

DES INÉGALITÉS SCOLAIRES, DES MOYENS DE LES MESURER ET D'EN ÉTUDIER LES PROCESSUS DE PRODUCTION

Jean-Yves Rochex

Armand Colin | *Le français aujourd'hui*

2013/4 - n°183
pages 9 à 28

ISSN 0184-7732

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-4-page-9.htm>

Pour citer cet article :

Rochex Jean-Yves, « Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production »,
Le français aujourd'hui, 2013/4 n°183, p. 9-28. DOI : 10.3917/lfa.183.0009

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

DES INÉGALITÉS SCOLAIRES, DES MOYENS DE LES MESURER ET D'EN ÉTUDIER LES PROCESSUS DE PRODUCTION

Jean-Yves ROCHEX

Université Paris 8 Saint-Denis
Laboratoire ESCOL-CIRCEFT

Les inégalités scolaires sont, depuis plus d'un demi-siècle, un objet de débat récurrent dans notre pays, et leur évocation alimente nombre de discours, de procès – à l'égard tant de l'institution scolaire et de ses agents que des familles, de leurs enfants et de leurs modes de socialisation – ou de propositions qui en disent parfois plus sur ceux qui les profèrent, sur leurs connaissances et méconnaissances, et sur leurs cadres de pensée, que sur les réalités scolaires dont ils sont censés parler. Aussi n'est-il pas inutile de tenter de dresser quelques éléments de bilan, non seulement sur ce que l'on sait de ces inégalités et de leurs évolutions depuis les travaux fondateurs de la sociologie de l'éducation dans les années 1960-70, mais aussi des outils de mesure et des cadres de pensée avec lesquels on s'efforce, depuis cette période, de les appréhender et de mieux en comprendre les dimensions et les processus de production, pour être à même de nourrir de manière mieux informée le débat nécessaire sur les moyens de les combattre le plus efficacement possible.

Instruments de mesure et évolution des préoccupations, scientifiques ou politiques

L'appréhension et l'étude des inégalités scolaires requièrent de pouvoir donner des éléments de réponse à trois types de questionnement : sur quoi portent les inégalités dont on parle (accès à tel ou tel niveau de formation ou de diplôme, tel ou tel [niveau de] savoir ou [de] compétence) ; à quelles caractéristiques des élèves, des établissements ou des contextes de scolarisation internes à un système éducatif, ou encore des différents systèmes éducatifs, voire des différentes formations sociales apparaissent-elles statistiquement liées ; et par quels processus, sociaux et scolaires, selon quelles médiations, structurelles et pratiques, sont-elles produites ? S'entremêlent, non seulement pour répondre à ces types de questionnement mais pour les construire et les affiner, à la fois l'évolution des préoccupations – scientifiques et/ou politiques –, celle des techniques d'enquête et de traitement statistique,

mais aussi celle de la structuration des champs scientifique et politico-administratif et de la division du travail entre eux (*cf.* le quasi-monopole exercé en France par les organismes dépendants des différents ministères – Direction de l'évaluation et de la performance (DEP) pour l'Éducation nationale, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES) pour les Affaires sociales, etc. – dans la production des données statistiques, ou encore le rôle prépondérant pris récemment par des organismes politiques supra-étatiques tels que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dans la mesure des « performances » des systèmes éducatifs à l'aide d'enquêtes internationales telles que l'enquête du Program for international student assessment (PISA).

En France, après les travaux menés par les chercheurs de l'Institut national d'études démographiques (INED) dans les années d'après-guerre, la production de données statistiques permettant de mesurer et analyser les inégalités scolaires va devenir le quasi-monopole des services statistiques du ministère de l'Éducation nationale¹, initialement créés essentiellement pour des raisons de prévisions et de gestion d'effectifs. L'un des outils majeurs, repris des enquêtes de l'INED sous l'influence de statisticiens ayant travaillé avec P. Bourdieu et d'autres sociologues du Centre de sociologie européenne², en sera les enquêtes de suivi d'échantillons d'élèves, dites « suivi de panels ». Ainsi les premiers panels sont-ils mis en place en 1972, 1973 et 1974, pour suivre les trajectoires scolaires d'élèves entrant en Sixième (l'entrée dans l'enseignement secondaire s'étant généralisée depuis les enquêtes de l'INED qui portaient sur les sortants de l'école primaire), en fonction de différentes variables telles que la catégorie socioprofessionnelle (CSP) et le niveau d'études des parents, ou encore la taille de la fratrie et le rang qu'y occupe l'enfant. Dans un contexte qui est, d'une part celui de l'après 1968 et du poids prépondérant des analyses en termes de classes sociales, et, d'autre part, celui de la volonté politique d'unification du système éducatif, de généralisation de l'accès au secondaire et d'élévation du niveau de formation des jeunes générations, ce sont les inégalités sociales de parcours et d'orientation, de fréquentation des différentes filières et d'obtention des différents diplômes, qui sont au centre des préoccupations et des débats, tant politiques que scientifiques. Aussi surprenant que cela puisse paraître aujourd'hui, la question du genre et des inégalités entre garçons et filles est alors fort peu thématifiée et problématisée ; elle ne le deviendra qu'à partir de la deuxième moitié des années 1980. Il en est d'ailleurs de même de la question des inégalités territoriales ou entre établissements, les modes de constitution des premiers panels ne permettant

1. Ces services ont eu des appellations différentes d'une période à l'autre. Nous les désignerons dans ce qui suit sous la seule appellation DEP (ou DEPP), la plus récente et la plus connue.

2. On pense ici tout particulièrement à des personnalités comme Alain Darbel ou Claude Seibel. Sur cette période, voir V. Isambert-Jamati, 1983, et la première partie de J.-M. Chapoulié *et al.*, 2005.

pas d'évaluer le rôle des caractéristiques propres aux contextes de scolarisation sur les inégalités scolaires ; là encore, il faudra attendre les années 1980 pour que, le système éducatif et ses modes de fonctionnement ne pouvant plus être considérés comme homogènes, chercheurs et statisticiens s'intéressent à ce type d'inégalités et se donnent les moyens conceptuels et techniques pour élaborer et mettre en œuvre des enquêtes permettant de les mesurer.

Les premiers panels ne comportent pas non plus d'indications ni sur le niveau de performance à l'entrée en Sixième (si ce n'est au travers de cet indicateur indirect qu'est l'âge, et donc le retard scolaire), ni sur les acquisitions réalisées durant le cursus suivi par les différents élèves. Les enquêtes visant à évaluer les compétences ou les acquisitions des élèves (et permettant donc d'en mesurer les inégalités) sont donc, elles aussi, relativement récentes dans le paysage de la statistique scolaire³ ; leur mise en œuvre serait, d'après certains auteurs (Daussin, Kespaik et Rocher 2011), liée aux débats de la fin des années 1980 sur la supposée baisse du niveau des élèves et la possible dévalorisation des diplômes de l'enseignement secondaire désormais massifié. Ce n'est qu'à partir de 1989 et jusqu'en 2007 que la DEP a mis en œuvre des évaluations nationales visant à évaluer le niveau des élèves de CE2 et de Sixième en français et mathématiques. Mais les méthodologies employées présentaient quelques faiblesses, et ces évaluations avaient plus pour visée de servir aux enseignants à diagnostiquer les difficultés de leurs élèves que d'évaluer les inégalités entre élèves ou les évolutions de leur niveau dans le temps. L'accroissement des préoccupations politiques pour la mesure des acquis des élèves et de leur évolution dans le temps, et le perfectionnement des méthodologies psychométriques, présideront à la mise en place d'évaluations nationales disciplinaires plus robustes (en particulier les enquêtes du Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons, CEDRE) par la DEP, parallèlement à l'essor des enquêtes internationales telles que PISA pour les élèves âgés de 15 ans ou Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (enquête visant à mesurer les performances des élèves en lecture ou littératie à la fin de la quatrième année de scolarité obligatoire – CM1 en France). Même si ces enquêtes ont donné lieu à de nombreux débats concernant tant leurs usages sociaux que les aprioris conceptuels et méthodologiques sur lesquels elles reposent (Rochex 2006a ; Vrignaud 2006), elles permettent de considérer la question des inégalités scolaires à partir d'un autre point de vue que les enquêtes nationales. En effet, si les enquêtes et les analyses demeurent

3. Les enquêtes menées par les chercheurs de l'INED en fin de CM2 comportaient, elles, une appréciation (relativement grossière) du niveau des élèves par leur maître, voire des scores à différents tests psychologiques, résultant d'une sorte de compromis entre « préoccupation de fréquentation (des différents niveaux et filières) chez les démographes et préoccupation de recherche des aptitudes chez les psychologues » (Isambert-Jamati 2005). L'attention des chercheurs et des réformateurs de l'enseignement se focalise à l'époque bien moins sur les inégalités de réussite selon l'origine sociale que sur les « bons élèves » de milieu populaire qui ne prolongent pas leurs études.

restreintes au seul cadre national, elles ne peuvent porter que sur les liens entre les inégalités constatées et les caractéristiques des élèves ou celles des « unités » du système éducatif (les écoles ou établissements) ou des contextes de scolarisation ; elles ne permettent pas d'apprécier le lien entre les caractéristiques structurelles des différents systèmes éducatifs et leur caractère plus ou moins inégalitaire, interrogation que seules les données comparatives entre différents pays permettent de documenter.

Démocratisation ou massification de l'enseignement secondaire ?

Les enquêtes internationales posent de très importantes difficultés méthodologiques pour établir les conditions de comparaison entre des systèmes éducatifs ayant des histoires, mais aussi des structures, des diplômes et des curriculums différents. Par-delà ces difficultés que le format de cet article ne permet pas de développer ici, les enquêtes telles que PISA – qui visent aujourd'hui à évaluer les « performances » en culture écrite, mathématiques et culture scientifique, des élèves âgés de 15 ans dans plusieurs dizaines de pays (41 en 2003, 65 en 2009, dont les 33 pays de l'OCDE, organisme sous l'égide duquel l'enquête a été élaborée et mise en œuvre) – ou PIRLS – qui concerne les « performances » en maîtrise de l'écrit des élèves de quatrième année d'école obligatoire (45 pays ou provinces ont participé à l'édition 2006) – sont porteuses d'enseignements intéressants, qui ne se limitent pas au classement des différents pays ou systèmes éducatifs que croient régulièrement pouvoir en tirer la grande majorité des médias, peu soucieux de promouvoir un vrai travail de réflexion sur les réalités et les politiques éducatives. Si on ne considère que les pays de niveau économique comparable à celui de la France, dans lesquels pratiquement tous les élèves bénéficient d'une scolarisation correspondant à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire (école moyenne), ces enquêtes montrent que les variations de performance entre les élèves sont plus grandes au sein d'un même système éducatif qu'entre les différents pays, que les inégalités sociales sont partout présentes dès le niveau primaire et qu'elles s'accroissent et se cumulent au fur et à mesure que l'on s'élève dans le cursus. Si la « hiérarchie » des différents groupes sociaux au regard de la réussite scolaire est pratiquement la même dans tous les pays, les inégalités et le poids de l'appartenance sociale sur les performances des élèves apparaissent d'ampleur très variable selon les pays, la France étant aujourd'hui l'un des pays de l'OCDE où l'influence de l'origine sociale sur la performance scolaire est la plus importante. L'enquête PISA montre que ces variations selon les pays relèvent pour une large part d'« effets de structure », les pays dans lesquels les inégalités sont les plus grandes étant ceux dont les filières de formation et/ou les établissements sont les plus différenciés socialement et académiquement, en particulier les pays à orientation précoce (parfois dès la fin du primaire) dans des filières différenciées (alors que les systèmes éducatifs de type collège

unique ou *comprehensive school* sont à la fois plus « efficaces » et moins inégalitaires), mais aussi les pays où le redoublement ou la constitution de classes de niveau rigides sont le mode dominant de « gestion » de la difficulté et de l'hétérogénéité scolaires (ce qui est le cas de la France). Ces enquêtes montrent également que les vertus égalitaires ou démocratisantes attribuées par de nombreux discours politiques, médiatiques ou même scientifiques, à la décentralisation ou à l'autonomie des établissements, sont loin d'être avérées ; les résultats des travaux empiriques étant souvent contradictoires, et allant parfois en sens inverse de ces allégations, plaidant ainsi pour une approche bien plus complexe que les préjugés et les propos péremptoirs les plus courants sur ces questions⁴.

Chacun sait que notre système éducatif a connu – dans les années 1960 puis au milieu des années 1980 – deux périodes d'« explosion scolaire » et d'élévation très rapide du niveau de formation des nouvelles générations. La première a conduit à la généralisation de l'accès au secondaire (95 % d'une classe d'âge entrait en classe de Sixième en 1972, contre seulement 43 % en 1958), puis, l'orientation précoce au cours du collège ayant disparu, de l'ensemble de la scolarité de premier cycle (parmi les élèves entrés en Sixième en 1995, 96 % ont atteint la classe de Troisième). La seconde – parfois identifiée à l'objectif visant à ce que 80 % d'une classe d'âge parvienne au niveau du baccalauréat – a très largement ouvert l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire – général et technologique, puis professionnel – et à ses diverses filières et formations. Ces deux « explosions scolaires » et les évolutions qui les ont suivies ont conduit – là encore, ces faits sont aujourd'hui bien connus – à une élévation considérable des taux d'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. Légèrement inférieur à 10 % en 1959 (alors que n'existait que le baccalauréat d'enseignement général), le taux d'accès d'une classe d'âge au baccalauréat a dépassé les 20 % au début des années 1970 (après la création des baccalauréats technologiques) ; proche des 30 % en 1985 (date de la création du baccalauréat professionnel), il atteint les 62 % en 1995 ; il se stabilise entre 62 et 65 % jusqu'en 2010, pour gagner ensuite plus de 10 points en deux ans, suite à la réforme du bac professionnel dont la durée de préparation passe de quatre à trois ans (cette croissance récente étant donc en partie due à un artefact statistique). Une proportion très importante de ces diplômés du secondaire poursuit aujourd'hui ses études puisque les données les plus récentes montrent que 72 % des élèves entrés au Cours préparatoire en 1997 étaient quinze ans plus tard scolarisés dans un cursus post-baccalauréat (RERS 2013). L'élévation – très importante mais irrégulière dans le temps des phases de quasi stagnation succédant à des accélérations très fortes – du taux d'accès au ou plutôt aux baccalauréats est, pour une part importante, due à la diversification des filières du secondaire. Ainsi, la progression du nombre de baccalauréats délivrés

4. Sur ces différents points, lire, entre autres, M. Duru-Bellat, 2009 ; G. Felouzis, 2009 ; N. Mons, 2007 et la *Revue française de pédagogie*, 2006 et 2008.

entre 1970 et 1987 est-elle due pour 57 % à la croissance des baccalauréats technologiques (dont 34 % à celle des séries tertiaires) et pour 42 % à celle des baccalauréats généraux. Quant à la progression du nombre de baccalauréats délivrés entre 1987 (année où ont été décernés les premiers baccalauréats professionnels) et 2000, elle est due pour 38,5 % à celle des baccalauréats professionnels, pour 25,5 % à celles des baccalauréats technologiques, et pour 36 % à celles des baccalauréats généraux. Ces progressions ont produit une transformation des équilibres entre les différents types et différentes séries de baccalauréat, qui sont scolairement et socialement hiérarchisés : la proportion des différents types de baccalauréats, d'enseignement général, technologiques et professionnels parmi les presque 610 000 diplômés délivrés à la session 2012 était respectivement de 48,2, puis 20,5 et 31,3 %, contre 52,5, puis 29,6 et 17,9 % en 2000, et 66,7, puis 33 et 0,3 % en 1987 (sur ces différents points, lire Rochex 2006b).

Chacun sait que ces progressions des taux d'accès à différents niveaux de formation et de diplôme, si elles ont concerné tous les milieux sociaux, ne les ont pas concernés également, et qu'elles ne se sont pas pour autant traduites par une diminution sensible des inégalités sociales, mais bien plutôt par un report dans le temps du moment et du niveau où elles se traduisent en cursus et trajectoires scolaires différenciés. Quelques données récentes suffiront à nous le rappeler. Ainsi, alors que 12,8 % des élèves entrés en Sixième en 1995 ont quitté l'enseignement secondaire sans diplôme, c'est le cas d'environ 40 % des enfants d'inactif, de 25 % des enfants d'ouvrier non qualifié, de 15 % des enfants d'ouvrier qualifié ou d'employé, mais de seulement 2 % des enfants d'enseignant ou de cadre supérieur. Environ 70 % des enfants d'enseignants ou de cadres ont obtenu un baccalauréat général (dont 40 % un baccalauréat scientifique), contre un enfant d'ouvrier qualifié sur cinq, un peu plus d'un enfant d'ouvrier non qualifié sur huit et moins d'un enfant d'inactif sur dix (cette probabilité étant respectivement de 8,7, 4,6 et 3,7 % pour le seul baccalauréat scientifique). Les enfants d'enseignants et de cadres et professions intellectuelles supérieures représentaient 15 % des élèves de Sixième en 1995 ; quatre ans plus tard, ils représentent 25 % des élèves de Seconde générale et technologique et 5 % des élèves de Seconde professionnelle ; six ans plus tard, ils sont 13 % des élèves de Terminale technologique et, respectivement 26, puis 28 et 37 % des Terminales ES, L et S. Les enfants d'ouvriers représentent 32 % des élèves de Sixième, 22 % des élèves de Seconde générale et technologique et 41 % des élèves de Seconde professionnelle, puis, en Terminale, 29 % des classes technologiques et, respectivement 20, 18 et 15 % des séries ES, L et S. Les premiers sont ainsi deux fois plus représentés en Terminale S qu'en Sixième six ans auparavant ; les seconds le sont deux fois moins. Les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur étant étroitement liées aux parcours antérieurs des bacheliers, ces inégalités exerceront leurs effets bien au-delà du lycée. Le taux d'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur varie de 89 % pour les bacheliers généraux (dont 43 % – et 54 %

des bacheliers S – parviennent à un diplôme bac + 5), à 64 % pour les bacheliers technologiques (8 % accèdent à un diplôme bac + 5) et 19 % pour les bacheliers professionnels (1 % pour l'accès à un diplôme bac + 5). La différenciation sociale (et sexuée) des trajectoires scolaires a donc été différée du collège vers le lycée, et elle s'opère aujourd'hui moins en termes d'accès à un niveau de formation ou de diplôme du secondaire qu'en termes d'orientations, plus ou moins contraintes, dans les différentes filières du lycée qui, aujourd'hui plus qu'hier, apparaissent bien moins typées selon leurs domaines et contenus de formation que selon le profil social et scolaire de leurs élèves et selon leur sexe. C'est donc au travers de la diversification et de la hiérarchisation des filières et des différents types de baccalauréat que se sont, pour une large part, déplacées et reconfigurées au lycée les modalités de production des inégalités sociales et sexuées de cursus scolaires. En effet, la démocratisation quantitative, extrêmement rapide, de l'accès au lycée et au baccalauréat, qui a permis à de très nombreux jeunes, issus dans leur grande majorité des classes moyennes et populaires, d'accéder à des formations et des diplômes auxquels leurs parents ou leurs aînés n'avaient pu accéder, voire n'auraient pas imaginé pouvoir accéder, ne peut pour autant être considérée comme démocratisation qualitative⁵, au sens où elle aurait permis de réduire notablement les inégalités entre catégories sociales, qui demeurent de fait très importantes au lycée et dans les poursuites d'études post-bac que permettent ou non les différentes scolarités secondaires (Convert 2003). Le recrutement social des différentes filières du lycée et de l'enseignement supérieur apparaît même comme de plus en plus différencié, l'ensemble de ce processus pouvant être considéré, selon l'expression proposée par P. Merle (2002) comme mouvement de « démocratisation ségrégative ».

Y a-t-il aujourd'hui plus ou moins d'inégalités sociales à l'école qu'hier ?

Au final, les inégalités scolaires entre enfants issus des différents milieux sociaux ont-elles diminué ou se sont-elles accrues ? À vrai dire, il est impossible de répondre de façon simple et tranchée à une telle question. Tout dépend bien évidemment du type et du niveau de biens éducatifs considéré (savoirs, compétences, diplômes, accès à des concours ou à des filières et établissements « d'élite »...), et on ne donnera pas les mêmes réponses si l'on s'intéresse à l'accès aux premiers niveaux de diplômes ou aux savoirs et compétences de base de la scolarité obligatoire (mais ces biens ont perdu pratiquement toute valeur distinctive d'être désormais massivement partagés) ou si l'on ne considère que l'accès aux grandes écoles telles que Sciences Po, Polytechnique, Centrale ou Normale Sup (mais l'accès à ces grandes écoles et aux carrières auxquelles elles ouvrent peut-il être considéré

5. Les termes *démocratisation quantitative* et *démocratisation qualitative* sont repris de A. Prost, 1986 (lire également, sur cette contradiction, Prost 2001 et Rochex 2001).

comme la seule aune à laquelle mesurer la réussite scolaire et sociale des individus ou leur apport à la collectivité ?). Qui plus est, même si l'on ne considère qu'un seul critère, tel, par exemple, l'accès au baccalauréat, on peut aboutir à des conclusions différentes, voire contradictoires, selon les indicateurs statistiques et le type de comparaison diachronique que l'on privilégie. Suivons le raisonnement proposé par P. Mercklé sur ce point (2012). Celui-ci raisonne sur les données suivantes : le taux d'accès au baccalauréat des enfants de cadres, qui était d'environ 45 %, il y a cinquante ans, est aujourd'hui d'environ 90 %, tandis que celui des enfants d'ouvriers est passé pour la même période de 5 à 45 %. Les inégalités entre ces deux catégories ont-elles augmenté ou diminué ? Si l'on considère le seul écart entre les deux taux, il a augmenté, passant de 40 (45 – 5 %) à 45 points (90 – 45 %). Si l'on considère le rapport entre eux, la proportion d'enfants de cadres obtenant le baccalauréat, qui était neuf fois plus grande que celle des enfants d'ouvriers (45/5) n'est plus que deux fois plus grande (90/45). Augmentation ou diminution des inégalités : qu'en conclure ? Sans doute qu'il est nécessaire d'utiliser des indicateurs plus élaborés, moins sensibles au fait que les progressions en pourcentages sont nécessairement plafonnées (on ne peut dépasser les 100 %) et que les progrès sont toujours plus difficiles et plus lents quand est proche du plafond que lorsqu'on en est éloigné. Nombre de sociologues choisissent, pour obtenir des résultats plus fins, d'utiliser un « rapport de chances relatives » ou *odds ratio*, en calculant quel est le rapport entre le taux d'obtention et le taux de non obtention du baccalauréat. Les enfants de cadres ont donc aujourd'hui 9 fois plus de chances d'obtenir le bac que de ne pas l'obtenir $[90 / (100-90)]$, alors que ce rapport était de 0,8 il y a cinquante ans $[45 / (100-45)]$. Les enfants de cadres avaient ainsi, en 1960, 15,5 fois plus de chances que les enfants d'ouvriers d'obtenir le baccalauréat plutôt que de ne pas l'obtenir – $[45 / (100-45)] / [5 / (100-5)]$; ils n'ont aujourd'hui que 11 fois plus de chances que ce soit le cas – $[90 / (100-90)] / [45 / (100-45)]$, ce qui incite tous ceux qui considèrent l'*odds ratio* comme étant l'indicateur le plus pertinent à conclure à une réduction des inégalités. P. Mercklé fait toutefois remarquer que l'on pourrait utiliser un autre indicateur consistant à rapporter la progression effectuée par une catégorie d'élèves durant la période au maximum de la progression possible. Au regard de cet indicateur, les enfants de cadres ont accompli 82 % de la progression possible $[(90-45) / (100-45)]$, alors que les enfants d'ouvriers n'en ont accompli que 42 % $[(45-5) / (100-5)]$, différence qui incite à une conclusion inverse de la précédente. Le choix de tel ou tel indicateur n'aboutit donc pas aux mêmes conclusions, et peut-être est-il pour partie souterrainement influencé par le type de conclusion à laquelle le chercheur souhaite parvenir. On ne peut dès lors que rejoindre le plaidoyer de P. Mercklé en faveur d'un éclectisme statistique et méthodologique, présentant les différents indicateurs et les conclusions divergentes auxquelles

ils aboutissent, à l'encontre des propos schématiques et des conclusions unilatérales qui sont trop souvent la règle des débats politico-médiatiques⁶.

Au-delà de ces controverses, l'histoire récente de notre système éducatif montre ainsi combien, d'une « explosion scolaire » à l'autre, la progression réelle des scolarités et l'élévation considérable du niveau de formation des jeunes générations se sont conjuguées avec le maintien et le renouvellement des processus de différenciation sociale, et avec une forte dégradation des conditions d'insertion socioprofessionnelles. L'accès au baccalauréat et les investissements requis pour cela, tant des élèves que de leurs familles, paraissent dès lors à la fois de plus en plus nécessaires et de moins en moins suffisants. Le doute a ainsi été jeté – particulièrement pour les enfants et les familles de milieux populaires – sur le sens de l'École, de ce qu'on y apprend et de ce que l'on peut en attendre et en espérer, sur le sens des mobilisations personnelles et familiales qu'elle requiert (Beaud 2002 ; de Queiroz 1981, 1991 ; Rochex 1995 ; Terrail 1997 ; Thin 1998). Mais, si l'élévation générale des niveaux de formation nourrit, voire exacerbe les différences et les ségrégations, en retour, l'expérience et l'ampleur des inégalités réelles nourrit et attise les aspirations et les revendications égalitaires : telle est la contradiction structurelle majeure de notre système éducatif et de notre formation sociale que nous invitent et nous contraignent à penser les différents sens du terme *démocratisation* et les données statistiques qu'ils recouvrent. Autrement dit, l'École et ses évolutions ne sont pas seulement produites par la société et ses transformations, mais elles agissent en retour sur celles-ci, et contribuent elles-mêmes à la production de la société.

L'inversion des inégalités sexuées : une révolution silencieuse... et paradoxale

C'est particulièrement le cas concernant cette « révolution silencieuse », également paradoxale que constitue la progression des scolarités féminines et l'inversion des inégalités sexuées de scolarisation que l'on observe parallèlement aux transformations que l'on vient de décrire. Les dernières décennies ont en effet vu se produire une inversion sur le long terme des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre garçons et filles, à l'avantage de ces dernières. Cet écart de réussite en faveur des filles est sensible dès l'enseignement primaire, et s'accroît notablement dans l'enseignement secondaire, jusqu'à produire un taux différentiel d'obtention du baccalauréat proche de 10 %. Depuis 1968, les bachelières sont chaque année plus nombreuses que les bacheliers, et les étudiantes sont majoritaires dans l'enseignement universitaire depuis 1975, alors qu'elles ne représentaient que 39,8 % des étudiants en 1960. Dès l'école primaire, les filles ont ainsi de meilleurs résultats que les garçons en lecture et compréhension

6. Sur ces questions, on pourra également consulter les références bibliographiques données par P. Mercklé (*Ibid.*).

de l'écrit, et cet avantage tend à se creuser de façon plus importante en France que dans la plupart des pays concernés par les mêmes enquêtes internationales (Daussin *et al.* 2011). Elles sont moins concernées par les retards et les orientations précoces : parmi les entrants en Cours préparatoire en 1997, 54 % d'entre elles, contre 42 % de leurs camarades masculins, sont parvenues en Terminale générale ou technologique sans avoir redoublé dans l'enseignement secondaire. Elles sortent moins fréquemment du système éducatif sans diplôme (9,5 % contre 16 % parmi les entrants en Sixième en 1995) ou avec un diplôme de l'enseignement professionnel court (13 contre 18,8 %). Plus souvent titulaires d'un baccalauréat d'enseignement général que les garçons, elles sont plus fréquemment diplômées de l'enseignement supérieur (50 % contre 38 %). Cette meilleure réussite des filles est d'autant plus importante que l'on se situe dans les milieux sociaux les plus touchés par l'inégalité scolaire⁷, et l'on peut ainsi considérer que les filles de milieux populaires ont plus profité de la démocratisation de l'accès aux enseignements secondaire et supérieur que leurs homologues masculins qui demeurent la « cible » privilégiée de la grande difficulté scolaire et des sorties non ou faiblement qualifiées.

Cet avantage des filles est toutefois contrarié ou contredit par les processus d'orientation liés à la fois aux stéréotypes de genre et à la division sexuelle du marché de travail. Non seulement ces processus restreignent très fortement l'éventail des spécialisations professionnelles que « choisissent » les filles par rapport à celles que suivent les garçons, et conduisent à ce que nombre de filières – professionnelles, technologiques, mais aussi générales – apparaissent très peu mixtes (bâtiment et production industrielle *vs* secrétariat, santé, travail social ou services à la personne, ou encore études « littéraires » *vs* scientifiques), mais ils tendent à faire que les orientations suivies par les filles les conduisent, à niveau scolaire équivalent, à des formations et des carrières moins prestigieuses et moins « rentables » sur le plan des positions de pouvoir économique et social. Cette conjugaison entre inversion des inégalités sexuées à l'école, en faveur des filles, et maintien ou renouvellement d'orientations non seulement différentes mais inégalement « rentables » – cette fois-ci en faveur des garçons – a donné lieu, depuis la fin des années 1980, à de nombreux commentaires et analyses, voire à de vives controverses. Les interprétations sociologiques qui en sont proposées insistent tantôt (ou simultanément) sur le poids d'une socialisation familiale et scolaire reproduisant des stéréotypes de genre favorables à la réussite des filles à l'école mais à la domination masculine dans l'espace socioéconomique ; sur l'anticipation par les filles des difficultés qui les attendent sur le marché du travail, plus exigeant à leur égard qu'à celui des garçons ; ou encore sur

7. On peut néanmoins regretter que les publications de la DEPP ne mettent pas suffisamment en rapport les inégalités entre sexes et les inégalités entre catégories sociales (ce manque est particulièrement criant dans la publication annuelle *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*).

les transformations historiques de la place des femmes dans la société et les dynamiques intergénérationnelles d'émancipation féminine dont peut mieux se soutenir le rapport à l'école et à l'avenir des filles⁸. Là encore, on peut constater que l'accent mis plutôt sur l'un ou sur l'autre des termes de cette réussite paradoxale et de la contradiction entre meilleure réussite et moindre rendement des scolarités féminines, varie entre les sociologues, voire conduit à penser que les interprétations privilégiées par les uns ou les autres ne sont pas indépendantes des évolutions qu'ils sont les plus portés à souligner. Quoi qu'il en soit, ces transformations de la scolarisation différentielle des filles et des garçons constituent un des phénomènes majeurs de ces dernières décennies, dont les effets n'ont pas fini de se faire sentir, si l'on tient compte non seulement de l'importance de la scolarisation des mères dans le destin scolaire de leurs enfants, mais aussi de celle de leur expérience scolaire dans les modes de vie et les pratiques éducatives, sociales et professionnelles des femmes.

Parcours et acquisitions scolaires : effets de contexte

Il a, jusqu'ici, été essentiellement question des inégalités, sociales et sexuées⁹, d'accès aux différents types et niveaux de scolarisation et de diplômes, et assez peu des inégalités de « performances » et d'acquisitions, alors que les recherches et les enquêtes statistiques tendent aujourd'hui beaucoup plus qu'hier à interroger le rapport entre niveau de scolarisation, d'une part, et acquisitions de savoirs et de compétences, d'autre part, et à montrer que ce rapport est pour le moins problématique et de plus en plus sensible aux « effets de contexte ». Les enquêtes, nationales ou internationales, portant sur les acquis des élèves confirment, sans surprise, ce qui a été dit précédemment sur les inégalités liées à l'appartenance sociale et sexuée : lien statistique important (plus encore en France que dans la plupart des pays proches de l'OCDE) entre le statut économique, social et culturel des parents et les performances des élèves ; écarts croissants, dans la majorité des pays, et tout particulièrement en France, entre celles des filles et des garçons. Quels que soient les enquêtes et l'âge et le niveau de cursus concernés, les plus faibles niveaux de performances s'observent beaucoup plus fréquemment chez les garçons de milieux populaires. Mais ces enquêtes nous apportent d'autres enseignements tout aussi intéressants, quoique relativement inquiétants, en particulier quant à l'évolution des acquis des élèves, mesurés à intervalles réguliers à l'aide d'enquêtes similaires ou comparables. La tendance la plus inquiétante mise au jour par ces enquêtes réside sans doute dans le fait

8. On ne citera ici que quelques-uns des travaux les plus importants développant l'une ou plusieurs de ces pistes interprétatives : Baudelot et Establet 1991, 2006 ; Mosconi 1994 ; Duru-Bellat 2004 ; Terrail 1995 (ch. 3).

9. Commode pour distinguer les inégalités entre élèves originaires des différents milieux sociaux et les inégalités entre garçons et filles, cette formulation n'en est pas moins fautive car les secondes sont tout aussi socialement construites que les premières.

que, si les performances moyennes des élèves français demeurent stables ou en très légère baisse, la proportion des élèves dont les acquis sont les plus faibles s'accroît sensiblement. Une synthèse portant sur deux enquêtes internationales (PIRLS et PISA) et deux enquêtes nationales montre ainsi que toutes convergent pour constater une augmentation significative, en une dizaine d'années, de la proportion d'élèves en difficulté dans le domaine de la compréhension de l'écrit¹⁰, proportion qui est aujourd'hui d'environ un élève sur cinq tant à l'entrée au collège qu'à l'âge de 15 ans, et qui représente une croissance de 50 à 100 % selon les enquêtes (Daussin *et al.* 2011¹¹). Les résultats de l'enquête PIRLS de 2011, publiés après cette synthèse, sont venus confirmer cette tendance¹². Plus que la maîtrise des mécanismes de base et des compétences les moins exigeantes (prélever des informations explicites et faire des inférences directes), ce sont les compétences langagières (orthographe, vocabulaire, syntaxe) nécessaires à la compréhension des textes, et les compétences encore plus exigeantes d'interprétation et d'évaluation de leur contenu, qui sont particulièrement en baisse chez ces élèves les plus faibles. Cette augmentation de la proportion d'élèves dont les acquis sont les plus faibles en compréhension de l'écrit est encore plus marquée dans les collèges situés en zone d'éducation prioritaire, qui étaient déjà ceux qui en accueillait le plus grand nombre : cette proportion y dépasse aujourd'hui les 30 %, en augmentation de 8 à 10 points selon les enquêtes, soit un taux de croissance relative de 33 à 50 %, et elle atteint des taux supérieurs à 50 % dans les collèges de Zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui connaissent les situations les plus difficiles.

Pour autant, nombre d'études tendent à montrer que cette dégradation des acquis des élèves les plus faibles ne se traduit pas dans les cursus et les orientations suivis au collège et après, vu les incitations à diminuer drastiquement les mesures de redoublement (mesures dont on sait le peu d'efficacité) et à conduire tous les élèves au terme du collège. Les écoliers et collégiens les plus faibles peuvent ainsi, dans des proportions non négligeables quoique bien difficiles à apprécier, à la fois éprouver des difficultés plus importantes, obtenir des résultats moins bons aux épreuves d'évaluation de leurs acquis, et avoir des « carrières » scolaires plus fluides et en apparence plus

10. Ce domaine est celui pour lequel on dispose des données comparatives les plus importantes, tant sur le plan diachronique que synchronique.

11. La plupart des données qui suivent sont tirées de cette synthèse (ou parfois des *Notes d'information de la DEP* concernant chacune des enquêtes considérées).

12. Signalons toutefois qu'une très récente enquête (Le Cam *et al.* 2013) semble montrer que les acquis des élèves à l'entrée au CP seraient en progression depuis dix ans, même si ces résultats et le choix des épreuves utilisées (liées aux nouveaux programmes 2008 de l'école maternelle eux-mêmes fortement controversés) a d'ores et déjà commencé à donner lieu à des analyses et interprétations contradictoires. De fait, les progrès les plus importants constatés par cette enquête concernent des domaines (prélecture, écriture et numération) où les compétences peuvent faire l'objet d'entraînement systématique, alors qu'ils sont moindres, voire faibles pour des types de tâches ou de compétences plus complexes ou plus exigeantes (phonologie, compréhension orale...).

favorables que leurs homologues d'il y a dix ou vingt ans. On touche là à une autre source d'inégalités, peu visible et liée aux processus de différenciation sociale, voire de ségrégation des territoires, des quartiers et des établissements, qui relève d'effets de contextes où se composent, dans les établissements les plus en difficultés, moindre sélectivité apparente et moindre efficacité pédagogique, ce qui rend les rapports entre les « carrières » des élèves et l'effectivité de leurs acquisitions d'autant plus incertains que l'on se situe dans des contextes de forte concentration des catégories d'élèves les plus victimes de la ségrégation sociale et scolaire. Ainsi F. Murat (1998) a-t-il pu montrer que les élèves de Troisième de ZEP étaient, dans la plupart des disciplines, surnotés par rapport aux notes obtenues à l'examen du Brevet ou aux scores obtenus à des épreuves standardisées. De même, les données issues du panel d'élèves entrés en Sixième en 1989 montrent que si, à caractéristiques socio-familiales et scolaires équivalentes, les élèves ayant effectué toute leur scolarité de premier cycle en ZEP accèdent plus fréquemment au second cycle général et technologique, ils y sont moins préparés et y rencontrent rapidement plus de difficultés que leurs pairs ayant fréquenté des collèges hors ZEP : ils y redoublent plus souvent et sont plus souvent orientés vers les filières technologiques (Caille 2001 ; Stefanou 2001). Il semble donc avéré que l'amélioration des carrières scolaires des élèves scolarisés en ZEP (qui, pour une large part, sont parmi les élèves les plus en difficulté) est due, dans une proportion importante quoique difficile à déterminer, à une moindre sélectivité des pratiques d'enseignement, d'évaluation, de gestion des flux et d'orientation qui leur sont appliquées. Un tel phénomène ne peut que rendre les inégalités scolaires encore plus opaques pour les élèves et les familles les plus démunies, tout en étant source, tant pour les élèves que pour les enseignants des écoles et établissements les plus concernés, d'un profond désarroi sur le sens que l'on entend ainsi et qu'eux-mêmes peuvent donner à leur travail.

De la mesure des inégalités à l'étude de leurs processus de production

On voit donc à l'issue de ce (trop) rapide panorama que les travaux statistiques sur les inégalités scolaires s'efforcent de décrire et mesurer le poids de variables dites indépendantes, caractéristiques des élèves (ou de leurs familles), de leur contexte de scolarisation¹³, ou de la structure et

13. Concernant ce contexte, on peut tenter de mettre au jour des « effets établissement », des « effets classe » ou des « effets maîtres » (voire, pourquoi pas des « effets parent ou famille ») en mesurant le poids de variables jugées comme caractéristiques de l'établissement, de la classe, de l'enseignant et de ses pratiques, sur les résultats des élèves concernés, toutes choses égales par ailleurs. Le problème de ce type de travaux, que nous ne pouvons évoquer plus longuement ici, est de déterminer selon quels critères et à partir de quelles données (données d'observation, déclaratives, institutionnelles...) ces caractéristiques sont définies. Et l'on peut penser que les conclusions de ce type de travaux sont souvent assez décevantes quand,

des modes de fonctionnement du système éducatif qu'ils fréquentent, voire des pratiques de socialisation et d'enseignement auxquelles ils y sont exposés, sur d'autres variables, dites dépendantes, qui concernent les parcours et les filières qu'ils fréquentent, mais aussi les niveaux et les types de diplômes et d'acquisitions qu'ils y atteignent. Ces travaux sont bien sûr indispensables et porteurs d'enseignements précieux. Pour autant ils reposent, dans leur très grande majorité sur un raisonnement analytique visant à identifier quelle part de la variance totale des variables dépendantes est due – ou « s'explique » statistiquement – par les variations de telle ou telle variable indépendante, les autres étant tenues pour constantes. Or un tel raisonnement, s'il possède des vertus descriptives et heuristiques indiscutables, recèle également d'importantes limites. La première tient au fait que les réalités sociales n'évoluent jamais « toutes choses étant égales par ailleurs », et que les variables que l'on s'efforce ainsi d'isoler ne peuvent l'être qu'au prix d'une abstraction formelle¹⁴, au risque de dissoudre les situations et contextes socio-historiques où les variables sont non seulement co-occurentes mais interagissent entre elles, et ne peuvent être considérées comme purement additives. Une autre limite est liée au présupposé simplificateur (voire à l'insuffisance théorique) de certains travaux, portés à traiter et à considérer toute entité (élève, enseignant, établissement...) qui est objet d'évaluation ou de comparaison, comme une entité isolée et indépendante, possédant des caractéristiques propres, et les processus sociaux et scolaires comme résultant de la seule agrégation de leurs choix et conduites ou modes de fonctionnement, sans guère ou sans jamais prendre en considération leurs relations d'interdépendance, leur inscription dans un espace social et institutionnel qui les dépasse et les contraint, et le fait que les conduites des garçons, ou celles des élèves faibles ou de milieu populaire, ou encore le « climat » de tel ou tel établissement, ne peuvent être imputés à leurs seules caractéristiques, indépendamment de leurs relations avec les conduites des filles, des élèves de « bon » niveau scolaire ou d'origine sociale privilégiée, ou encore de la place et des stratégies des autres établissements sur ce qui est devenu dans notre pays un « quasi marché » scolaire. Une troisième limite tient au « coup de force théorique » auquel se livrent certains chercheurs ou commentateurs de données statistiques qui, oubliant que mise en évidence d'une corrélation statistique ne signifie jamais mise au jour d'un lien causal, sont enclins à confondre explication statistique

comme c'est bien souvent le cas, elles se limitent à dire qu'il vaut mieux pour les élèves que le « climat » des établissements qu'ils fréquentent et les pratiques des enseignants auxquels ils y sont confrontés soient à la fois chaleureux et exigeants, voire qu'une part de ces conclusions est incluse dans la manière dont on définit et critique les caractéristiques dont on vise à évaluer les « effets ».

14. On rappellera ici, avec J.-C. Passeron (1991, ch. 5) le fameux paradoxe de Simiand qui notait avec humour que, poussé à l'extrême, ce raisonnement conduirait « à se demander comment vivrait un chameau si, restant chameau, il était transporté dans les régions polaires, et comment vivrait un renne si, restant un renne, il était transporté dans le Sahara ».

(calcul de la part d'une variable indépendante dans la variation globale d'une variable dépendante) et explication ou interprétation causale (par exemple, à confondre la « valeur ajoutée » observée dans tel établissement ou concernant tel type de pratique avec la « valeur ajoutée » produite ou imputable par ou à cet établissement ou cette pratique, en ignorant ainsi leur inscription dans des relations d'interdépendance avec d'autres établissements, d'autres acteurs ou pratiques).

Autant dire que, si les travaux et données statistiques sont précieux et indispensables pour l'étude des inégalités scolaires et de leurs évolutions¹⁵, ils sont, de notre point de vue, insuffisants à rendre compte de leur genèse et de leurs processus de production, au sein des systèmes éducatifs et des établissements, mais également au cœur des dispositifs, situations et pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ils nécessitent d'être complétés et interrogés par des travaux, reposant pour l'essentiel sur d'autres types de méthodologies, qui s'efforcent non de mettre en lumière et d'évaluer les inégalités une fois produites (ce que font, par définition, les statistiques), mais d'étudier les inégalités en train de se faire, les processus – scolaires et sociaux – par lesquels elles se réalisent dans l'expérience, les conduites et les biographies des agents sociaux. Le souci de progresser dans la connaissance des inégalités scolaires et de leurs processus de production, mais aussi, plus largement, dans la description et la compréhension de la genèse sociale des acquisitions et dispositions propres à faciliter la réussite scolaire, mais aussi l'appropriation d'outils d'action et de pensée permettant aux enfants ou aux adultes d'accroître leurs pouvoirs sociaux, requiert ainsi de pouvoir dépasser les fausses querelles de méthodes (ce qui ne signifie pas renoncer aux controverses sans lesquelles toute discipline de recherche est condamnée à se répéter et à s'étioler) et les fausses oppositions causales imputant la responsabilité des inégalités scolaires aux caractéristiques des élèves, de leurs familles et de leurs pratiques éducatives et culturelles, et en particulier aux manques ou handicaps dont souffriraient les élèves et familles populaires, ou au contraire aux seuls modes de fonctionnement et de pratique d'une école « handicapante », « de classe » ou « sexiste ». Ce dépassement paraît particulièrement nécessaire quand on s'efforce d'étudier la production des inégalités scolaires en accordant une dimension centrale aux modes de circulation, de transmission, d'étude et d'appropriation des savoirs et instruments culturels, dans et hors l'institution scolaire.

Ainsi, plaidons-nous, pour notre part, en faveur d'une approche à la fois relationnelle et contextuelle de la production (ou plutôt de la co-production) des inégalités (ou plus largement des réalités) scolaires, que nous nous efforçons de mettre en œuvre dans nos pratiques et collaborations de

15. Un des meilleurs et des plus rigoureux ouvrages de synthèse des apports descriptifs et heuristiques de ce type de travaux demeure l'ouvrage de M. Duru-Bellat (2002), en particulier par son analyse de la « sédimentation progressive des inégalités sociales de carrière scolaire » et des effets sur celles-ci des caractéristiques du contexte scolaire.

recherche¹⁶. Approche relationnelle, tout d'abord, reposant sur l'hypothèse et les travaux permettant de penser, de décrire et d'étudier la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès au(x) savoir(s) comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves, lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation non scolaires (notamment dans la famille et les groupes de pairs), les préparent et les disposent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires, et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves. Une telle hypothèse renoue avec les réflexions et les questionnements proposés par le sociologue britannique Basil Bernstein, concernant aussi bien les rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations sociocognitives (Bernstein 1975a) que le caractère implicite ou explicite des formes de sélection, de découpage et de transmission du savoir scolaire (Bernstein 1975a), le caractère visible ou invisible des pédagogies (Bernstein 1975b), ou encore les modes différenciés d'agencement et de hiérarchisation entre les différents types de discours pédagogiques (Bernstein 2007), tout en invitant à les repenser et à les reconfigurer dans les contextes des pratiques de classe dominantes actuellement, et au regard des dispositifs et des idéologies pédagogiques qui les sous-tendent. Ces réflexions et questionnements – dont le caractère programmatique et très général chez B. Bernstein incitait à étudier, dans l'ordinaire des classes et des établissements, les modalités concrètes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi celles des modes de découpage et de configuration des savoirs – sont aujourd'hui mis en œuvre et documentés de façon beaucoup plus précise et spécifiée (par exemple selon les disciplines et contenus d'apprentissage, les classes ou les contextes), permettant de mieux identifier les modalités récurrentes et leurs effets de cumul de difficultés.

Ces travaux et les cadres théoriques qui les sous-tendent permettent de mettre l'accent sur des phénomènes et processus spécifiques des apprentissages et savoirs scolaires, ainsi que sur les difficultés qu'ils présentent pour certains élèves (en particulier pour les élèves des milieux populaires, peu familiarisés avec l'univers scolaire et ses réquisits) dans les domaines de l'identification et de la reconnaissance des visées cognitives et du caractère « second » des discours scolaires, ou « secondarisé » des tâches et des objets de savoir proposés ou du moins des activités attendues (Bakhtine 1984 ; Bautier et Rochex 2004). Ils conduisent également à analyser en quoi et selon quels processus la méconnaissance, la non prise en charge de ces caractéristiques,

16. Le *nous* renvoie ici non seulement à l'équipe de recherche (ESCOL) qui est la nôtre et au réseau de recherche structuré autour d'elle (réseau Reseida), mais à de nombreuses collaborations de recherche avec des collègues d'autres laboratoires ou avec des acteurs professionnels et des militants ou responsables associatifs, syndicaux ou politiques.

de ces dispositions et difficultés, mais aussi certains modes de faire et certains modes d'ajustement des pratiques enseignantes (modalités de transposition didactique externe ou interne, construction des milieux et des situations, choix des tâches et des supports de travail, désignation des objets pour l'étude et des objets de savoir, modes de régulation, modes d'agencement entre discours instructeur et discours régulateur...) aux caractéristiques et aux différences perçues chez les élèves, peuvent avoir pour effet de configurer des milieux et des modes d'activité, voire des contrats didactiques, très différents selon les élèves, les classes ou les milieux d'exercice et de renforcer différenciation et inégalités entre élèves (Bautier et Rayou 2009 ; Bonnéry 2009 ; Joigneaux 2009 ; Rochex et Crinon 2011).

Une telle approche relationnelle requiert néanmoins d'être complétée par une approche contextuelle qui s'efforce de mettre en rapport les différents modes de faire et modalités d'interprétation des situations scolaires des élèves et des professionnels du système éducatif avec les contraintes de situations et avec les contextes sociogéographiques dans lesquels s'exercent leurs activités, se construisent et s'éprouvent leurs dispositions et représentations, mais aussi avec les politiques éducatives et leurs effets potentiellement différenciés sur les élèves (prolongation et diversification des cursus, individualisation de l'enseignement, gestion des flux pouvant être défavorable à l'amélioration des apprentissages, divorce croissant dans certains contextes entre carrières et acquisitions, inconstance et résultats plutôt décevants des politiques et des dispositifs se proposant de « lutter contre l'échec scolaire » ou d'« aider » les élèves). Cette approche contextuelle ne saurait se situer sur le seul plan synchronique, mais doit avoir une dimension diachronique. Ainsi vise-t-elle également à interroger en quoi les transformations des systèmes scolaires et des politiques éducatives, mais aussi les évolutions contemporaines des conceptions de l'enfance, de l'école et de l'apprentissage (Chamboredon et Prévôt, 1975), ou encore celles qui modifient la « forme scolaire » (Vincent 1980, 2004 ; Vincent *et al.* 1994), les disciplines et les tâches propres à l'École, influent sur les modes d'expérience scolaire et les rapports à la scolarité des élèves et des familles, ainsi que sur les pratiques des agents scolaires. Ces évolutions sont susceptibles de produire des effets différents et différenciateurs selon les milieux sociaux d'appartenance et le sexe des élèves, s'il s'avère, comme certains travaux incitent à le penser, qu'elles contribuent à renforcer le caractère opaque et implicite des réquisits scolaires pour les moins familiers des attentes scolaires et à faire que, sans doute aujourd'hui plus qu'hier et assurément de manière plus opaque et source de davantage de malentendus et de ressentiments, le système scolaire continue à sélectionner les élèves pour une large part sur ce qu'il ne leur enseigne pas ou échoue à leur enseigner.

Jean-Yves ROCHEX

Références bibliographiques

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (2004). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Raisons éducatives, n° 7, « Situations éducatives et significations »* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck.
- BEAUD, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BERNSTEIN, B. (1975a). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- BERNSTEIN, B. (1975b). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE (Repris dans J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dir.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007).
- BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* (tr. fr., Laval). Québec : Presses de l'université Laval.
- BONNÉRY, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In M. Duru-Bellat & A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 149-166). Paris : Presses universitaires de France, coll. « Licence ».
- CAILLE, J.-P. (2001). Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. *Éducation et formations*, 61, 111-140.
- CHAMBOREDON, J.-C. & PRÉVÔT, J. (1975). *Le Métier d'enfant. Vers une sociologie du spontané*. Paris : CERI-OCDE.
- CHAPOULIE, J.-M., KOURCHID, O., ROBERT, J.-L. & SOHN, A.-M. (dir.) (2005). *Sociologues et sociologies. La France des années 60*. Paris : L'Harmattan.
- CONVERT, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 61-73.
- DAUSSIN, J.-M., KESPAIK, S. & ROCHER, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social* (pp. 137-152). Paris : INSEE.
- DE QUEIROZ, J.-M. (1981). *La Désorientation scolaire. Sur le rapport social de familles populaires à la scolarisation*. Thèse de Doctorat en sociologie. Université Paris 8.
- DE QUEIROZ, J.-M. (1991). Les familles et l'école. In F. de Singly (dir.), *Familles : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- DURU-BELLAT, M. (2004). *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (2^{ème} édition revue et augmentée). Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, M. (2009). Universelles, les inégalités sociales face à l'école ? In M. Duru-Bellat & A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 35-52). Paris : Presses universitaires de France, coll. « Licence ».
- FELOUZIS, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS*, revue en ligne <sociologies.revues.org/index2977.html>.

- ISAMBERT-JAMATI, V. (1984). Les sciences sociales de l'éducation et « le Ministère » en France. *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, Actes du Colloque de Toulouse des 16 et 17 mai 1983, Cahiers du Centre de recherches sociologiques, n° 2* (pp. 143-162). Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (2005). *Les Héritiers et la sociologie de l'éducation des années soixante : un témoignage*. In J.-M. Chapoulie et al., *Sociologies et sociologies. La France des années 60* (pp. 79-85). Paris : L'Harmattan.
- JOIGNEAUX, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie, 169*, 17-28.
- LE CAM, M., ROCHER, T. & VERLET, I. (2013). *Note d'information, n° 13.19, « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 »*. Paris : DEP-MEN.
- MERCKLÉ, P. (2012). Les inégalités scolaires ont-elles diminué ?, en ligne, <<http://pierremerckle.fr/2012/06/les-inegalites-scolaires-ont-elles-diminue/>> (consulté le 10/09/2013).
- MERLE, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- MONS, N. (2007). *Les Nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- MOSCONI, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et le division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- MURAT, F. (1998). Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège. *Éducation et Formations, 53*, 35-49.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- PROST, A. (1986). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : Presses universitaires de France.
- PROST, A. (2001). La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 23-1*, 73-92.
- *RERS, REPÈRES ET RÉFÉRENCES STATISTIQUES* (2013), Paris : DEP-MEN.
- *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE* (2006), « *PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques* », 157, dossier coordonné par J.-Y. Rochex.
- *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE* (2008), « *Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales* », 164, dossier coordonné par N. Mons.
- ROCHEX, J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- ROCHEX, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 23-2*, 339-356.
- ROCHEX, J.-Y. (2006a). Social, Methodological and Theoretical Issues Regarding Assessment. Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests. *Review of Research in Education, 30*, 163-212.
- ROCHEX, J.-Y. (2006b). Le lycée de masse : entre démocratisation et ségrégation. In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 229-241). Paris : Dunod.
- ROCHEX, J.-Y. & CRINON, J. (dir.) (2011). *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- STEFANO, A. (2001). Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves. *Éducation et formations*, 61, 97-101.
- TERRAIL, J.-P. (1995). *La Dynamique des générations*. Paris : L'Harmattan.
- TERRAIL, J.-P. (dir.) (1997). *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- THIN, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VRIGNAUD, P. (2006). La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? *Revue française de pédagogie*, 157, 27-41.