les 25 % des élèves issus des milieux les plus favorisés est de 110 en maths, 122 en compréhension de l'écrit et 117 en sciences quand elle est de 84, 86 et 88 pour la moyenne des pays de l'OCDE.

Ce poids des déterminismes sociaux est d'autant plus marquant si l'on compare les résultats de la France à 11 pays à niveau économique sensiblement équivalent, et qui investissent en moyenne près de 30 % de plus pour l'école primaire (cf tableaux suivants où est représenté l'écart de résultats entre les 25 % d'élèves issus des milieux les plus populaires et les 25 % d'élèves issus des milieux les plus favorisés).

Pour la France, le niveau des élèves issus des milieux les plus favorisés est sensiblement comparable à celui des mêmes élèves des autres pays. L'importance de l'écart de réussite en fonction de l'origine sociale s'explique essentiellement par les difficultés que rencontre le système scolaire français à assurer la réussite des élèves issus des classes populaires.

Une école qui amplifie les inégalités

La parution en septembre 2016 du rapport du CNECSCO intitulé « Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? » est venu rappeler le caractère très inégalitaire de l'école en France. Si elle est capable de former à haut niveau les meilleurs de ses élèves, elle met dans le même temps en situation d'échec une part non négligeable des enfants qu'elle accueille, majoritairement issus des classes populaires. Jusqu'aux années 1990, l'école connaît une longue phase d'amélioration du niveau des élèves. Cette évolution est corrélée à l'augmentation des moyens donnés à l'école, l'unification progressive du système sco-

laire, l'augmentation de la durée de la scolarité obligatoire. Mais ces quinze dernières années, les inégalités scolaires se sont creusées. Du fait des politiques à l'œuvre, les déterminismes sociaux se sont renforcés. La démocratisation de notre système scolaire n'est toujours pas à l'ordre du jour. Et les comparaisons internationales montrent que le système éducatif français est aujourd'hui un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE.

DES INÉGALITÉS SOCIALES AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES

Chez les 20 % des élèves ayant les plus mauvais scores aux évaluations de 6^e

34 % ont des parents à faible capital scolaire

5 % ont des parents à fort capital scolaire

Chez les 20 % des élèves ayant les meilleurs scores aux évaluations de 6^e

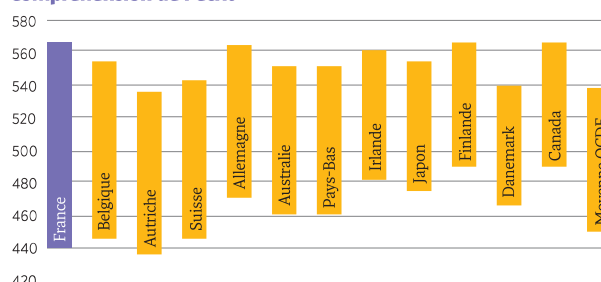
9 % ont des parents à faible capital scolaire

42 % ont des parents à fort capital scolaire

UN SYSTÈME TOUJOURS AUSSI INÉGALITAIRE

Aux évaluations PISA, la moyenne obtenue par la France ne la place pas au rang des plus mauvais élèves. En revanche, elle se place au premier rang pour ce qui est des écarts entre les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats et ceux qui obtiennent les moins bons.

Compréhension de l'écrit



L'évolution du poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire

La France est engagée dans les enquêtes PISA depuis 2000. Depuis cette date, on constate pour la moyenne des pays de l'OCDE, une diminution des écarts de résultats entre les élèves issus des milieux les plus populaires et ceux issus des milieux les plus favorisés. En France, cet écart était bien moindre en 2000 : La période suivante y a été marquée par une augmentation des déterminismes sociaux.

La France mène depuis 2003 un cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) en fin d'école et fin de collège. L'évolution des résultats en mathématiques montre aussi une augmentation du poids de l'origine sociale dans la réussite aux épreuves : baisse des résultats des élèves issus des milieux les plus populaires et hausse de la performance des élèves issus des milieux les plus favorisés. L'évolution en maîtrise de langue ne connaît pas la même dynamique.

EN MATHS, LE POIDS DES ORIGINES SOCIALES

Mathématiques

