

Les inégalités dans le système scolaire français, y compris dans l'enseignement supérieur¹

Desigualdades no sistema de ensino francês, inclusive no ensino superior

Inequalities in the French school system, including in higher education

Desigualdades en el sistema escolar francés, incluso en la educación superior

Joiciane Aparecida de Souza²
Haute Ecole Francisco Ferrer

Résumé: Si l'école est perçue comme une chance pour tous les enfants, elle l'est davantage pour ceux des classes populaires, qui rêvent d'accéder à un statut socioprofessionnel meilleur que celui de leurs parents. Cependant, au lieu de donner une opportunité à tous, le système scolaire français semble bien fonctionner comme une agence de sélection et de recrutement (Chauvel, 2004). Dans ce travail, nous avons réalisé une recherche documentaire, de caractère critique-analytique, sur les inégalités dans le système d'enseignement français. Pour cela, nous avons pris en considération les différents courants de la sociologie de l'éducation et les mouvements de revendication pour plus de justice sociale au long de l'histoire.

Mots-clés: Inégalités. Système scolaire. France. Enseignement supérieur.

Resumo: Se a escola é percebida como uma oportunidade para todas as crianças é, entretanto, mais para aquelas da classe trabalhadora, que sonham em alcançar um status socioprofissional, melhor do que o dos seus pais. Contudo, diferentemente de dar uma oportunidade a todos, o sistema escolar francês parece funcionar como uma agência de seleção e contratação (CHAUVEL, 2004). Neste trabalho, realizamos uma investigação documental, de caráter crítico-analítico, sobre as desigualdades do sistema educativo francês. Para tanto, levamos em consideração as distintas correntes da sociologia da educação e os movimentos de reivindicação por mais justiça social ao longo da história.

Palavras-chave: Desigualdade. Sistema escolar. França. Ensino Superior.

Abstract: If school is perceived as an opportunity for all children, it is more so for those from the working classes, who dream of reaching a better socio-professional status than that of their parents. However, instead of giving everyone an opportunity, the French school system seems to function well as a selection and recruitment agency (Chauvel, 2004). In this work, we carried out a documentary research, of a critical-analytical nature, on the current inequalities in the French education system. For this, we have taken into consideration the different currents of the sociology of education and the movements of demand for more social justice throughout history.

Keywords : Inequality. School system. France. Higher Education.

¹ Cet article est un extrait de la thèse de doctorat suivante : DE SOUZA, Joiciane Aparecida. Les politiques de discrimination positive dans les grandes écoles : l'expérience de Sciences Po et de ses « inclus de l'extérieur ». Villeneuve d'Ascq, Atelier National de Reproduction des Thèses (ANRT), 2011.

² Doctorat. Haute Ecole Francisco Ferrer, Bruxelles, Belgique. E-mail: joiciane.desouza@he-ferrer.eu. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0280051762180398>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0455-1155>.

Resumen: Si la escuela es percibida como una oportunidad para todos los niños, lo es todavía más para los de las clases trabajadoras, que sueñan con alcanzar un estatus socioprofesional mejor que el de sus padres. Sin embargo, en lugar de dar una oportunidad a todos, el sistema escolar francés parece funcionar como una agencia de selección y contratación (Chauvel, 2004). En este trabajo realizamos una investigación documental, de carácter crítico-analítico, sobre las desigualdades actuales en el sistema educativo francés. Para esto, hemos tomado en consideración las distintas corrientes de la sociología de la educación y los movimientos de reivindicación de más justicia social a lo largo de la historia.

Palabras clave: Desigualdad. Sistema escolar. Francia. Enseñanza superior.

Recebido em: 02 de março de 2022

Aceito em: 18 de maio de 2022

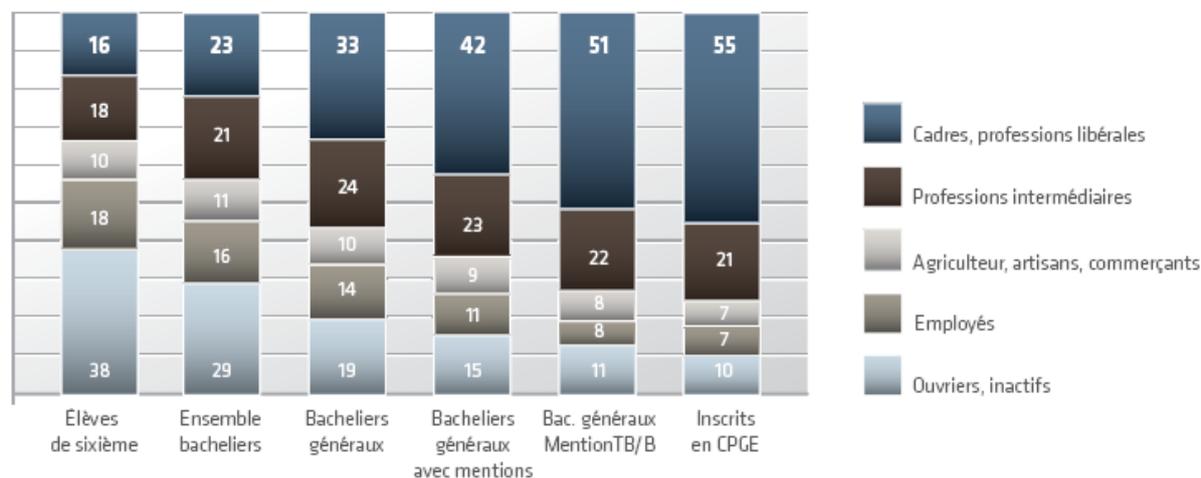
Introduction

Dans notre travail de recherche, un bilan bibliographique et documentaire a été établi avec la finalité d'analyser comment a été abordée et discutée dans la communauté scientifique française l'influence des inégalités sociales et culturelles dans le système scolaire français au début du siècle XXI, ainsi que le rôle des grandes écoles dans la formation des élites et leurs mesures d'ouverture sociale créées dans les années 2000.

Nous avons constaté que, si l'école est perçue comme une chance pour tous les enfants, elle l'est davantage pour ceux des classes populaires, qui rêvent d'accéder à un statut socioprofessionnel meilleur que celui de leurs parents. Cependant, au lieu de donner une opportunité à tous, le système scolaire semble bien fonctionner comme une agence de sélection et de recrutement (Chauvel, 2004). L'aristocratie scolaire trie le plus tôt possible les enfants qui ont plus d'aisance devant la connaissance et les apprentissages, afin de sélectionner les futures élites (Maurin, 2007). Mais justement, ces enfants-là ont également eu la chance d'être nés au sein d'un milieu dont la culture est plus proche de celle de l'école. Ainsi, le tri réalisé par cette institution est surtout un tri social, plus fort à mesure que s'élève le niveau d'enseignement, comme montre le graphique suivant:

Graphique n°1

Répartition des différentes catégories sociales selon les différentes étapes de la scolarité (en %)



Source: Conférence des grandes écoles, 2010. Basé sur: Derumaux et Hervé Riou, CPGE – GE: les statistiques et chiffres-clés, colloque de l'UPSTI 2005.

Remarquons qu'à la période où la thèse a été écrite, les élèves en sixième, les enfants d'ouvriers et inactifs correspondaient à 38% des effectifs et ceux des cadres et professions libérales à 16% du total d'élèves inscrits. Mais dans les classes préparatoires aux grandes écoles, la situation s'inverse : ces derniers représentaient 55%, tandis que les fils d'ouvriers et inactifs ne correspondaient qu'à 10% des effectifs des prépas. D'autres exemples peuvent être donnés, au niveau du baccalauréat général, où le taux de réussite est globalement élevé, mais où ce sont les enfants des familles privilégiées du point de vue socioéconomique qui, en ayant un taux plus élevé de réussite, peuvent choisir les filières les plus sélectives. Le taux de réussite moyen au baccalauréat général et technologique, quels que soient l'âge et la catégorie socioprofessionnelle des élèves, était de 84,4% à la session 2001 (Simon, Cytermann et Perritaz, 2008). Mais les taux de réussite présentaient jusqu'à 27 points d'écart selon les élèves qui étaient à l'heure ou en avance dans leur scolarité, c'est-à-dire, qu'ils avaient 18 ans ou moins, d'un côté, ou qu'ils avaient 20 ans et plus, ayant redoublé au moins deux fois, de l'autre. Les premiers étaient surtout les élèves issus des catégories sociales très favorisées du point de vue de la réussite scolaire, essentiellement des enfants de cadres supérieurs et d'enseignants, dont le taux de réussite s'élevait en moyenne à 94,7% ; tandis que les élèves en retard provenaient de catégories sociales défavorisées, ouvriers et inactifs pour l'essentiel, et n'étaient que 67,6% à obtenir le baccalauréat.

Dans ce travail, issu de notre thèse de doctorat publié en 2011, nous constatons que - d'après les données du Ministère de l'Éducation Nationale (2010) sur le taux de réussite des

élèves selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents - les élèves dont les parents sont cadres ou appartiennent aux professions intellectuelles supérieures ont toujours le taux de réussite le plus élevé.

En ce qui concerne la sélection faite par l'école, quand bien même elle soit très ancienne, elle trouve, dans le siècle XXI, de nouvelles justifications. Auparavant, ce phénomène se justifiait à travers la notion d'ordre social traditionnel, où la perpétuation des hiérarchies suivait des voies naturelles. Mais autour des années 2000, la démocratisation scolaire et son système de mixité étaient perçus comme synonyme de perte de qualité, dans la mesure où ils tirent les meilleurs vers le bas et font baisser le niveau général des élèves. Dans cette optique, il serait inutile de prolonger la durée de la scolarité et de donner à tous l'accès aux différents niveaux de l'école, principalement à ceux les plus élevés. Cette situation est le résultat de pratiques historiques, comme l'interruption, dans les années 1990, des mesures prises par la réforme éducative de la fin des années 1980, qui a « ouvert » le lycée et l'université, dont le bilan était objectivement positif (Maurin, 2007). En effet, comme montre Langouet (1994), les chances des élèves d'avoir accès à l'université se sont globalement accrues au cours de la décennie 1980 en France, s'accompagnant d'une démocratisation du système, c'est-à-dire, de la diminution des écarts observés entre les différents groupes sociaux. Son étude sur les chances d'accès à l'université entre 1982-1983 et 1990-1991 montre que les chances d'accès de tous les autres groupes sociaux se sont rapprochées de celles des enfants de cadres supérieurs et professions libérales, même si les inégalités sont restées encore très fortes, principalement pour les catégories dont les chances étaient les plus faibles.

Tableau n°2
Évolution des chances d'accès à l'Université de différentes catégories sociales par rapport à celles des enfants de cadres supérieurs et professions libérales

Ensemble	Agriculteurs	Industriels et commerçants	Cadres moyens	Employés et personnels de service	Ouvriers
1982-1983	5,50	3,26	1,78	2,43	8,60
1990-1991	4,12	2,79	1,52	1,83	5,02
Diminution des inégalités d'accès (%)	-25%	-14%	-15%	-25%	-42%

Source: Langouet (1994).

Mais les résultats de la grande réforme éducative des années 1980 ont été plus quantitatifs que qualitatifs (Coulon, 2005), car la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation de l'accès au savoir. Le formidable

potentiel d'intelligence et de développement humain du pays est encore largement sous-utilisé dans les filières universitaires, en raison d'un taux d'échec préoccupant. Erlich (1998) considère, à son tour, que les inégalités sociales demeuraient patentes, car la libéralisation progressive des accès - passant d'une toute petite minorité, moins de 10%, à environ un tiers d'une génération - n'a en rien modifié l'existence de chances inégales associées à l'origine sociale. Elle disait en 2007:

La France est aujourd'hui, sans aucun doute, l'un [des pays] où le mouvement de démocratisation est le plus durement remis en question. Surtout, les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine sociale restent considérables et les filières les plus prestigieuses du supérieur demeurent aujourd'hui ni plus ni moins étanches qu'autrefois aux enfants issus des familles les plus modestes. (Maurin, 2007, p. 10).

Maurin lui-même affirme néanmoins que cette situation mérite d'être nuancée : quand bien même la France n'a pas réussi à mener à bien une réelle démocratisation de son système scolaire, les dernières années ont assisté à une démocratisation relative de l'école.

Les enseignements primaire et secondaire sont devenus accessibles au plus grand nombre, et les puissances de l'hérédité sociale sont aujourd'hui mieux contenues qu'elles ne l'étaient pour les générations de nos grands-parents, voire de nos parents. (Maurin, 2007, p. 260).

Ce processus de démocratisation du système éducatif n'est ni achevé ni assuré. Une grande proportion de jeunes sortent de l'école sans qualification et ont pour seul recours le chômage ou le travail assorti d'un salaire très faible, quand ils auraient vraiment besoin d'une formation de qualité (Maurin, 2007).

Comme on peut le remarquer, les inégalités sociales par rapport à l'accès à l'enseignement supérieur étaient encore bien considérables dans les années 2007. Et si on regarde l'évolution du marché du travail et les tensions qui le caractérisent dans cette époque - faisant que les emplois de demain exigent des étudiants, au-delà d'une qualification, des capacités d'évolution, une formation professionnelle continue et des capacités de reconversion - on peut se rendre compte de la nécessité d'une réelle démocratisation du système scolaire, principalement de l'enseignement supérieur. Maurin le disait en 2007:

C'est un lieu commun aujourd'hui de répéter que les emplois de demain exigeront plus de qualifications et que les carrières, moins continues et linéaires qu'hier, demanderont à chacun des capacités d'évolution, de formation professionnelle et de reconversion. Si cela est vrai, nous ne pouvons plus, encore moins que par le passé, nous contenter de viser l'excellence pour quelques-uns, de sélectionner de petites élites et d'abandonner les autres à leur

fragilité. Il nous faut au contraire penser un système éducatif capable de porter une large proportion de chaque classe d'âge à un niveau très élevé d'employabilité. (Maurin, 2007, p. 12)

Ainsi, au-delà d'un puissant instrument de justice, la réelle démocratisation de l'enseignement était aussi, autour de l'année 2008, un mécanisme de progrès. Le système scolaire doit, plus qu'auparavant, lutter contre l'exclusion, comme détermine le chapitre V de la loi n. 98-657 du 29 juillet 1998 (JO du 31 juillet 1998), intitulé « Droit à l'égalité des chances par l'éducation et la culture » (Simon, Cytermann et Perritaz, 2008).

Les inégalités dans le système d'enseignement supérieur français

Claude Pair (2005), en résumant le taux d'élèves inscrits dans chaque filière du système éducatif français, permettait d'observer que tous les enfants en âge scolaire sont scolarisés en France. Leur presque totalité termine le lycée sans redoubler, mais seulement 62% à 69% d'entre eux réussissent le Bac, dont la moitié accède à l'enseignement supérieur - mais seuls 42% de ces jeunes réussissent à en obtenir le diplôme.

Tableau n°3
Le système éducatif français simplifié

Âges théoriques	Filières scolaires	% à une génération
	Diplôme Enseignement supérieur	42%
	Enseignement supérieur	50%
18	Baccalauréat	62% - 69%
15	Lycée (LEGT)/Lycée professionnel/Apprentissage (58%) (33%) 8%	99%
11	Collège	100%
6	École élémentaire	100%
2 - 3	École maternelle	25%

Source: PAIR Claude, *Le système éducatif français simplifié* (2005) apud Simon, Cytermann et Perritaz, 2008.

Ces données cachent les inégalités présentes dans le système d'enseignement dès les niveaux les plus bas, comme nous l'avons montré précédemment. Mais ces inégalités sont encore plus visibles quand on regarde la structure de l'enseignement supérieur français, partagé en universités et grands établissements, dont les grandes écoles. En 2009-2010, il existait 79 universités en France, selon le Ministère de l'éducation National (2008), organisées en unités de formation et de recherche - UFR.

Parallèlement, les grands établissements - de caractère non universitaire - se caractérisent par le niveau élevé de leur diplôme (normalement Bac + 5), par leurs filières très sélectives et des droits de scolarité élevés. Ces Écoles visent à former des professionnels de haut niveau, à l'instar des cadres dirigeants des entreprises privées et publiques ou ceux travaillant dans une administration.

Les grandes écoles ont aussi d'autres caractéristiques communes : l'autonomie de la gouvernance, un accompagnement individualisé des étudiants tout au long de la scolarité, la diversité et la mobilité des personnels enseignants, une pédagogie souple et évolutive, une grande présence sur la scène internationale, des activités de recherche et développement de nature variable, depuis l'approche fondamentale jusqu'au transfert de technologie, en fonction de la place des écoles sur la chaîne de la valeur ajoutée du savoir. Étant, en effet, des regroupements formés par les Écoles d'ingénieurs, les Écoles normales supérieures (E.N.S.) ; les Écoles de commerce et les Écoles vétérinaires, elles font parties des grands établissements dont l'accès requiert, pour la plupart d'entre eux, une préparation de deux ou trois ans dans des classes préparatoires des lycées, connues sous le sigle CPGE (Conférence des grandes écoles, 2010).

Le langage courant nomme souvent les grands établissements : « grandes écoles ». C'est dans ce sens que, pour nous rapprocher de la conception couramment utilisée par les étudiants et par la société en général, nous appellerons l'IEP Paris « grande école », même si, institutionnellement, cette institution est plutôt caractérisée comme un « grand établissement ».

Une autre caractéristique du système de l'enseignement supérieur français est d'être très centralisé en Île-de-France. Dans l'année académique 2009-2010, près de 20 % des universités s'y situaient, ainsi qu'environ le quart (entre 24 % et 26 %) des écoles d'ingénieurs, de commerce, des CPGE et des autres établissements (Ministère de l'éducation nationale, 2010). Et on peut remarquer que sur de nombreux points, la différence entre les étudiants de province et les étudiants de la région parisienne est capitale. Les étudiants des catégories sociales les plus favorisées sont plus nombreux en région parisienne, au détriment de ceux de catégories sociales plus modestes, comme montrent les données du Ministère de l'éducation nationale (2010).

Le contraste est encore plus prononcé si on considère les classes selon le type de formation. La proportion des enfants de cadres et professionnels intellectuelles supérieures est très forte dans les filières plus prestigieuses du système d'enseignement supérieur, à l'inverse des enfants d'ouvriers. L'université est le type de formation supérieure qui concentre le plus d'étudiants en France. Néanmoins, ils ne sont pas également répartis entre les filières : dans

la filière santé, la plus prestigieuse sur le marché du travail, les enfants de cadres supérieurs sont les plus nombreux. Dans les filières économie et lettres, sciences humaines et langues, les enfants de cadres sont moins représentés, au profit des enfants de parents de professions intermédiaires, ouvriers, retraités ou inactifs.

Selon Bourdieu et Passeron (1964), dans les années 1960, les chances d'accéder à l'université selon la profession du père était de moins d'une chance sur cent pour les fils de salariés agricoles ; près de 70 sur cent pour les fils d'industriels et plus de 80 sur cent pour les enfants de membres des professions libérales. Cela montre que le système d'enseignement, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur, opère une élimination chaque fois plus forte au fur et à mesure que l'on va vers les classes les plus défavorisées. Comme ont souligné ces mêmes auteurs, les familles appartenant aux catégories les plus défavorisées n'avaient qu'une chance symbolique d'envoyer leurs enfants à l'enseignement supérieur. Selon la classe sociale d'origine, ce niveau d'enseignement représenterait un avenir « impossible », « possible » ou « normal ». Dans l'année 2011, quand bien même des inégalités persistaient, l'enseignement le plus élevé était d'emblée devenu plus accessible.

Les données du Ministère de l'éducation nationale de l'époque montrent que malgré l'augmentation de la participation des étudiants des classes défavorisées et moyennes à ce niveau d'enseignement, il existait encore une différence relative entre les élèves selon les catégories socioprofessionnelles de leurs parents. Cette amélioration reste donc relativement modeste, si nous tenons compte des changements dans l'enseignement supérieur dès le début des années 1960 : la massification, le collège unique, la multiplication des filières, etc. Ces données dévoilaient de façon claire la permanence du contraste et des inégalités dans le système d'enseignement supérieur, qui contribuent encore à la reproduction des inégalités sociales. Albouy et Tavan considéraient, eux aussi, que la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur en France était réelle, mais de faible ampleur :

En seulement quinze ans, la part de jeunes obtenant un diplôme du supérieur a doublé, passant de 21 % pour les générations nées entre 1960 et 1962 à 42 % pour celles nées entre 1975 et 1977. Elle a de plus concerné tous les milieux sociaux : l'enseignement supérieur accueille aujourd'hui un public qui en était auparavant largement exclu. Un quart des enfants d'ouvriers possèdent désormais un diplôme du supérieur, contre à peine un sur dix il y a quinze ans. (Albouy et Tavan, 2007, p. 4)

Les enfants d'ouvriers ont certes vu leurs probabilités d'être diplômés du supérieur se multiplier par trois entre les générations 1948-1951 et 1975-1977, mais elles restaient encore trois fois moins élevées que celles des enfants de cadres en 2007. Ainsi, pour la génération née au milieu des années 1970, les enfants de cadres étaient trois fois plus souvent diplômés du

supérieur que les enfants d'ouvriers. Dans la génération 1975-1977, seulement 3,7 % des hommes et 4,1 % des femmes auraient eu un diplôme différent de la génération 1948-1951, en l'absence de changement de la stratification sociale à l'école (Albouy et Tavan, 2007).

On doit également préciser le rôle joué par les concours dans ce processus d'inégalités. Il est vrai qu'ils sont ouverts à tous et, dans ce sens, ils participent à la reconnaissance du mérite de chacun. Mais comme soulignent Bourdieu et Passeron, il est vrai aussi que les enfants y réussissent d'autant plus souvent qu'ils appartiennent à un milieu plus favorisé économiquement et culturellement.

De la même façon, les musées sont ouverts à tous, ils sont même gratuits le dimanche, et pourtant, la proportion des ouvriers y est extrêmement faible, elle y est à peu près équivalente à la proportion des fils d'ouvriers inscrits dans l'enseignement supérieur. Autrement dit, les individus des classes défavorisées ont la possibilité formelle de visiter les musées ou de passer les plus hauts concours mais ils n'ont pas la possibilité réelle d'user de cette possibilité formelle. (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 56-57)

Inégalités et réussite scolaire selon les courants de la sociologie de l'éducation

Il existe un consensus selon lequel l'accès à l'enseignement supérieur est socialement inégalitaire, mais il n'y pas d'accord sur les principaux facteurs qui en déterminent l'accès ni sur les mécanismes responsables de ces inégalités.

Les inégalités devant l'éducation ont marqué la sociologie française dès les années 1960, avec le célèbre ouvrage de Bourdieu et Passeron (1964), « Les Héritiers » - travail précurseur en France concernant la population universitaire et la reproduction des inégalités sociales via l'école.

Un de ses auteurs, Pierre Bourdieu, est le fondateur et le principal représentant du courant de la sociologie de l'éducation française qui considère que les inégalités de réussite scolaire sont essentiellement liées aux facteurs culturels, inégalement distribués selon les classes sociales. Selon lui, le « capital culturel » dont bénéficient les jeunes de classes supérieures et qui fait défaut aux jeunes des autres classes sociales est constitué des dispositions informelles progressivement acquises tout au long de la socialisation familiale mais aussi de savoirs formels transmis par la famille - par le biais des informations, de livres, des connaissances et de la familiarité avec le système scolaire et surtout avec la culture érudite - ainsi que par l'école, à travers les diplômes octroyés. La culture transmise par les dispositions familiales, héritées, intériorisées et incorporées, se manifeste dans les attitudes, les goûts, les manières d'être et de parler, qui sont valorisés par l'école et considérés par le sens commun comme des dons ou des aptitudes naturelles. C'est à cet ensemble que Bourdieu appelle

l'habitus, propre à chaque classe. Ainsi, au manque de ressources s'ajoute le manque des dispositions en rapport à la classe sociale d'appartenance, selon laquelle les personnes cherchent à ajuster leurs espoirs subjectifs aux probabilités objectives.

D'innombrables facteurs peuvent aider à comprendre l'influence du milieu culturel et social sur les inégalités face à l'éducation. D'abord, l'inégale maîtrise de l'expression écrite ou une sensibilité plus ou moins aiguë pour la culture ; ensuite, les différences de choix d'orientation ou de choix d'établissements de plus ou moins grande qualité, en raison d'une asymétrie d'informations. Les trois facteurs cités semblent largement conditionnés par le milieu d'appartenance de chaque individu et/ou par les différentes représentations de la réalité, les différentes perceptions de l'école ou du marché du travail, la capacité de se projeter dans le futur et de planifier l'avenir.

Raymond Boudon préside à un autre courant de la sociologie de l'éducation française, qui s'oppose à la théorie précédente dans la mesure où il donne plus d'importance aux choix et aux décisions que les jeunes et leur famille prennent tout au long du parcours scolaire. Dans son ouvrage *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Boudon (1973) propose une interprétation des inégalités de réussite en se centrant davantage sur le niveau individuel et le choix rationnel. Selon lui, c'est le calcul entre les coûts et les bénéfices, les risques et les avantages inhérents à telle ou telle voie de scolarisation — qui dépendent nettement de la position sociale occupée à tel ou tel moment - qui va déterminer la poursuite des études. Ce calcul entre bénéfices, coûts, risques et avantages dépend de la position de chacun dans la stratification sociale, de telle façon que le sujet est amené à évaluer à chaque bifurcation de son parcours scolaire s'il continue ou non sa progression, en fonction d'un calcul rationnel des possibilités d'optimisation du parcours. Plus le jeune occupe une position de classe moins privilégiée et plus il s'élève dans la hiérarchie scolaire, plus les coûts et les risques sont importants. Le coût en est évidemment plus élevé pour les enfants issus de milieux populaires, car les efforts - y compris les efforts financiers - sont plus grands, ainsi que les risques à prendre. Par contre, les avantages en sont plus faibles, car ils n'ont pas besoin des études pour se maintenir dans leur position sociale et éviter une mobilité descendante, comme les enfants des classes favorisées. Selon Boudon, pour juger des inégalités devant l'éducation, il faut davantage prendre en compte la distance à parcourir que le niveau à atteindre.

Suivant la même façon de penser, Le Chapelain (2008, p.19) explique que l'auto-sélection des individus issus de milieux peu favorisés est un facteur qui contribue à l'inégalité des chances scolaires, notamment face à l'enseignement supérieur. C'est l'origine sociale d'un individu qui joue sur son niveau d'investissement éducatif, en mettant en perspective le rôle

des anticipations, de l'incertitude et de la perception des coûts dans les choix éducatifs. Ainsi, le milieu socio-économique agit comme un frein à l'investissement éducatif dans la mesure où il induit un phénomène d'auto-sélection : « En moyenne, les individus issus de milieux peu favorisés tendent à émettre des anticipations plus pessimistes quant aux gains que procure une année d'études supplémentaire. »

Néanmoins d'autres sociologues, comme François Dubet et Bernard Lahire, ont une posture critique par rapport à ces modèles de sociologie « classiques », qui privilégient la détermination sociale ou l'action stratégique de l'individu. Ils considèrent plutôt l'acteur comme produit complexe et singulier de diverses expériences socialisatrices. Dubet (1995) propose de reconnaître la pluralité des logiques d'action - au lieu d'un axe organisateur de la société - et le déchirement de l'acteur entre elles. Ainsi, il met au centre des systèmes, trois dimensions de la logique de l'action : l'intégration, la stratégie et la logique du sujet, où l'acteur social est le seul capable de connaître les situations, ses décisions et ses choix, « le sujet se constitue dans la mesure où il est tenu de construire une action autonome et une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes qui l'enserrent et des épreuves qu'il affronte. » (Dubet, 1995, p. 254). Dans le même sens, Lahire (1999a) décrit l'individu comme un acteur pluriel qui incorpore des modèles d'actions différents et contradictoires, car il est impliqué dans une diversité de processus de socialisation. Donc, l'« homme pluriel » incorpore une multiplicité de schèmes d'action et d'habitudes qui seront utilisés selon la situation.

Prenant en considération cette façon de penser l'acteur social, Jean Remy (2004, p.13) propose de réexaminer les paradigmes sociologiques sur la causalité des inégalités scolaires. Et il met en évidence la complexité des schémas de causalité des questions relatives à la sociologie de l'éducation, y compris du phénomène des inégalités scolaires, à « partir d'une multiplicité de facteurs et d'acteurs dont la pondération varie avec le temps », présentant ainsi des contraintes de l'ambiguïté des pratiques sociales, de l'antagonisme des valeurs et des effets de la structure sociale.

Comme d'autres exemples de ce changement de paradigme sur les inégalités scolaires, on peut signaler aussi les travaux de Zaihia Zeroulou (1985) et celui de Jean-Paul Laurens (1992). L'étude de Zeroulou a comparé deux groupes de familles algériennes résidant depuis les années 50 dans la région Nord-Pas-de-Calais. Les familles se distinguaient par la réussite ou l'échec scolaire de leurs enfants au niveau de l'enseignement supérieur. L'étude a mis en évidence que le succès de quelques enfants d'immigrés était dû à la capacité des familles à mobiliser l'ensemble de leurs ressources

pour surmonter les obstacles. Cette mobilisation est – selon l’auteur - d’abord liée aux caractéristiques sociales de ces familles avant l’émigration, mais aussi à la valorisation que leurs projets migratoires accordent à l’ascension sociale par l’école (Zeroulou, 1985).

De la même façon, Laurens (1992) a enquêté par questionnaires auprès de 167 élèves ingénieurs issus de milieu ouvrier afin d’analyser ces cas exceptionnels et extraordinaires de réussite sociale et scolaire en milieu populaire. Il a pu vérifier au moins 13 facteurs responsables pour cette réussite : la contre-mobilité, un père pas toujours ouvrier, un père ouvrier qualifié, un père stabilisé, une mère active, une mère non ouvrière, la famille restreinte, le fait d’être catholique pratiquant, des parents instruits, des parents militants, l’émigration économique, l’émigration politique et une opportunité externe. Ainsi, il a conclu que ce n’est pas seulement le milieu culturel et social ni le choix rationnel de l’individu et de leur famille qui vont jouer un rôle important dans son ascension sociale. C’est tout un ensemble cohérent de contraintes favorables et de pratiques éducatives de sur-scolarisation que les étudiants ou leurs parents mettent en place, dans le sens de faire émerger cette destinée sociale tout au moins inattendue (Laurens, 1992). Ces exceptions sont aussi importantes que les généralisations pour expliquer les possibilités concrètes de réussite, dans la mesure où les exceptions confirment la règle (Laurens, 1992, p. 12).

Nous pensons, quant à nous, qu’un rapprochement de ces théories peut mieux expliquer les inégalités devant l’éducation. Ainsi, pour comprendre notre sujet de recherche, nous nous efforçons d’établir une dialectique entre ces différents courants sociologiques. Certes, la théorie de l’*habitus* et du capital culturel de Bourdieu - liée essentiellement à la différence des facteurs culturels selon les classes sociales - et celle du choix rationnel de Boudon - le choix individuel à partir du calcul des coûts, avantages et risques - sont toutes les deux essentielles, à notre avis, pour comprendre l’univers des étudiants de Sciences Po. Mais une complexité de différents facteurs liée aux processus de socialisation qu’ont subi ces acteurs pluriels va permettre aussi de comprendre leur processus d’intégration/affiliation à l’Institut, le rapport à la formation des élites et l’évaluation qu’ils font des CEP.

Un facteur en particulier est mis en évidence dans notre étude, la dimension territoriale. Souvent relégué des analyses sociologiques, dans notre travail on a pu remarquer l’importance fondamentale de cette dimension en ce qui concerne les inégalités scolaires. Son rôle est tellement important qu’elle se présente comme une ressource stratégique, comme un capital.

Égalité, démocratisation, égalité des chances ou diversité?

Pour comprendre les mouvements de revendication pour plus de justice sociale dans le système scolaire, il est important de comprendre le sens des termes clés de ce processus et les concepts auxquels ils renvoient, comment ils se complètent ou se reconfigurent, ou encore comment ils sont substitués par d'autres tout au long de l'histoire.

Dans la perspective républicaine née à partir de la Révolution française, l'« égalité » s'associe à la méritocratie, sans distinction d'origine sociale, de couleur de peau, de sexe, d'âge, de religion. Mais, dans l'année 2011, la méritocratie était en crise, et avec elle, l'ensemble du système d'institutions qui ont comme principe l'idéal républicain. Alors, l'égalité était chaque fois un peu plus remise en cause, exprimant et renforçant les inégalités sociales, comme dans des grandes écoles (Wieviorka, 2008).

Aussi, la notion de « démocratisation », en tant que telle, est devenue courante en France après 1945, après la fin de la Deuxième guerre mondiale. C'est en référence explicite à cette notion — qui impliquait l'ouverture des portes du système éducatif à des catégories qui n'en avaient pas ou rarement accès - que certaines politiques de l'éducation ont été mises en place, que des réformes successives ont été entreprises, en particulier au niveau du second degré (Plaisance, 1988).

Comme l'affirme Prost (1986), la « démocratisation » a un sens quantitatif et un sens qualitatif, qui sont complémentaires. Quantitativement, la démocratisation se confond avec la croissance de l'enseignement et le développement de la scolarisation. En ce sens, nous pouvons dire que la démocratisation quantitative de l'enseignement supérieur ne laisse pas place au doute, puisque les taux de scolarisation ont largement augmenté. Mais l'augmentation rapide de la population universitaire a donné lieu à un malentendu : celui d'une prétendue démocratisation du recrutement, qui va mettre en jeu le second sens du terme, plus qualitatif. Proust souligne à juste titre que la démocratisation sociale n'implique pas seulement l'augmentation du niveau général d'instruction, mais qu'elle suppose aussi l'égalité des chances des différentes classes sociales devant l'école.

Ainsi, les réformes et les mesures adoptées au long de l'histoire de l'enseignement en France ont contribué à changer l'objectif de la démocratisation, œuvrant dans le sens d'une plus grande égalité entre les personnes issues de milieux sociaux différents. Non pas une égalité formelle des droits civils et politiques, mais une égalité des conditions réelles d'existence entre les élèves d'origines différentes (Maurin, 2007). Or, c'est dans cette mission de justice que la question scolaire s'est liée à la question sociale. Et comme la gratuité et la méritocratie n'étaient pas suffisantes pour éloigner le poids des inégalités de départ, la justice

devient plus globale et ambitieuse, car elle doit offrir les meilleures conditions de réalisation de soi et d'accès à l'autonomie dans un système éducatif moins sélectif.

À partir de la décennie 1990, un autre terme commence à être généralisé dans le domaine des revendications pour le changement du système éducatif : celui d'« égalité des chances ». Selon Dubet (Le Monde du 30 novembre 2009), l'égalité des chances supposerait « que les classes favorisées aient la courtoisie de demander à leurs enfants de laisser un peu de place aux nouveaux concurrents du mérite ». Mais c'est le contraire qui se passe : les classes favorisées continuent à développer des stratégies pour se distinguer de toutes les manières, pour conserver leurs avantages scolaires, qui sont devenus indispensables à leur reproduction sociale.

Suivant le même genre de réflexion, un autre terme a commencé à être très utilisé en France, principalement à partir des années 2000 : la « diversité ». Ce terme a commencé à prendre de l'importance aux États-Unis dans la lutte contre le racisme. En 1978, la Cour suprême a déclaré que la prise en considération de la race pour favoriser l'accès à l'université de Californie ne serait légitimée que dans le cas où elle servait « l'intérêt de la diversité ». (Michaels, 2009, p.9).

Comme l'a souligné à l'époque, l'ex-ministre de l'enseignement supérieur français du gouvernement Sarkozy, Valérie Pécresse, en sa lettre à Michel Wieviorka, chargé de mission sur la diversité, « la diversité est devenue un enjeu essentiel de la vie collective, à tous les niveaux : international, comme en témoigne la Déclaration universelle de l'UNESCO, européen, national, etc. ». L'Union européenne a eu un rôle important dans la diffusion de la diversité linguistique et l'UNESCO, de la diversité culturelle, contribuant ainsi au succès de ce terme.

Néanmoins, selon Wieviorka (2008) lui-même, le mot « diversité » tout seul est trop vague. Il ne prend sens que quand on délimite son champ d'application et la diversité devient ethnoraciale, linguistique, culturelle, religieuse, territoriale, et ainsi de suite. Les qualificatifs varient en fonction de plusieurs facteurs, comme le pays ou la période, mais une même société peut en avoir de différentes définitions — ce qui fait que chacun peut avoir sa propre notion de « diversité ».

Ainsi, dans l'année 2011, la notion de « diversité » occupait une place qu'elle n'avait pas auparavant, pouvant inclure les minorités « visibles », mettant en avant le thème des discriminations, stimulant des débats sur les politiques publiques et l'inscription des différences dans le fonctionnement des institutions.

Or selon Wiewiorka (2008) la notion de « diversité » en France a le mérite d'articuler deux grandes préoccupations collectives : d'un côté, la reconnaissance des identités particulières, qu'elles soient culturelles, religieuses, d'origine nationale, etc. ; et de l'autre, les discriminations vécues par les membres de certains groupes, en particulier les « minorités visibles ».

Quant à nous, nous pensons que la « diversité » en France possède un caractère à la fois social et territorial, car plusieurs des mesures prises en son nom ciblent les territoires ayant plus de problèmes sociaux. Selon Wiewiorka (2008), le gouvernement cherchait à l'époque à examiner les conditions qui pourraient permettre un équilibre entre les valeurs universelles du droit et de la raison et le respect des différences, visibles ou non, telles qu'elles se manifestent concrètement et localement.

Mais selon Ngatcha (Le Monde du 6 octobre 2010), l'usage du mot « diversité » était devenu quelque peu abusif à l'époque, en France. D'abord parce qu'il était employé « à tort et à travers » et ensuite, parce qu'il n'a pas une définition précise.

L'ancien président Sarkozy, qui était un défenseur de la discrimination positive, a même envisagé de faire entrer le mot « diversité » dans la Constitution française — tout en étant dissuadé par un comité présidé par Simone Veil, qui a attiré son attention sur le fait que « répondre au défi en recourant à des critères ethniques ou religieux conduirait à prendre le risque de dresser les uns contre les autres des communautés rivales et à enfermer chacun dans son identité et son histoire » — comme l'a affirmé l'ancien président lui-même dans son discours à l'Ecole Polytechnique. Selon lui, il n'était pas nécessaire de changer la Constitution pour rendre réelle l'égalité des chances. La France avait déjà des leviers importants qui lui permettaient d'agir, ce qu'il fallait, c'était de la volonté et de la persévérance. Ainsi, il a proposé d'autres alternatives aux politiques éducatives de discrimination positive, telle la préparation et l'accompagnement des élèves, le système de tutorat et les internats d'excellence.

On remarque également que, pour mettre en place des politiques dites de « diversité » le gouvernement français a repris la justification de la Cour Suprême des Etats-Unis que nous avons mentionné plus haut. Comme l'a souligné Eric Woerth, ancien ministre du Budget, au moment de sa visite à l'ENA, « la fonction publique a besoin de profils diversifiés pour être performante ». Ces mesures gouvernementales, dans la mesure où elles préconisent des actions plus individualisées, créent une certaine rupture avec la politique de la ville, centrée, elle, sur des communautés de territoires spécifiques.

L'ancien président a souligné que l'égalité des chances était la priorité à l'époque, non seulement dans les mots, mais dans les actes. Il a mobilisé dans ce sens tout l'appareil de l'État, y compris les collectivités locales, les partis politiques et les entreprises. Selon lui,

C'est en rétablissant l'égalité des chances que la République fera circuler ses élites. C'est en rétablissant l'égalité des chances qu'elle fera droit à la diversité. C'est en rétablissant l'égalité des chances qu'elle viendra à bout de la tentation communautariste. Tout ce qui entrave l'égalité des chances doit être combattu. Tout ce qui empêche chacun de faire valoir ses talents et ses mérites doit être corrigé. (Nicolas Sarkozy, Ecole Polytechnique, 2008)

Dans ce même sens, plusieurs initiatives centrées sur la « diversité » ont été organisées en 2009, avec l'objectif de promouvoir les actions mises en place par des organismes privés ou publics afin de contribuer à l'égalité des chances et d'introduire « plus de diversité » dans tous les secteurs de la vie publique. Les colloques sur « Diversité et enseignement supérieur », « Diversité et performances des entreprises », « Diversité et collectivité » réalisés au Sénat en sont des exemples.

Comme nous l'avons montré, tous les termes que nous avons analysés gardent un rapport de proximité avec les autres. De nos jours, les notions de « diversité » et d'« égalité des chances » sont employées presque comme synonymes. Mais, est-ce vrai ? Selon le chercheur américain Walter Benn Michaels (2009), la réponse est « non ». Au contraire, la « diversité » œuvre contre l'« égalité », dans ce sens où elle n'est pas un moyen d'instaurer l'égalité, mais plutôt une méthode de gestion de l'inégalité. Il pense que la « diversité » est au service du néolibéralisme : le fait d'avoir une élite diversifiée, de donner l'opportunité à quelques membres des classes populaires d'en faire partie, masque le vrai problème des inégalités sociales. La « diversité » favorise quelques individus dans un cadre global de reproduction sociale, et conduit à ce que les inégalités existantes entre les gens soient considérées en tant que différences individuelles.

Michaels (2009) défend plutôt les programmes de discrimination positive à caractère social que ceux liés à la « diversité » dans le domaine ethnique. Selon lui, les programmes de discrimination positive à caractère social n'ont rien à avoir avec la « diversité », car ils sont destinés à aider les personnes défavorisées économiquement à accéder à l'université malgré leur pauvreté. Au contraire, la « diversité » identifie la pauvreté à la race, en insistant que, pour les résoudre, il faut valoriser nos différences plutôt que les réduire. Il pense que les mesures mises en place dans les années 2000 suivent la politique de l'idéologie néolibérale qui implique le respect des pauvres, pas l'élimination de la pauvreté, c'est-à-dire, l'élimination de l'inégalité sans redistribution des richesses.

Conclusion

Comme on a vu, plusieurs termes peuvent être utilisés pour désigner l'ouverture sociale du système éducatif. Le terme « diversité » est celui qui était utilisé pour justifier les politiques de discrimination positive dans les années 2000 en France. Mais il nous reste à analyser si la mise en place de ces politiques contribue à une réelle démocratisation du système scolaire, compris dans le sens d'une ouverture de ce système à des personnes qui n'y avaient pas ou seulement rarement accès – notamment celles issues des classes populaires – tout en leur offrant les conditions pour réussir.

Références bibliographiques

ALBOUY Valérie, TAVAN Chloé. Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. In : *Économie et Statistique*, n° 410, 2007. Disponible sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ECostat410A.pdf [consulté le 04 août 2008].

BOUDON Raymond. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 1973.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Minuit 1964.

CASTEL Robert. *La discrimination négative: citoyens ou indigènes?* Paris, Seuil: La République des idées, 2007.

CHAUVEL Louis. L'école et la déstabilisation des classes moyennes. In : *Éducation et Sociétés*, n° 14, 2, 2004. pp.101-118.

CONFERENCE DES GRANDES ECOLES. *Ouverture sociale des grandes écoles : Livre blanc des pratiques, premiers résultats et perspectives*, 2010.

COULON Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Economica, Anthropos, 2e éd., 2005.

DUBET François. *Les pièges de l'égalité des chances*. Le Monde du 30 septembre 2009.

DUBET François. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil, 1995.

ERLICH Valérie. *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris, Armand Colin, 1998.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. *Repères Statistiques de l'Éducation Nationale*. Paris, Ministère de l'éducation nationale, 2008.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. *Repères Statistiques de l'Éducation Nationale*. Paris, Ministère de l'éducation nationale, 2010.

LAHIRE Bernard. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, Armand Collin, 1999a.

LANGOUET Gabriel. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris, ESF éditeur, 1994. (Collection pédagogies).

LAURENS Paul. *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1992.

LE CHAPELAIN Charlotte. Pour un accès équitable à l'enseignement supérieur : analyse d'une politique éducative d'incitation ciblée. In : *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, v. 20, n° 1, 2008, pp. 9-24.

MAURIN Eric. *La nouvelle question scolaire: les bénéfices de la démocratisation*. Paris, Seuil, 2007.

MICHAELS Walter Benn. *La diversité contre l'égalité*. Paris, Raisons d'agir, 2009.

NGATCHA Arnaud. *La France dans un miroir*. Le Figaro du 6 octobre 2010.

PLAISANCE Eric, APPAY Béatrice, HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès *et al.* *La politique de zones d'éducation prioritaires et sa réalisation : rapport de recherche*. Paris, Université de Paris V - René Descartes, Centre national de la recherche scientifique, Equipe de sociologie de l'éducation, 1988.

PROST Antoine. *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris, PUF, 1986.

REMY Jean. Prendre au sérieux la complexité. Nouvelles bases pour une critique sociale. In : *Education et Sociétés, La posture critique en sociologie de l'éducation*, De Boeck & Larcier s.a., Paris & Bruxelles, v. 13, janvier, 2004.

SARKOZY Nicolas. *Discours à l'Ecole Polytechnique sur la diversité et l'égalité des chances*. Le 17 déc. 2008.

SIMON Jack CYTERMANN Jean-Richard, PERRITAZ Alain. *Organisation et gestion de l'éducation nationale*. Paris, Berger-Levrault, 9e éd., jan. 2008.

WIEVIORKA Michel. *Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche sur « La Diversité »*. Paris, Robert Laffont, 2008.

ZEROULOU Zaihia. Mobilisation familiale et réussite scolaire. In: *Revue européenne de migrations internationales*. vol. 1, n° 2, déc. 1985, pp. 107-117. (Génération nouvelles).