

# Quelle est l'action de l'École sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ?

## Objectifs d'apprentissage

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



COLLÈGE  
DE FRANCE  
— 1530 —

## Table des matières

Introduction.....	4
I. A quoi sert l'École ? .....	4
A. Self made man ou réussite scolaire ?.....	4
B. Des réformes scolaires pour favoriser l'égalité des chances .....	5
C. Les missions de l'École .....	6
II. L'École s'est-elle démocratisée ? .....	7
A. Les différents sens de la démocratisation.....	7
B. La massification scolaire .....	8
<i>Graphique 1 : Évolution des effectifs des classes de fin d'études primaires et du collège la méritocratie.</i> .....	9
<i>Graphique 2 : Évolution des effectifs du second cycle général et technologique</i> .....	9
<i>Graphique 3 : Proportion de bacheliers dans une génération selon la voie (en %)</i> .....	10
<i>Tableau 1 : Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur (en milliers)</i> .....	11
<i>Tableau 2 : Répartition des sortants de formation initiale en 2016 en fonction de leur diplôme le plus élevé (en %)</i> .....	12
<i>Graphique 4 : Niveau de diplôme de la population des 25-34 ans dans les pays de l'OCDE en 2018 (en %)</i> .....	13
C. La persistance d'inégalités scolaires .....	13
<i>Graphique 5 : Niveau de diplôme des 25-34 ans selon le milieu social, en 2018 (en %)</i> .....	14
<i>Tableau 3 : Rapports des chances relatives entre milieux supérieur et populaire (en %)</i> .....	15
<i>Qu'est-ce qu'un rapport des chances relatives (odds ratio) ?</i> .....	15
<i>Graphique 6 : Proportion d'enfants de cadres et d'ouvriers selon le niveau d'études (en %)</i> .....	16
<i>Graphique 7 : Proportion de mentions « bien » ou « très bien » au baccalauréat en 2018 (en %)</i> ..	16
<i>Tableau 4 : Part des femmes dans les principaux diplômes du supérieur délivrés en 2017 (en %)</i> 17	
III. Les facteurs d'inégalités de réussite scolaire.....	17
A. L'importance du capital culturel.....	18
<i>Les héritiers</i> .....	19
B. Un calcul erroné des élèves et de leurs parents.....	19
<i>Comment lutter contre les inégalités scolaires</i> .....	20
C. L'École comme espace d'interactions.....	21
1. <i>La maîtrise du métier d'élève</i> .....	21
<i>Tableau 5 : Comportements en classe selon le sexe et l'origine sociale (en %)</i> .....	22
2. <i>L'effet-maître (effet-enseignant)</i> .....	22
3. <i>L'effet-établissement et l'effet-classe</i> .....	23
D. La mobilisation des familles .....	24
1. <i>Rendre possibles des réussites improbables</i> .....	24
<i>La transmission culturelle entre les sœurs Belhoumi</i> .....	25
2. <i>Le diplôme, arme des faibles</i> .....	26
<i>Tableau 6 : Réponse à la question : « Vos parents vous ont-ils poussé à continuer vos études ? » (en % de réponses positives selon le sexe de l'enquêté et la profession de son père)</i> .....	27
3. <i>Des classes moyennes qui choisissent leur école</i> .....	27
<i>Graphique 8 : Le recours à l'enseignement privé selon le milieu social (en %)</i> .....	28

E. Les inégalités de réussite scolaire en fonction du genre .....	29
1. Une socialisation familiale différentielle.....	29
Graphique 9 : Évolution du nombre de filles et de garçons en classe préparatoire scientifique (effectifs) .....	30
Les relations maîtres/élèves en mathématiques .....	31
Jugements professoraux concernant Léa et Loïc .....	32
Bibliographie indicative .....	33

## Introduction

Dans son livre célèbre, *80% au bac ... et après ?!*, Stéphane BEAUD relate un échange qu'il a eu, en 1991, avec Nassim, lycéen en classe de Première, à propos d'un sujet de Sciences économiques et sociales sur la mobilité sociale. Nassim rejette le proverbe « *Tel père, tel fils !* » en disant que chacun est libre d'exercer le métier qu'il souhaite. Lui-même ne veut pas travailler à l'usine Peugeot comme son père et pense que c'est l'École qui va lui permettre d'accéder à la profession qu'il souhaite exercer : « *Nous, on peut faire quelque chose avec l'école... On peut travailler comme vous là, comme vous êtes en train de faire. C'est l'école maintenant... l'école c'est le passeport... C'est vrai, moi je vois l'école comme ça, une sorte de passeport. La réussite, la réussite professionnelle, elle dépend beaucoup de l'école pour moi.* »

La Révolution française, en abolissant la société d'ordres d'Ancien régime a ouvert la voie à la mobilité sociale. Dans une société démocratique, les positions sociales devraient être attribuées en fonction du mérite des individus attesté par le diplôme qu'ils détiennent : c'est la méritocratie.

En transmettant des savoirs, l'École vise ainsi à favoriser l'égalité des chances : en accordant les mêmes chances, les mêmes opportunités, à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, l'École cherche à effacer l'effet de l'héritage familial au profit du mérite individuel.

Depuis le XIXe siècle, les réformes scolaires mises en œuvre en France ont cherché à atteindre cet objectif mais elles n'ont pas fait disparaître les inégalités scolaires.

Pourquoi les enfants des classes supérieures accèdent-ils aux diplômes les plus élevés et les plus valorisants sur le marché du travail ? Pourquoi les filles n'accèdent-elles pas aux diplômes les plus rentables ou prestigieux alors que leurs performances scolaires sont aujourd'hui supérieures à celles des garçons ?

### I. A quoi sert l'École ?

Pour comprendre le rôle essentiel que tient l'École dans la société française, il faut procéder à une comparaison à la fois historique et géographique.

#### A. *Self made man* ou réussite scolaire ?

Parti en 1831 aux États-Unis pour étudier le système pénitentiaire américain, Alexis DE TOCQUEVILLE rapporte de son périple une analyse novatrice de la démocratie<sup>2</sup>. En rupture avec l'approche institutionnaliste et politique alors dominante, il propose une définition sociologique de la démocratie comme un « *état social* » qui se caractérise par un processus d'égalisation des conditions : « *Parmi les objets nouveaux qui, pendant mon séjour aux Etats-Unis, ont attiré mon attention, aucun n'a plus vivement frappé mes regards que l'égalité des conditions.* »

1 BEAUD Stéphane, *80% au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La découverte/Poche, 2002

2 TOCQUEVILLE Alexis de, *De la démocratie en Amérique*, Paris, GF-Flammarion 2 tomes (1981) [1835 et 1840]

*Je découvris sans peine l'influence prodigieuse qu'exerce ce premier fait sur la marche de la société ; il donne à l'esprit public une certaine direction, un certain tour aux lois ; aux gouvernants des maximes nouvelles, et des habitudes particulières aux gouvernés ».*

Rompant avec la logique de reproduction sociale des sociétés d'ordres, la société américaine offrirait ainsi à chaque citoyen l'opportunité d'une réussite sociale et d'un accomplissement personnel : « *De même qu'il n'y a plus de races de pauvres, il n'y a plus de races de riches ; ceux-ci sortent chaque jour du sein de la foule, et y retournent sans cesse* ».

Si Alexis DE TOCQUEVILLE idéalise certainement la fluidité sociale de la société américaine en ce qu'il la regarde en miroir de la France de son époque, il n'en pointe pas moins le rôle fondamental que joue la mobilité sociale en démocratie, régime qu'il juge dès lors inéluctable. La démocratie n'implique pas l'égalité des positions - l'égalitarisme - mais la possibilité pour tous d'accéder à l'ensemble des positions sociales - l'égalité des chances.

Aux Etats-Unis, le mythe méritocratique prend la figure du self made man, qui au fond de son garage ou de son atelier bricole une invention de génie qui lui apportera le succès professionnel et la gloire à l'image de Steve JOBS ou de Bill GATES.

En France, la mobilité sociale est davantage envisagée sous l'angle de la réussite scolaire favorisant la réussite sociale<sup>3</sup>. Georges POMPIDOU, fils d'instituteurs et petit-fils de paysans, devenu Président de la République après des études brillantes à l'Ecole Normale supérieure, symbolise ce modèle méritocratique français.

Ce rôle essentiel attribué à l'école prend naissance en France au XIXe siècle.

### *B. Des réformes scolaires pour favoriser l'égalité des chances*

Sous l'Ancien Régime, l'enseignement est élitiste et genré<sup>4</sup>. Seuls les fils de nobles ou de bourgeois accèdent aux collèges. Les fils de paysans ou d'ouvriers sont sous-scolarisés et ne fréquentent que les « *petites écoles* » destinées à donner une instruction de base aux enfants (lire, écrire, compter). Les filles sont les principales exclues du système scolaire. Cette conception très genrée de l'éducation repose sur une vision traditionnelle du rôle féminin : les filles n'auraient pas besoin d'être scolarisées pour apprendre les tâches domestiques qui leur sont dévolues.

Même si la Révolution française permet de renverser la société d'ordres d'Ancien Régime et s'inspire de la philosophie des Lumières, au début du XIXe siècle, le système scolaire français reste très segmenté : les enfants de la bourgeoisie urbaine profitent du lycée napoléonien (créé en 1802) tandis que les enfants de paysans et prolétaires fréquentent très peu l'Ecole en fournissant des bras à l'agriculture ou à l'industrie naissante.

La loi GUIZOT du 28 juin 1833 cherche pourtant à faire évoluer les choses en instaurant des écoles primaires publiques pour les garçons : « Toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire ». Mais, faute de moyens et de contraintes fortes, cette loi n'est pas

<sup>3</sup> CUIN Charles-Henry, *Les sociologues et la mobilité sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 1993

<sup>4</sup> ALBERTINI Pierre, *L'Ecole en France. XIXe-XXe siècle de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Supérieur, 1993

partout suivie d'effets. Il faut attendre la loi Falloux (15 mars 1850) pour que l'ouverture d'une école primaire de filles dans les communes de plus de 800 habitants devienne obligatoire.

Ce sont les lois FERRY qui ont profondément réformé l'École en permettant son accès aux catégories populaires ouvrières et paysannes.

Le 16 juin 1881 est votée la gratuité de l'enseignement primaire : « Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques » (article 1). Le 28 mars 1882, la loi FERRY rend l'enseignement primaire laïc et obligatoire : « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus » (article 4).

Les instituteurs, que Charles PÉGUY baptisera « les Hussards noirs de la République », jouent un rôle essentiel dans cette ouverture sociale de l'école en alphabétisant les populations mais aussi en leur transmettant les valeurs démocratiques.

Les lycées restent, quant à eux, payants et sont toujours réservés aux enfants de la bourgeoisie. Si le Front populaire prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans (loi du 9 août 1936), c'est à partir de la Ve République que l'enseignement secondaire connaît une véritable ouverture sociale<sup>5</sup>. La réforme BERTHOIN (6 janvier 1959) rend la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans pour les enfants nés après le 1er janvier 1953 et institue un cycle d'observation de deux ans (6e et 5e). Elle est prolongée par la réforme FOUCHET (3 août 1963) qui ajoute un cycle d'orientation de deux ans (4e et 3e) effectué dans un collège d'enseignement général (CEG) ou dans un collège d'enseignement secondaire (CES). La loi HABY (11 juillet 1975) unifie les collèges (le collège unique) et permet aux collégiens de poursuivre leur scolarité au lycée.

La dernière grande vague de réformes structurelles concerne le lycée et date des années 1980. En 1985, Jean-Pierre CHEVÈNEMENT lance le mot d'ordre : « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat » qui sera repris par la loi d'orientation scolaire de 1989 de Lionel JOSPIN. Pour atteindre cet objectif, est créé le baccalauréat professionnel en 1985 qui permet aux titulaires d'un BEP ou d'un CAP de poursuivre leurs études secondaires.

### C. Les missions de l'École

Emile DURKHEIM, fondateur de la sociologie française, accorde un rôle essentiel à l'École. Elle est d'abord pour lui une instance de socialisation. Il définit l'éducation comme la « *socialisation méthodique de la jeune génération* »<sup>6</sup>.

Dans son cours sur « *L'histoire de l'enseignement secondaire en France* »<sup>7</sup>, qu'il dispensa au sein des Ecoles normales de 1904 à 1914, il montre qu'au fil des siècles, le contenu de l'enseignement a considérablement évolué : son fort contenu religieux et moral cède progressivement la place à des savoirs humanistes et scientifiques. Cette évolution est liée à la laïci-

5 PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1992

6 DURKHEIM Emile, *Education et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2006 (1922)

7 DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1999 (1938)

sation de la société mais aussi aux transformations économiques. Si l'acquisition des savoirs apparaissait comme un facteur d'émancipation pour les philosophes des Lumières, ils deviennent, avec la révolution industrielle du XIXe siècle, un véritable facteur de productivité. Les lois FERRY ont ainsi un objectif politique, transmettre les valeurs républicaines, mais aussi ce motif économique : « *Il s'agissait en effet, pour les nouveaux maîtres de la « République républicaine », de mettre l'École au service de deux objectifs principaux : d'une part, le développement économique, qui nécessitait un niveau d'instruction minimal de la part des travailleurs, et, d'autre part, l'intégration civique et culturelle de la nation* »<sup>8</sup>.

L'allongement progressif de la scolarité (cf. I.B) s'explique par ce besoin d'accumuler un capital humain. Pour l'économiste américain Gary BECKER, le capital humain est « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* »<sup>9</sup>. L'éducation permet d'augmenter la productivité de l'individu et, comme le salarié est rémunéré à sa productivité, son salaire croît en fonction du volume de son capital humain. De plus, le diplôme protège contre le chômage.

Aujourd'hui, avec le développement de l'économie numérique, le besoin d'éducation est renforcé. Ainsi, dès mars 2000, l'Union européenne adopte la stratégie de Lisbonne dont l'objectif est de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 ».

L'École joue un rôle essentiel dans nos sociétés parce que les diplômes qu'elle délivre sont aujourd'hui indispensables mais aussi parce que les statuts sociaux ne sont plus transmis à la naissance mais acquis.

Si l'École est accessible à tous les individus, quelle que soit leur origine sociale (principe d'égalité des chances), et si les diplômes qu'elle délivre permettent d'accéder à toutes les positions sociales, alors la société héréditaire cède la place à une société qui repose sur le mérite : c'est la méritocratie.

## II. L'École s'est-elle démocratisée ?

Avant d'analyser les principaux indicateurs mesurant l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur, il faut distinguer les différents sens du mot démocratisation scolaire.

### A. Les différents sens de la démocratisation scolaire

Comme nous le rappelle l'historien Antoine PROST<sup>10</sup> « *Démocratisation : appliqué à l'enseignement comme à d'autres domaines, le terme accepte simultanément*

---

8 CUIN Charles-Henry, *Les sociologues et la mobilité sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, p. 158

9 BECKER Gary, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 1964

10 PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p. 12

*deux sens complémentaires, quantitatif et qualitatif* ».

La démocratisation est quantitative lorsque le pourcentage d'élèves scolarisés au sein d'une classe d'âge croît. Tout comme la consommation s'est démocratisée avec la diffusion à l'ensemble de la population des biens jusque-là réservés à une élite (par exemple l'automobile), l'École se démocratise lorsqu'elle n'est plus l'apanage d'une élite. Le pendant de l'expression « *consommation de masse* » est alors « *massification de l'enseignement* ».

Au sens qualitatif, la démocratisation scolaire signifie l'égalité de réussite pour tous les élèves quels que soient leur origine sociale, leur genre, leur origine ethnique... C'est la véritable égalité des chances. En poursuivant la métaphore de la consommation, c'est la qualité des biens qui est ici en jeu : tout comme il existe des gammes différentes d'automobiles, il existe des diplômes plus ou moins prestigieux et surtout plus ou moins rentables sur le marché du travail.

Le sociologue Pierre MERLE rejette la distinction initiée par Antoine PROST et forge la notion de démocratisation ségrégative<sup>11</sup>. Selon lui, il existe une véritable ségrégation sociale dans le recrutement des différentes filières de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Les enfants d'ouvriers n'obtiennent pas le même type de bac que les enfants de cadres (bac général versus bac technologique), n'accèdent pas aux Grandes Ecoles...

### *B. La massification scolaire*

Dans l'introduction de leur étude longitudinale du système scolaire français depuis 1958<sup>12</sup>, Florence DEFRESNE et Jérôme KROP notent : « *Le système scolaire français a connu sous la Ve République une massification spectaculaire. Cette massification est caractérisée notamment par un allongement de la durée des études et par l'accès d'une large partie de la population à un niveau de qualification élevé, qui était auparavant réservé à une minorité d'élèves généralement issus des catégories sociales les plus privilégiées.* »

Dans un premier temps, les réformes BERTHOIN, FOUCHE puis HABY (cf. I.B) permettent la généralisation de l'accès au collège (graphique 1).

Les réformes CHEVÈNEMENT et JOSPIN (cf. I.B) prolongent ce mouvement en favorisant l'accès au lycée (graphique 2) et en permettant à une grande majorité de jeunes d'obtenir le baccalauréat (graphique 3).

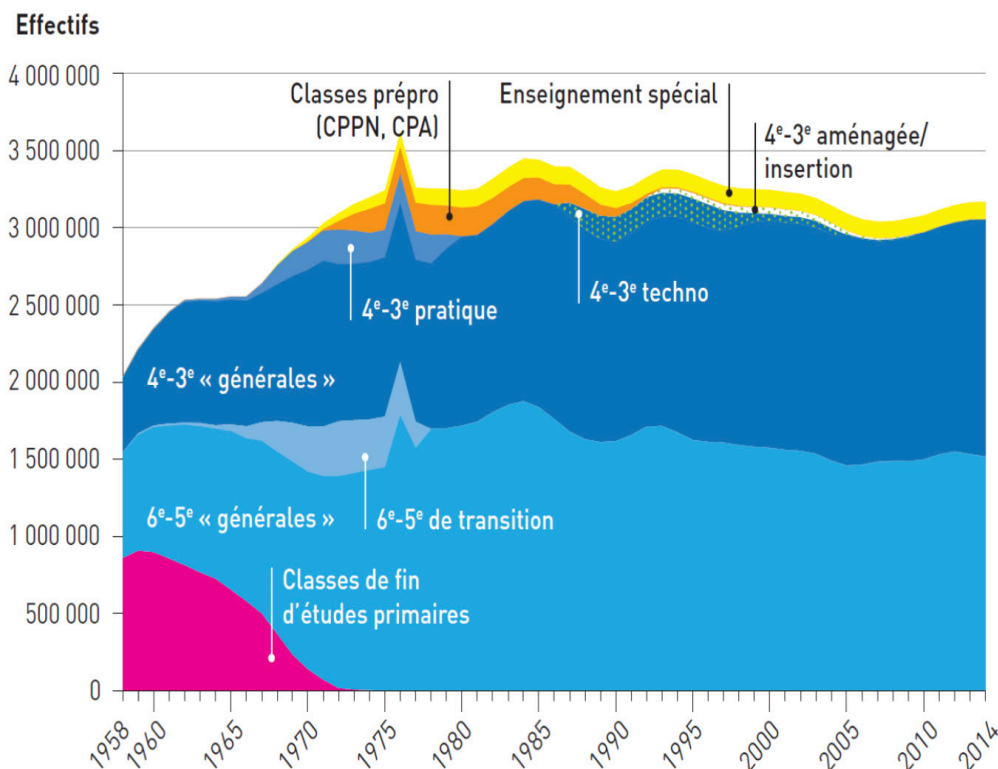
---

11 MERLE Pierre, « Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, n°1, 2000

12 DEFRESNE Florence, KROP Jérôme, « La massification scolaire sous la Ve République. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Education & formations*, n°91, septembre 2016



**Graphique 1 : Évolution des effectifs des classes de fin d'études primaires et du collège la méritocratie.**

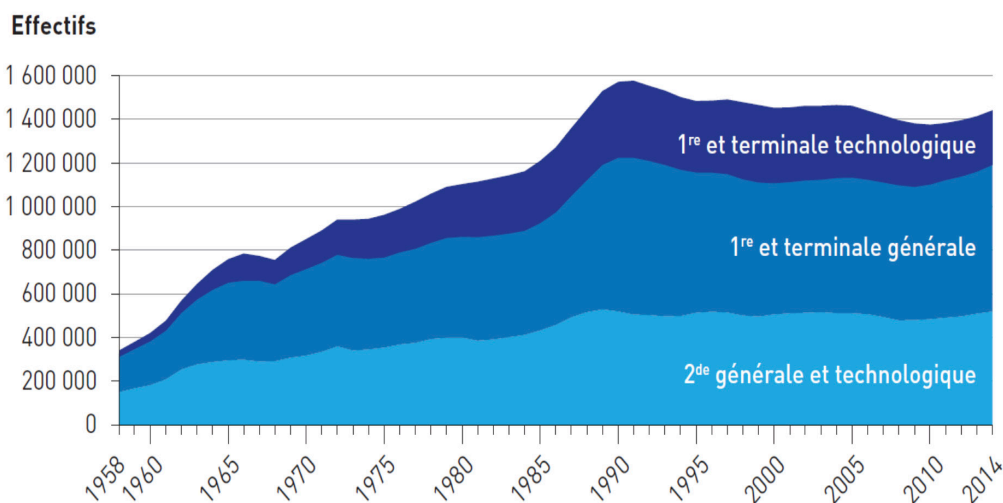


*Lecture : en 1958, 2 millions d'élèves sont scolarisés par l'Éducation nationale en fin d'études primaires ou au collège. Parmi eux, 864 000 élèves fréquentent une classe de fin d'études primaires.*

*Champ : France métropolitaine, enseignement scolaire public et privé du ministère en charge de l'éducation nationale (MEN).*

*Sources : recensements annuels des effectifs d'élèves dans les établissements scolaires du MEN*

**Graphique 2 : Évolution des effectifs du second cycle général et technologique**

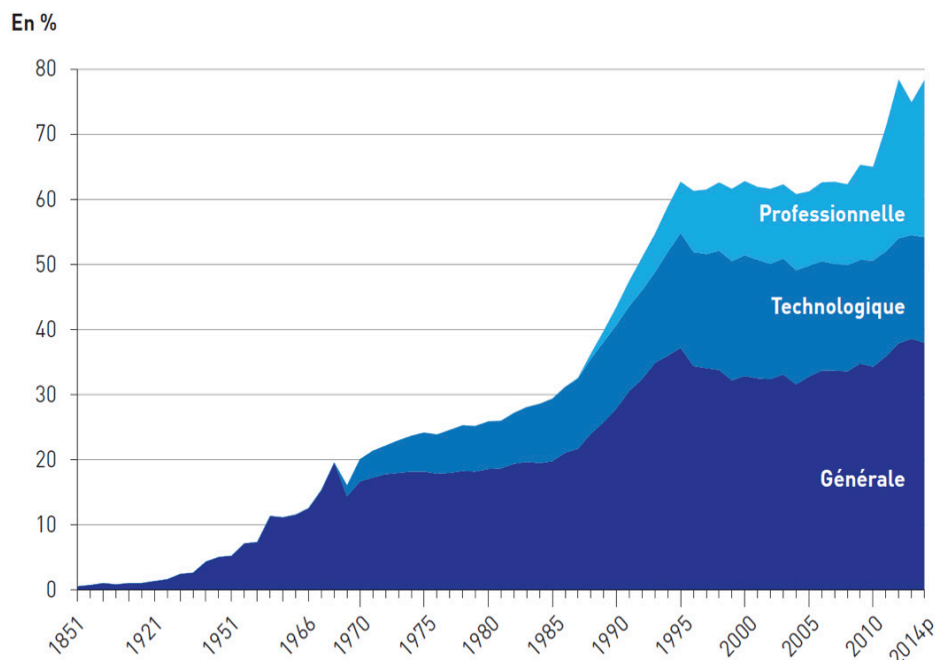


*Lecture : en 1958, 339 300 élèves sont scolarisés dans le second cycle général et technologique de l'Éducation nationale. Ils sont 1 439 800 dans ce cas en 2014.*

*Champ : France métropolitaine, enseignement scolaire public et privé du ministère en charge de l'éducation nationale (MEN).*

*Sources : recensements annuels des effectifs d'élèves dans les établissements scolaires du MEN.*

**Graphique 3 : Proportion de bacheliers dans une génération selon la voie (en %)**



p : données provisoires.

Lecture : en 2014, la proportion de bacheliers dans une génération est de 78,3 %, avec 38,0 % de bacheliers généraux, 16,2 % de bacheliers technologiques et 24,1 % de bacheliers professionnels.

Champ : France métropolitaine jusqu'en 2000, France métropolitaine + DOM (hors Mayotte) à partir de 2001.

Sources : systèmes d'information sur les examens des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'agriculture et estimations démographiques de l'Insee.

Ces bacheliers peuvent alors accéder à l'enseignement supérieur dont les effectifs connaissent une forte croissance à partir des années 1980 (tableau 1).

**Tableau 1 : Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur (en milliers)**

En milliers	1980	1990	2000	2005	2010	2014	2015	2016 (5)	2017	2018	Évolution annuelle brute (en %)
Universités (1)	858,1	1 159,9	1 396,8	1 421,7	1 420,6	1 509,6	1 552,2	1 568,9	1 584,8	1 614,9	1,9
<i>dont préparation DUT</i>	53,7	74,3	116,9	112,6	115,7	116,4	116,2	116,6	116,8	119,7	2,5
<i>dont ingénieurs (yc en partenariat)</i>	8,3	10,5	23,2	25,6	23,9	26,6	28,5	29,7	29,9	31,0	3,8
Formations d'ingénieurs (hors universités yc en partenariat)	31,6	47,1	73,4	82,5	101,6	114,9	118,0	122,8	128,9	133,2	3,3
STS et assimilés (2)	67,9	199,3	238,9	230,4	242,2	255,3	256,1	257,2	256,6	262,6	1,6
CPGE (3)	40,1	64,4	70,3	74,8	79,9	84,0	85,9	86,5	86,5	85,1	-1,6
Écoles de commerce, gestion et comptabilité (hors STS)	15,8	46,1	63,4	88,4	121,3	134,3	136,2	152,1	174,1	187,4	7,7
Écoles paramédicales et sociales (4)	91,7	74,4	93,4	131,7	137,4	135,4	135,2	135,1	134,8	134,9	0,1
Autres formations	75,8	125,7	224,2	253,8	196,3	215,5	226,2	232,0	256,8	260,5	1,4
<b>Ensemble</b>	<b>1 181,1</b>	<b>1 717,1</b>	<b>2 160,3</b>	<b>2 283,3</b>	<b>2 299,2</b>	<b>2 449,2</b>	<b>2 509,8</b>	<b>2 554,5</b>	<b>2 622,4</b>	<b>2 678,7</b>	<b>2,1</b>
<i>dont privé</i>		224,1	277,4	333,7	411,0	437,8	450,6	474,2	520,7	540,9	3,9
<i>dont étudiants étrangers</i>		161,1	174,6	265,7	284,3	299,0	308,3	322,3	341,5	358,0	4,8

1. Y compris Lorraine.

2. Y compris Mayotte, devenu un DOM à partir de 2011.

3. Les effectifs d'étudiants en diplôme d'études comptables et financières ont été comptés en CPGE avant 1990 et avec les autres établissements et formations ensuite.

4. Données provisoires en 2018-2019 pour les formations paramédicales et sociales (reconduction des données 2017-2018).

5. Des opérations d'identification d'établissements manquants et d'extension de la couverture du système d'informations individualisé (auparavant fondé sur des données agrégées pour certains établissements) ont été mises en œuvre depuis la collecte 2016-2017.

Champ : France métropolitaine + DOM

Sources : MESRI-SIES, Systèmes d'information SISE et Scolarité, enquêtes menées par le SIES sur les établissements d'enseignement supérieur, enquêtes spécifiques aux ministères en charge de l'agriculture, de la santé, des affaires sociales et de la culture

Lorsque l'on examine le niveau de formation atteint aujourd'hui à la sortie du système scolaire (tableau 2), on constate que près d'un jeune sur deux (46%) sort du système scolaire avec un diplôme de l'enseignement supérieur alors que seuls 6% des sortants n'ont aucun diplôme.

**Tableau 2 : Répartition des sortants de formation initiale en 2016 en fonction de leur diplôme le plus élevé (en %)**

	En milliers	En %
Master, doctorat	113,5	15
Écoles supérieures	60,3	8
Licence	71,9	10
BTS, DUT et équivalents	87,4	12
Paramédical et social	10,1	1
<b>Total diplômés des études supérieures</b>	<b>343,1</b>	<b>46</b>
Baccalauréat général	64,8	9
Baccalauréat technologique	42,8	6
Baccalauréat professionnel et assimilé	125,0	17
CAP, BEP ou équivalent	74,0	10
<b>Total diplômés formations en lycée et en apprentissage (2nd degré)</b>	<b>306,5</b>	<b>42</b>
Brevet seul	49,6	7
Aucun diplôme	40,9	6
<b>Total brevet et aucun diplôme</b>	<b>90,5</b>	<b>12</b>
<b>Total sortants de formation initiale</b>	<b>740,2</b>	<b>100</b>

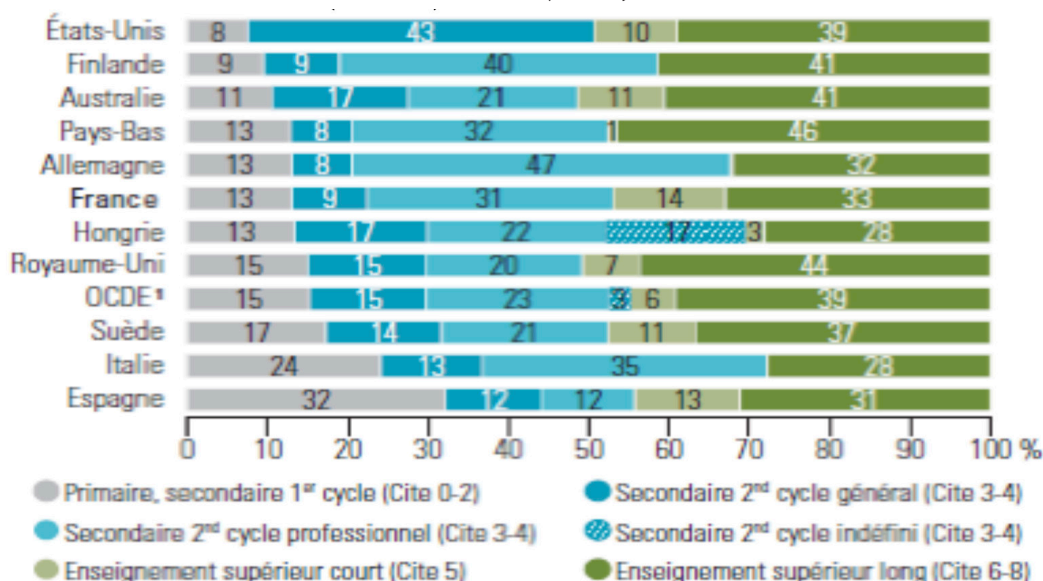
Lecture : en moyenne sur 2015, 2016 et 2017, 46 % des jeunes sortants de formation initiale sont diplômés de l'enseignement supérieur.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), données provisoires.

Source : DEPP, L'Etat de l'École 2019 d'après Insee, enquêtes Emploi, estimations de population, recensement de la population ; traitement MENJ-MESRI-DEPP

Si nous comparons la situation de la France à celle des principaux pays industrialisés (graphique 4), nous constatons que la massification de l'enseignement est générale.

**Graphique 4 : Niveau de diplôme de la population des 25-34 ans dans les pays de l'OCDE en 2018 (en %)**



1. Moyenne OCDE : moyenne arithmétique, sans Japon ni Colombie.

Lecture : en 2018, 31 % de la population française âgée de 25 à 34 ans est diplômée d'un enseignement secondaire de second cycle professionnel et 9 % d'un enseignement secondaire de second cycle général, proportions proches de celle des Pays-Bas.

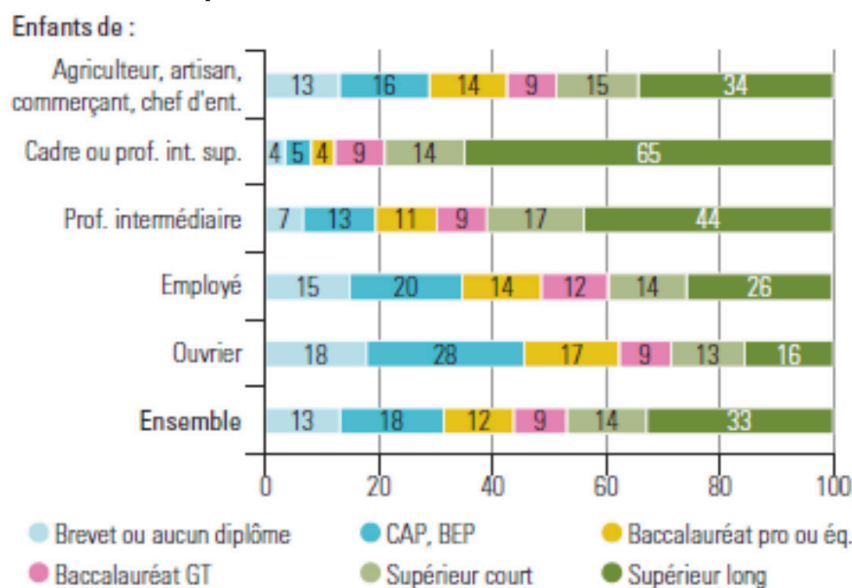
Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2019 (à partir des enquêtes sur les forces de travail).

### C. La persistance d'inégalités scolaires

La massification scolaire (démocratisation quantitative) n'a cependant pas permis de faire disparaître les inégalités scolaires.

En analysant le tableau 2, nous avons souligné le niveau élevé de formation des sortants du système scolaire. La dernière ligne du graphique 5 confirme ce constat : en 2018, 47 % (33% + 14%) des adultes de 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur. Mais ce sont 79% des enfants de cadre ou profession intellectuelle supérieure qui sont diplômés du supérieur contre seulement 29 % des enfants d'ouvrier.

**Graphique 5 : Niveau de diplôme des 25-34 ans selon le milieu social, en 2018 (en %)**



Note : la catégorie socioprofessionnelle d'un retraité ou d'un chômeur est celle de son dernier emploi. La profession du père est privilégiée, celle de la mère y est substituée lorsque le père est absent, décédé, ou n'a jamais travaillé.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), données provisoires.

Sources : DEPP, L'Etat de l'Ecole 2019 d'après Insee, enquêtes Emploi ; traitement MENJ-MESRI-DEPP

L'analyse longitudinale de Valérie ALBOUY et Thomas WANECQ<sup>13</sup> (tableau 3) qui prolonge l'enquête de Michel EURIAT et Claude THÉLOT<sup>14</sup> permet d'affiner ce constat. Les auteurs calculent en effet des rapports des chances relatives (cf. encadré).

Nous voyons que les réformes scolaires ont permis de réduire les écarts entre les enfants issus de milieu populaire et les enfants issus de milieu supérieur entre les générations nées entre 1919 et 1928 et celles nées entre 1939 et 1948 pour tous les niveaux. Cependant, ces écarts restent très élevés et sont d'autant plus importants que les filières sont sélectives (par exemple les Grandes Ecoles). Ils ont même tendance à croître dans les très Grandes Ecoles (ENS, Polytechnique, HEC...) à partir de la génération née entre 1949 et 1958.

13 ALBOUY Valérie, WANECQ Thomas, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et statistique*, n°361, INSEE, 2003

14 EURIAT Michel et Thélot Claude, « Le recrutement de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1995

**Tableau 3 : Rapports des chances relatives entre milieux supérieur et populaire (en %)**

	Génération née entre				
	1919-1928	1929-1938	1939-1948	1949-1958	1959-1968
Non diplômés de l'enseignement supérieur	32,7	28,8	18,4	15,9	13,7
1 <sup>er</sup> ou 2 <sup>e</sup> cycle universitaire	11,6	10,7	5,9	5,8	5,7
3 <sup>e</sup> cycle universitaire	37,0	27,2	18,9	16,7	12
Grande école et très grande école	33,5	26,8	18,0	16,9	19,8
Grande école	24,2	22,5	15,0	14,2	16,6
Très grande école	52,0	29,5	23,7	25,2	39,9

*Lecture : prenons deux garçons au hasard, tous deux nés entre 1919 et 1928, l'un d'origine populaire, l'autre d'origine supérieure. Il y a 32,7 fois plus de chances que le garçon d'origine populaire n'ait pas de diplôme de l'enseignement supérieur et que le garçon d'origine supérieure en ait un que l'inverse.*

*Champ : hommes français de naissance, âgés de plus de 25 ans au moment où ils sont enquêtés et ayant terminé leurs études.*

*Source : Valérie Albouy et Thomas Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », Economie et statistique, n°361, Insee, 2003 d'après Insee, Enquêtes Emploi*

### Qu'est-ce qu'un rapport des chances relatives (odds ratio) ?

Supposons qu'une société ne soit composée que de deux groupes sociaux, des cadres et des ouvriers.

Sur 100 fils de cadres, 80 deviennent cadres et 20 ouvriers et que sur 100 fils d'ouvriers, 75 deviennent ouvriers et 25 cadres.

Le rapport des chances relatives (en anglais odds ratio) est égal à :

$$\frac{80/20}{25/75} = 12$$

Cela signifie que les chances de devenir cadre plutôt qu'ouvrier sont 12 fois plus fortes pour les fils de cadre que pour les fils d'ouvrier.

Si le rapport des chances relatives était égal à 1, il n'y aurait aucune inégalité : un individu ayant une origine sociale donnée aurait relativement les mêmes chances d'accéder aux différentes positions sociales qu'un individu ayant une autre origine sociale.

Plus la valeur du rapport des chances relatives est élevée, plus l'inégalité est forte.

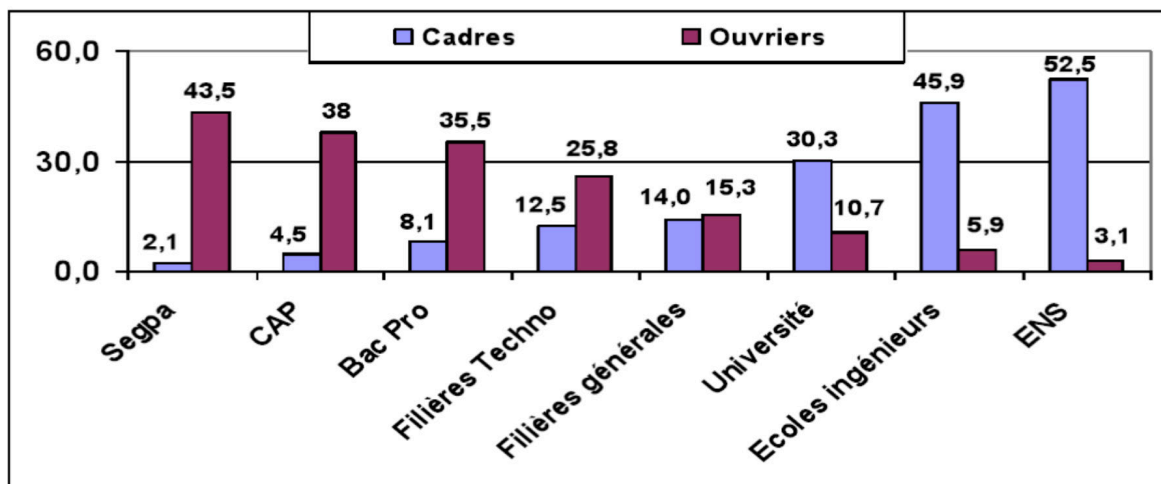
Ces inégalités prennent naissance dès l'entrée à l'École<sup>15</sup> et s'accroissent au fil de la scolarisation : les inégalités étant cumulatives, elles produisent, in fine, des écarts considérables.

Parmi les élèves qui sortent sans formation du système scolaire (graphique 6), on trouve une proportion très importante d'enfants de classes populaires alors que les enfants des classes

<sup>15</sup> En réalité, dès la naissance puisque la socialisation primaire au sein des familles joue un rôle essentiel.

supérieures sont surreprésentés dans les filières sélectives de l'enseignement supérieur<sup>16</sup>.

**Graphique 6 : Proportion d'enfants de cadres et d'ouvriers selon le niveau d'études (en %)**



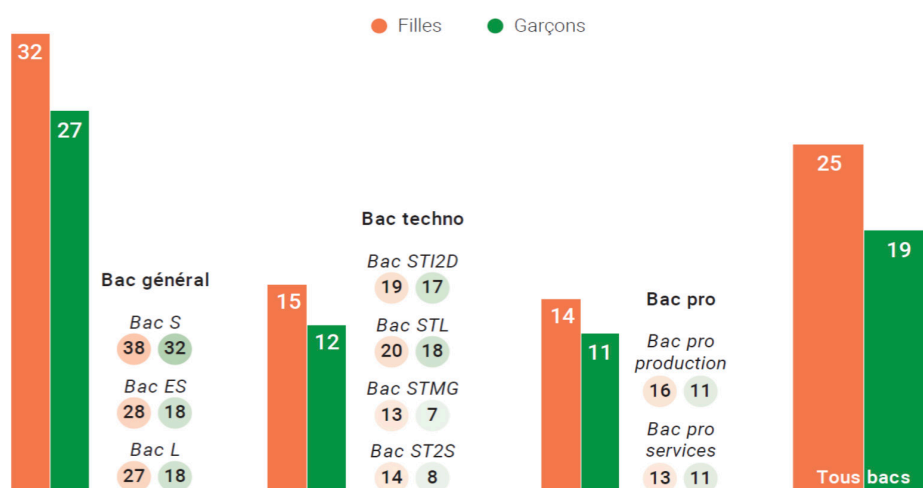
Lecture : Les SEGPA scolarisent 2,1% d'enfants de cadres et 43,5% d'enfants d'ouvriers

Source : MEN, Repères et Références Statistiques, 2014

Si les inégalités scolaires sont sociales, elles sont aussi genrées. Les inégalités entre filles et garçons sont toutefois de nature différente des inégalités liées à l'origine sociale.

Jusqu'en Terminale, les performances des filles sont meilleures que celles des garçons<sup>17</sup> que ce soit en termes de réussite au brevet des collèges ou au baccalauréat ou en termes de mention (graphique 7).

**Graphique 7 : Proportion de mentions « bien » ou « très bien » au baccalauréat en 2018 (en %)**



Lecture : 32 % des candidates et 27 % des candidats admis au baccalauréat scientifique (S) en 2018 l'ont obtenu avec une mention « bien » ou « très bien ».

16 MERLE Pierre, « L'école française, démocratique ou élitiste ? », *La vie des idées*, septembre 2015

17 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur 2020 », 2020



*Champ : France métropolitaine + DOM.*

*Source : MENJ-MESRI-DEPP*

Les différences s'observent dans les choix de filières au lycée qui influencent ensuite les choix de filières dans l'enseignement supérieur (tableau 4). Dans les filières sélectives, elles sont sous-représentées : dans les IUT, mais surtout dans les Ecoles d'ingénieur. A l'inverse, elles sont surreprésentées dans les études de santé. A l'université, elles sont majoritaires en Master mais plus en doctorat. Elles y choisissent les filières littéraires et juridiques et délaissent les filières scientifiques.

**Tableau 4 : Part des femmes dans les principaux diplômes du supérieur délivrés en 2017 (en %)**

	Diplômes délivrés	Part des femmes (%)
<b>BTS</b>	<b>135 744</b>	<b>50,4</b>
<b>DUT</b>	<b>48 053</b>	<b>42,1</b>
<b>Licence</b>	<b>226 393</b>	<b>56,9</b>
Licence générale	173 572	59,6
Licence professionnelle	52 821	47,9
<b>Master</b>	<b>130 716</b>	<b>60,2</b>
Master recherche	6 316	56,5
Master professionnel	22 203	60,0
Master indifférencié	102 197	60,5
<b>Diplôme d'ingénieur</b>	<b>38 104</b>	<b>28,1</b>
<b>Diplôme d'école de commerce et de gestion</b>	<b>48 059</b>	<b>51,2</b>
<b>Diplôme de docteur (santé)</b>	<b>11 446</b>	<b>63,0</b>
<b>Doctorat</b>	<b>11 241</b>	<b>46,4</b>

*Lecture : en 2017, 135 744 candidats ont obtenu un BTS. Parmi eux, 50,4 % sont des femmes.*

*Champ : France métropolitaine + DOM.*

*Source : MESRI-SIES.*

### III. Les facteurs d'inégalités de réussite scolaire

La massification scolaire n'a pas fait disparaître les inégalités sociales de réussite scolaire. Dès le milieu des années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron soulignent le rôle décisif du capital culturel dans la réussite scolaire. Leur analyse est contestée par Raymond BOUDON au début des années 1970 qui explique les inégalités scolaires à partir des stratégies des parents. Depuis les années 1980, ce « débat BOURDIEU BOUDON » est enrichi par des travaux qui ouvrent la boîte noire de l'École et étudient de façon fine la mobilisation des familles. Si ces analyses privilégient l'origine sociale comme facteur explicatif des inégalités de réussite scolaire, les travaux les plus récents permettent de prendre en compte l'influence du genre des élèves sur leur réussite scolaire.

## A. L'importance du capital culturel

Dans *La reproduction*<sup>18</sup>, Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON soutiennent que les familles issues des classes sociales dominantes mettent en œuvre des stratégies de reproduction afin de se perpétuer. De génération en génération, les familles cherchent à maintenir ou à améliorer leur position sociale. Pour cela, elles transmettent leur capital à leurs enfants.

Jusqu'au début du XXe siècle, les familles assuraient leur reproduction sociale en transmettant leur capital économique (par exemple la transmission de l'entreprise). Elles s'appuyaient également sur leurs stratégies matrimoniales : choisir une épouse bien dotée pour son fils lorsque l'on appartenait à la classe dominante.

Durant les Trente Glorieuses, le diplôme est progressivement devenu le passeport indispensable à l'obtention des emplois. Le « *nouveau capital* »<sup>19</sup> à transmettre est désormais le capital culturel.

« *Le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales* »<sup>20</sup>.

Les classes dominantes doivent donc utiliser l'École pour mettre en œuvre leurs stratégies collectives. L'École affiche une autonomie par rapport aux différentes cultures de classe.

Pourtant, elle valorise des compétences extra-scolaires acquises dans le cadre familial : le langage, le mode de raisonnement, la culture générale (culture libre).

De plus, l'habitus des enfants des classes dominantes, « le principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations sociales », est en affinité avec celui des enseignants.

Les élèves qui réussissent ne sont pas ceux qui le méritent mais ceux qui héritent<sup>21</sup> d'un capital culturel (cf. encadré).

En étant « indifférente aux différences », l'École légitime les inégalités sociales en laissant croire que l'échec scolaire est lié à des propriétés intellectuelles et non sociales. Elle est une instance de reproduction sociale qui permet aux classes dominantes de maintenir leur domination de génération en génération.

---

18 BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970

19 BOURDIEU Pierre, « Le nouveau capital » in BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques*, Paris, Le Seuil, 1994

20 BOURDIEU Pierre, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°30, 1979

21 BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964

## Les héritiers

« Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine. La culture « libre », condition implicite de la réussite universitaire en certaines disciplines, est très inégalement répartie entre les étudiants originaires de milieux différents, sans que l'inégalité des revenus puisse expliquer les écarts constatés. Le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert (fréquentation qui n'est pas organisée par l'École, ou seulement de façon sporadique). Il est plus manifeste encore dans le cas des œuvres, généralement les plus modernes, qui sont les moins « scolaires ».

En quelque domaine culturel qu'on les mesure, théâtre, musique, peinture, jazz ou cinéma, les étudiants ont des connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée. Si la forte variation de la pratique d'un instrument de musique, de la connaissance des pièces par le spectacle ou de la musique classique par le concert n'a rien qui puisse étonner puisque les habitudes culturelles de classe et les facteurs économiques cumulent ici leurs effets, il est remarquable que les étudiants se distinguent encore nettement, selon leur origine sociale, en ce qui concerne la fréquentation des musées et même la connaissance de l'histoire du jazz ou du cinéma, souvent présentés comme des « arts de masse ». Si l'on sait que dans le cas de la peinture, qui ne fait pas directement l'objet d'un enseignement, des différences apparaissent jusque dans la connaissance des auteurs les plus classiques et va en s'accroissant pour les peintres modernes, si l'on sait aussi que l'érudition en matière de cinéma ou de jazz (toujours beaucoup plus rare que pour les arts consacrés) est elle aussi très inégalement répartie selon l'origine sociale, on doit conclure que les inégalités devant la culture ne sont nulle part aussi marquées que dans le domaine où, en l'absence d'un enseignement organisé, les comportements culturels obéissent aux déterminismes sociaux plus qu'à la logique des goûts et des engouements individuels. »

Source : Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, 1985 (1964) (p. 30 à 32)

### B. Un calcul erroné des élèves et de leurs parents

Dans *L'inégalité des chances*<sup>22</sup>, Raymond BODON rejette l'analyse de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON qu'il juge déterministe : si seuls les héritiers issus des classes dominantes sont dotés de capital culturel comme le soutiennent Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, comment expliquer la réussite de certains enfants issus de milieux populaires ?

Raymond BODON montre que l'École est neutre, l'inégalité des chances

22 BODON Raymond, *L'inégalité des chances*, Paris, Hachette, Collection Pluriel, 1979 (1973)

es étant le produit des stratégies scolaires des élèves et de leurs parents.

Pour lui, l'École est un système de filtrage (selon la formule de Pitirim SOROKIN<sup>23</sup>), une vaste gare de triage, chargé de trier les élèves pour les orienter vers les formations utiles au marché du travail. La scolarité est ainsi ponctuée par des choix d'orientation (3ème, 2nde...) que Raymond BOUDON nomme des points de bifurcation. A chacun de ces points de bifurcation, l'élève et ses parents doivent effectuer un choix.

Ils mettent alors en œuvre un calcul qui prend en compte trois facteurs : les coûts, les risques et les avantages. Les coûts sont liés à la poursuite des études : frais de scolarité, coût d'opportunité lié à une perte de salaire... Les risques concernent principalement l'échec scolaire qui entraîne une perte de temps et d'argent. Les avantages de la poursuite d'études sont les salaires que le diplôme permet d'obtenir mais aussi le prestige associé à la détention d'un diplôme (par exemple pouvoir dire que l'on est ancien élève de l'ENS, de l'ENA ou d'HEC).

Ces choix sont influencés par l'origine sociale. Un enfant issu des classes populaires surestime les coûts et les risques et sous-estime les avantages. Il s'auto-exclut alors des filières valorisantes sur le marché du travail (par exemple les classes préparatoires aux Grandes Ecoles).

A l'opposé, l'enfant issu des classes supérieures connaît bien les avantages, sa famille assume facilement les coûts et peut compenser les risques (cours particuliers).

L'École n'est donc pas responsable des inégalités scolaires. Ce sont les stratégies des individus qui génèrent cette situation.

Pour lutter contre les inégalités scolaires (cf. encadré), il faut réduire le nombre de choix (les points de bifurcation), limiter les coûts et corriger les erreurs de calcul des familles de milieu populaire en liant les choix scolaires aux résultats scolaires.

### Comment lutter contre les inégalités scolaires

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

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

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

*La troisième, peut-être la seule manière vraiment efficace d'agir sur les inégalités, consiste à*

*renforcer la dépendance de la carrière scolaire de l'élève par rapport à ses résultats. »*

Source : Raymond BOUDON, « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », *Commentaire*, n°51, automne 1990.

### C. L'École comme espace d'interactions

Depuis la fin des années 1970, la sociologie de l'éducation se développe dans une perspective interactionniste. Les interactionnistes reprochent aux théories traditionnelles de traiter l'École comme une boîte noire. Ils analysent pour cela les interactions qui se nouent au sein de l'École.

#### 1. La maîtrise du métier d'élève

Dans la classe, l'enseignant formule des règles générales mais n'explique pas systématiquement aux élèves quand et comment les appliquer. Les élèves découvrent en situation la signification et le fonctionnement de ces règles.

Hugh MEHAN<sup>24</sup> montre ainsi que l'élève compétent est celui qui sait gérer les interactions en classe : il sollicite l'aide de l'enseignant pour mieux comprendre les règles et celle de ses camarades pour surmonter ses difficultés scolaires.

L'analyse des interactions en classe permet ainsi de comprendre l'échec scolaire des garçons de milieu populaire. Georges FELOUZIS a étudié les comportements en classe de 700 élèves de sixième et cinquième scolarisés en collège à Aix-en-Provence en 1987-88 et 1988-89<sup>25</sup>. Le tableau 5 montre que les enfants d'ouvriers et de cadres ont des attitudes différentes : les enfants de cadres sont plus concentrés et participent davantage ; les enfants d'ouvriers sont plus apathiques et dispersés, en particulier les garçons prompts au chahut. Au-delà du handicap culturel, les fils d'ouvriers pâtissent d'une mauvaise gestion des interactions en classe : « L'école est productrice de normes, à la fois culturelles et comportementales. La capacité d'interpréter ces normes et de s'en servir, en un mot la maîtrise du métier d'élève, constitue le passage obligé vers une meilleure rentabilisation de la communication pédagogique. Celle-ci n'est pas qu'un simple rapport de communication, comme l'énonçaient Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, mais bien aussi un rapport d'interaction qui nécessite de véritables compétences interactionnelles ».

24 MEHAN Hugh, « The Competent Student », *Anthropology and Education Quarterly*, XI, 3, 1980

25 FELOUZIS Georges, « Interactions en classe et réussite scolaire », *Revue française de sociologie*, 1993

**Tableau 5 : Comportements en classe selon le sexe et l'origine sociale (en %)**

Comportements	Filles		Garçons	
	Ouvrier	Cadre	Ouvrier	Cadre
Travail de groupe	80	71	61	57
Écrit, travaille, lit sa copie	37	43	33	29
Regarde, écoute le professeur	53	54	42	40
Regarde, écoute le pair interrogé	41	55	31	48
Regarde le modèle au tableau	53	39	56	33
Prépare ses objets de travail	25	12	12	12
Regarde, montre son travail	40	28	34	34
Pose, répond à une question	28	48	22	39
Écoute les pairs bavarder	4	4	7	6
Maintien incorrect	1	2	0	4
Demandes d'évaluation	30	47	31	48
Échanges d'objets hors travail	0	0	0	1
Échanges d'objets liés au travail	11	6	15	8
Bousculades, bagarres	0	0	0	3
Signes de sommeil, d'impatience	1	4	3	5
Déplacements illicites	0	0	3	4
Manipulation d'objets	23	24	28	42
Regard dans le vague	59	46	65	60
Grimaces, gestes, rires	11	13	31	29
Bavardages	48	53	75	79

## 2. L'effet-maître (effet-enseignant)

Le professeur participe également à la réussite de l'élève lorsqu'il réussit à le faire travailler efficacement : c'est l'effet-maître (effet-enseignant).

Dans une étude pionnière<sup>26</sup>, Alain MINGAT montre ainsi qu'en CP l'effet-maître l'emporte sur l'influence de l'origine sociale.

Cet effet ne dépend pas des caractéristiques personnelles de l'enseignant : âge, sexe, niveau de formation... Il résulte de la bonne gestion des interactions en classe. L'enseignant efficace est celui qui arrive à mobiliser tous les élèves le plus longtemps possible. Il doit pour cela chercher à intéresser les élèves, les stimuler sur le plan intellectuel, réussir à les maintenir concentrés tout en tenant compte du niveau de chacun (différenciation pédagogique)...

Dans le choix de ses pratiques pédagogiques, le maître doit faire comprendre aux élèves les objectifs à atteindre : les pratiques pédagogiques visibles sont plus efficaces que les pratiques pédagogiques invisibles (selon la formule de Basil BERNSTEIN).

<sup>26</sup> MINGAT Alain, « Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences », *Revue française de pédagogie*, n°69, 1984

Au-delà du débat traditionnel entre cours magistral et méthodes actives, c'est bien la mise en activité des élèves qui est essentielle<sup>27</sup>.

L'effet-maître dépend enfin des attentes de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves : c'est ce que l'on appelle l'effet PYGMALION. D'après la mythologie grecque, Pygmalion est un sculpteur qui tombe amoureux de la statue d'ivoire qu'il a réalisée. La déesse de l'amour Aphrodite rend alors vivante cette statue qui devient Galatée.

Cet effet a été identifié par les psychologues américains Robert ROSENTHAL et Lenore JACOBSON dans une étude célèbre menée dans un quartier pauvre de San Francisco<sup>28</sup>. Ils réalisent un test de QI auprès des enfants et transmettent aux enseignants des résultats qui ne correspondent pas aux performances réelles des élèves car ils les ont distribués de façon aléatoire : 20% des élèves se sont vu attribuer un résultat surévalué.

Un an plus tard, lorsqu'ils refont passer le test de QI aux élèves, ils constatent que le score des élèves surévalués s'est nettement amélioré.

L'explication qu'ils fournissent est la suivante : en croyant que ces élèves avaient de forte capacité (leurs attentes sont élevées), les enseignants ont tout fait pour qu'ils réussissent et cela leur a permis de progresser.

On est ici en présence de ce que Robert MERTON nomme une prophétie autoréalisatrice (self-fulfilling prophecy) : « La prophétie autoréalisatrice est une définition d'abord fautive d'une situation, mais cette définition erronée suscite un nouveau comportement, qui la rend vraie »<sup>29</sup>.

### 3. L'effet-établissement et l'effet-classe

Dès les années 1960, les autorités américaines cherchent à mesurer l'efficacité des établissements scolaires à l'image du rapport COLEMAN<sup>30</sup>. En France, des études comparatives des collèges<sup>31</sup> puis des lycées<sup>32</sup>, sont effectuées à partir des années 1980 dans un contexte d'autonomie renforcée des établissements.

Elles soulignent tout d'abord la forte hétérogénéité dans le recrutement social des établissements : le public scolaire d'un lycée parisien de la Montagne Ste Geneviève est majoritairement composé d'héritiers alors que les parents des lycéens de Seine-Saint-Denis n'ont, pour certains d'entre eux, jamais fréquenté le lycée.

Mais à public identique, les performances des établissements varient fortement.

---

27 PELLETIER Marc, « Apprentissages et mise en activité des élèves : quelques pistes pour lever les malentendus », *Idées économiques et sociales*, n°187, mars 2017

28 ROSENTHAL Robert, JACOBSON Lenore, *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectations and Students Intellectual Development*, 1968

29 MERTON Robert, « The Self-Fulfilling Prophecy », 1948

30 COLEMAN James, *Equality of Educational Opportunity*, 1966

31 DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988

32 DUBET François, COUSIN Olivier, GUILLEMET Jean-Philippe, « Mobilisation des établissements et performances scolaires », *Revue française de sociologie*, XXX, 1989

Il existe plusieurs facteurs favorables à la réussite des élèves<sup>33</sup> :

- la stabilité et la bonne entente de l'équipe pédagogique qui favorisent la mise en œuvre de projets communs et la cohérence du discours délivré aux élèves.
- le leadership du chef d'établissement qui impulse des projets et soutient le corps enseignant en matière de discipline.
- un niveau d'attente exigeant : traitement intégral des programmes, devoirs à la maison...

Au sein d'un même établissement, des écarts de réussite subsistent néanmoins et c'est alors la classe qui est l'unité pertinente de l'analyse. Cet effet-classe tient à leur composition sociale (l'hétérogénéité est favorable aux élèves les moins bien dotés en capital culturel<sup>34</sup>) mais aussi à l'ambiance qui y règne : pour que les interactions aient lieu, il faut que les élèves s'entendent bien et qu'il n'y ait pas de conflits ou de compétition exacerbée.

#### *D. La mobilisation des familles*

Dans l'analyse de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, seules les familles des classes dominantes semblent conscientes des enjeux liés à la détention des diplômes et le système scolaire favorise leurs stratégies de reproduction sociale.

Pourtant, la réussite scolaire d'enfants issus de milieux populaires existe et chaque famille met en œuvre de véritables stratégies scolaires, et ce, quel que soit son groupe social.

##### *1. Rendre possibles des réussites improbables*

Les travaux de Bernard LAHIRE s'inscrivent dans la lignée de ceux de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON en soulignant le rôle du capital culturel dans la réussite scolaire. Toutefois, Bernard LAHIRE montre que la transmission d'un capital culturel des parents à leurs enfants n'est pas automatique : les enfants n'héritent pas de la culture de leurs parents comme ils héritent de la bibliothèque familiale. Certains enfants des classes dominantes sont en situation d'échec scolaire : Gaële HENRI-PANABIÈRE les nomme des méshéritiers<sup>35</sup>.

Mais il existe aussi des enfants de milieux populaires qui réussissent : Bernard LAHIRE<sup>36</sup> en dresse les portraits à partir d'une enquête auprès d'élèves de CE2 issus de quatre groupes scolaires situés dans des zones d'éducation prioritaires

---

33 DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2018

34 DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, « La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1997

35 HENRI-PANABIÈRE Gaële, *Des "héritiers" en échec scolaire*, Paris, La dispute, 2010

36 LAHIRE Bernard, *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, 1995



(ZEP) de la banlieue lyonnaise menée durant l'année scolaire 1990-1991.

Il montre que les mères jouent un rôle essentiel dans la transmission du capital culturel. Ce sont elles les acteurs essentiels de la socialisation familiale et c'est le temps et l'investissement qu'elles consacrent à leurs enfants qui est fondamental. Elles ne transmettent pas à leurs enfants la culture scolaire classique dont bénéficient les héritiers décrits par Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON mais un mode de raisonnement, une gestion du temps et un rapport à l'école propices à la réussite scolaire.

Dans les milieux populaires, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul se fait souvent en élaborant des listes de courses, en tenant un cahier de comptes, en classant des photos dans un album...

A l'école, les enfants qui réussissent le mieux sont les maîtres du temps, comme les surnomme Muriel DARMON dans son étude des élèves de classes préparatoires<sup>37</sup>.

Bernard LAHIRE le souligne aussi en notant que les familles qui imposent un emploi du temps régulier à leurs enfants que ce soit pour les heures de coucher et de lever, les heures de repas, etc. favorisent l'adaptation de leurs enfants au rythme très programmé de l'école.

Ce constat est confirmé dans l'enquête récente<sup>38</sup> de Gaële HENRI-PANABIÈRE, Martine COURT, Julien BERTRAND, Géraldine BOIS, Olivier VANHÉE qui montre que l'intériorisation des contraintes temporelles (la montre) est un facteur de réussite scolaire.

Enfin, les parents transmettent à leurs enfants leur propre expérience de l'école. Les parents qui continuent à ressentir une honte de leur échec scolaire ne favoriseront pas la confiance en soi de leurs enfants.

L'originalité de l'enquête de Bernard LAHIRE est enfin de montrer le rôle essentiel de la fratrie. La réussite est différente en fonction du rang de naissance des enfants (l'aîné joue très souvent le rôle de passeur) mais aussi de leur sexe : la réussite scolaire supérieure des filles s'explique par leur proximité à leur mère mais aussi par les échanges entre sœurs.

Ce rôle essentiel des grandes sœurs peut être illustré par le livre de Stéphane BEAUD *La France des Belhoumi*<sup>39</sup>. Dans cette famille d'immigrés d'origine algérienne, les deux filles aînées, Samira et Leila, ont joué un rôle essentiel dans la réussite scolaire de leurs trois sœurs cadettes Dalila, Amel et Nadia (cf. encadré).

### La transmission culturelle entre les sœurs Belhoumi

*« Les parcours scolaires et professionnels des trois sœurs cadettes de la famille (Dalila, Amel, Nadia) ressemblent, quasiment trait pour trait, à ceux des deux aînées, Samira et Leïla. Comme ces dernières, elles sont bachelières, possèdent le même niveau d'études supérieures (de type bac +3 et bac +4) et, en ce qui concerne les aînées des deux groupes (Samira et Dalila) le*

37 DARMON Muriel, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015

38 HENRI-PANABIÈRE Gaële, COURT Martine, BERTRAND Julien, BOIS Géraldine, VANHEE Olivier, « La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°226-227, 2019

39 BEAUD Stéphane, *La France des Belhoumi*, Paris, La Découverte, 2018

*même diplôme de fin d'études (diplôme d'Etat d'infirmière). Elles ont suivi les mêmes études post-bac - IUT de carrières sociales pour Leïla et Nadia, études universitaires de sciences sociales pour Leïla et Amel - et enfin travaillent dans le même secteur professionnel (la santé pour les deux infirmières, le « social » pour les trois autres). L'homologie des positions entre les deux groupes de la branche féminine de la fratrie est par ailleurs frappante : Dalila (la quatrième) est à sa sœur aînée (Samira) ce que Nadia (la huitième) et surtout Amel (la septième) sont à Leïla (la deuxième). Tout laisse à penser qu'il y a bien eu entre ces deux groupes féminins de la fratrie, des aînées vers les cadettes, une forte transmission de valeurs sociales et culturelles. Celle-ci s'est opérée selon trois canaux principaux : tout d'abord, du fait de l'écart d'âge (quinze ans) entre les deux groupes féminins, Samira et Leïla ont dû endosser de manière précoce le rôle de « seconde mère » auprès de leurs trois cadettes ; ensuite, les deux aînées ont incarné avec force une figure de modèle, à tous les points de vue (social, culturel, féminin), pour leurs sœurs; enfin, elles ont joué un rôle majeur de guide et de conseil auprès « des filles » (comme les appelle souvent Leïla). »*

Source : Stéphane BEAUD, *La France des Belhoumi*, La Découverte, 2018, p. 83

## *2. Le diplôme, arme des faibles<sup>40</sup>*

Lorsque Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON analysent le système scolaire français au milieu des années 1960 (cf. III.A), celui-ci est encore réservé à une élite sociale, en particulier l'enseignement supérieur qui est leur objet d'étude privilégié.

Avec la tertiarisation de l'économie et la massification de l'École, les parents de milieux populaires prennent conscience de l'importance du diplôme et incitent leurs enfants à poursuivre leur scolarité.

En partant de l'enquête « Transmission familiales » de l'Insee, Tristan POUULLAOUEC montre ainsi qu'au fil des générations, les parents ouvriers poussent de plus en plus leurs enfants à continuer leurs études (tableau 6).

Les familles ouvrières ont compris que le diplôme est le seul moyen de sortir de sa condition lorsque l'on appartient aux catégories populaires : « L'adoption par les parents comme par leurs enfants du modèle des études longues n'aurait ainsi pas été possible sans une appropriation des enjeux scolaires de génération en génération, qui peut s'expliquer par une adaptation aux transformations de l'institution scolaire d'une part (les ouvriers ont pris au sérieux l'idéologie méritocratique de l'école unique) et du marché de l'emploi d'autre part (les ouvriers n'ignorent pas le rôle de plus en plus déterminant des titres scolaires dans les recrutements professionnels). »

---

40 POUULLAOUEC Tristan, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La dispute, 2010

**Tableau 6 : Réponse à la question : « Vos parents vous ont-ils poussé à continuer vos études ? » (en % de réponses positives selon le sexe de l'enquêté et la profession de son père)**

Cohorte de naissance	Ensemble	Hommes	Femmes	Enfant d'ouvrier	Fils d'ouvrier	Fille d'ouvrier
De 1910 à 1924	36	ns	ns	36	ns	ns
De 1925 à 1939	44	47	41	30	34	27
De 1940 à 1954	61	62	58	55	55	56
De 1955 à 1969	64	62	66	56	52	60
De 1970 à 1984	81	82	81	78	82	74

*Lecture : 82 % des fils d'ouvriers nés entre 1970 et 1984 ont été poussés à continuer leurs études. On a indiqué par ns les cases où les effectifs sont trop fragiles pour calculer des pourcentages.*

*Champ : personnes de plus de 15 ans suivant ou ayant suivi des études, élevées par au moins un des parents, n'ayant pas été poussées par leurs parents à travailler le plus tôt possible.*

*Source : Tristan POULLAUEC, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », Economie et statistique, n°371, 2004 d'après Enquête Transmissions familiales, Insee, 2000*

### 3. Des classes moyennes qui choisissent leur école

Les travaux d'Agnès VAN-ZANTEN<sup>41</sup> permettent de décrire de façon fine les stratégies mises en œuvre par les familles. Les parents qui sont très actifs dans le choix des écoles (les anglais parlent de choosers) appartiennent majoritairement aux classes moyennes.

Agnès VAN-ZANTEN a ainsi mené une vaste enquête empirique en interrogeant 167 familles dans quatre communes de la banlieue parisienne : Montreuil, Nanterre, Rueil et Vincennes ainsi que des responsables d'association de parents d'élèves, des directeurs d'école, des principaux de collège et des enseignants.

Elle cherche à comprendre pourquoi certaines familles élaborent ces stratégies. Elles privilégient tout d'abord l'établissement dans lequel elles espèrent que la réussite scolaire de leur enfant sera la meilleure. Le calcul est ici très proche de celui proposé par Gary BECKER (cf. I.C) où les familles réalisent un investissement en capital humain afin que leurs enfants obtiennent un diplôme rentable sur le marché du travail. Mais les objectifs des parents ne sont pas seulement instrumentaux : ils recherchent principalement le bien-être de leur enfant et son développement personnel.

Pour accéder aux établissements les plus réputés, les parents peuvent choisir de déménager. Le déménagement est « souvent lié à l'entrée au collège des enfants. Il s'agit d'un choix personnel mais influencé par les réseaux locaux, devenant d'autant plus nécessaire et légitime qu'il apparaît comme la norme dans leur groupe de référence ».

Ce constat est corroboré par l'étude de Gabrielle FACK et Julien GRENET<sup>42</sup> qui mon-

41 VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, Le lien social, 2009

42 FACK Gabrielle, GRENET Julien, « Sectorisation des collèges

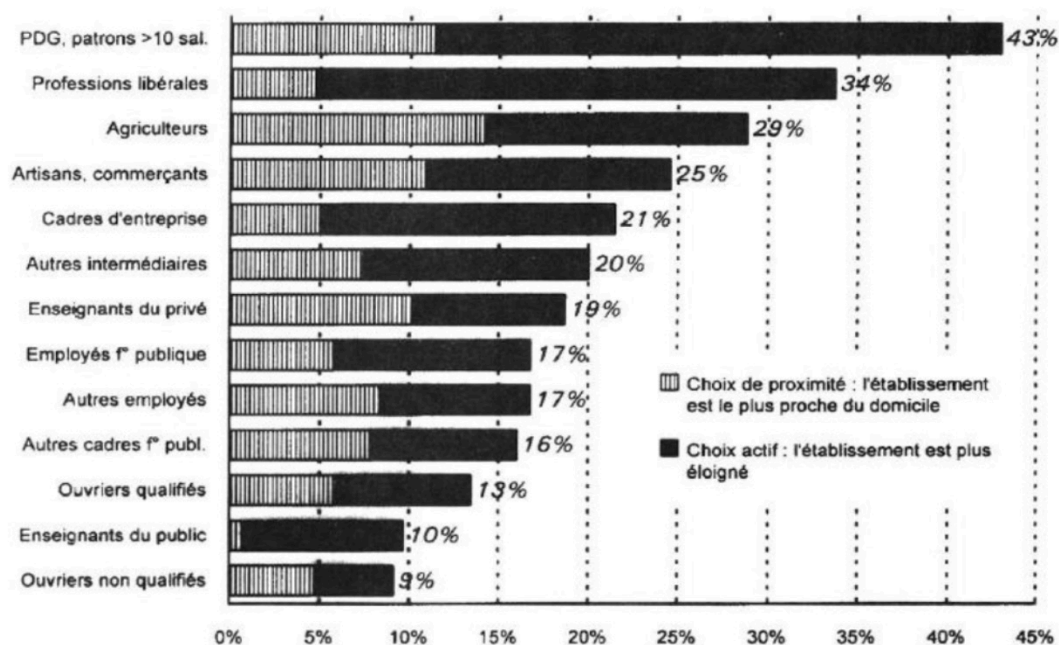
trent que le prix des logements à Paris est fortement corrélé à la réputation du collège de secteur, le marché immobilier étant lié au marché scolaire.

Mais tous les parents n'ont pas la même contrainte budgétaire. Ceux qui n'ont pas les moyens de déménager vont chercher à contourner la carte scolaire (donner son adresse professionnelle plutôt que son lieu de résidence, donner l'adresse des grands-parents...) ou choisir un établissement privé plutôt que l'école publique de secteur.

Le choix d'un établissement privé avait déjà été exploré par François HÉRAN à la fin des années 1990<sup>43</sup> (graphique 8) où il montrait que les indépendants ont davantage recours au privé que les salariés.

Lorsque ces stratégies échouent, les parents s'impliquent davantage dans l'école pour essayer de la faire changer.

**Graphique 8 : Le recours à l'enseignement privé selon le milieu social (en %)**



Lecture : Parmi les enfants de PDG ou de patrons d'entreprise de plus de 10 salariés, 43% sont scolarisés dans l'enseignement privé. 12% des enfants de PDG ou de patrons d'entreprise de plus de 10 salariés sont scolarisés dans l'enseignement privé pour des raisons de proximité et 31% par un choix actif.

Source : François Hérans, « Ecole publique, école privée : qui peut choisir ? », *Economie et Statistique*, n°293, mars 1996

et prix des logements à Paris », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°180, 2009

43 HÉRAN François, « Ecole publique, école privée : qui peut choisir ? », *Economie et Statistique*, n°293, mars 1996

## E. Les inégalités de réussite scolaire en fonction du genre

Si la massification scolaire a permis aux filles de compenser leur retard en termes de scolarisation, elles sont sous-représentées dans les filières scientifiques et elles accèdent moins que les garçons aux filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur alors que leurs résultats scolaires sont meilleurs que ceux des garçons jusqu'en Terminale (cf. II.C).

Pour comprendre ces inégalités de genre, il faut souligner le rôle de la socialisation familiale sur les ambitions et les compétences scolaires mais aussi interroger le fonctionnement de l'institution scolaire.

### 1. Une socialisation familiale différencielle

Depuis les travaux pionniers de la pédagogue italienne Elena GIANINI BELOTTI<sup>44</sup>, les différences de socialisation familiale entre les filles et les garçons sont clairement identifiées. Les parents utilisent de façon consciente ou inconsciente des modèles de socialisation genrés à l'image des jouets étudiés par Elena GIANINI BELOTTI qui sont souvent la reproduction en miniature des objets des adultes : dînette et poupée pour les filles versus mécano et soldats de plomb pour les garçons.

Dans les sociétés traditionnelles où les rôles masculin et féminin étaient très segmentés, cette socialisation différencielle permettait aux garçons de se préparer à leur futur rôle instrumental de breadwinner (Monsieur gagne-pain) et aux filles à leur rôle expressif de care-dealer (pourvoyeuse de soins) selon la typologie des rôles de Talcott PARSONS.

Avec l'entrée massive des femmes sur le marché du travail mais aussi grâce aux combats des féministes, on assiste à une remise en cause des rôles sexuels traditionnels.

Pourtant la socialisation familiale continue de peser sur les choix d'orientation des filles dans l'enseignement supérieur où elles choisissent les filières littéraires et juridiques et délaissent les filières scientifiques (cf. II.C).

Pour Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, ce choix n'est pas affaire de compétence mais d'ambition d'où le titre de leur livre *Allez les filles !*<sup>45</sup>

Partant des évaluations nationales en CE2, 6e et 3e effectuées en 1990, ils constatent que les filles ne sont pas moins fortes en mathématiques que les garçons : elles sont aussi fortes qu'eux en mathématiques mais plus fortes en français. L'avantage des filles est le plus net dans le respect des règles telles que l'orthographe, la ponctuation, les accords grammaticaux : « *c'est précisément dans la soumission à ces règles formelles que les filles distancent le plus nettement les garçons* ».

Cette soumission aux règles est le produit de la socialisation familiale : « dans l'éducation familiale, on attend davantage des filles qu'elles anticipent les attentes d'autrui, qu'elles respectent et intériorisent les règles établies ».

44 GIANINI BELOTTI Elena, *Du côté des petites filles*, Paris, Editions Des femmes, 1973

45 BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, Coll. Point, 1992

Se pensant plus douées pour le français que pour les mathématiques, à niveau identique les filles choisissent au lycée moins la filière scientifique (bac S avant la réforme du lycée) et surtout s'orientent moins vers les études scientifiques dans l'enseignement supérieur. Pour reprendre le titre d'un ouvrage récent de Marianne BLANCHARD, Sophie ORANGE et Arnaud PIERREL : *Filles + Sciences = une équation insoluble ?*<sup>46</sup>

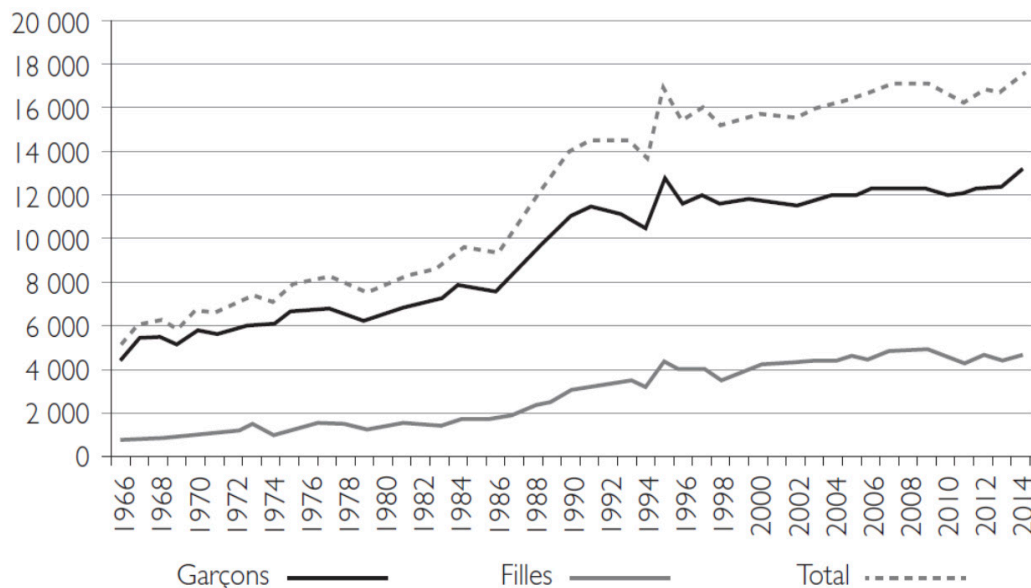
Dans leur enquête sur les classes préparatoire scientifiques, les trois sociologues constatent une sous-représentation croissante des filles dans les classes préparatoires scientifiques (graphique 9).

Ils expliquent eux aussi une partie de cette désaffection des filles pour les disciplines scientifiques par la socialisation familiale : « *Loin d'être naturelles, ces différences entre filles et garçons relèvent là aussi des formes de socialisation antérieures à l'entrée en classe préparatoire – effectuées dans la sphère familiale ou dans le cadre scolaire* ».

A titre d'exemple, 20% des garçons de classes préparatoires scientifiques interrogées par les trois sociologues sont abonnés à une revue de vulgarisation scientifique contre seulement 14% des filles.

Mais l'intérêt de leur enquête est de montrer que l'École peut contribuer à renforcer ces inégalités de genre.

**Graphique 9 : Évolution du nombre de filles et de garçons en classe préparatoire scientifique (effectifs)**



Source : Ministère de l'Éducation nationale

46 BLANCHARD Marianne, ORANGE Sophie, PIERREL Arnaud, *Filles + Sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoire scientifiques*, Cepremap, 2016

## 2. L'École des filles

Comme la famille, l'École utilise des modèles genrés d'éducation. Marie DURU-BELLAT montre ainsi que les enseignants ne traitent pas de la même façon les filles et les garçons : « les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé et une plus grande part d'attention que les filles, que l'enseignant soit d'ailleurs un homme ou une femme »<sup>47</sup>. Les professeurs les interrogent davantage que les filles, les incitent à plus d'autonomie, les encouragent plus en cas de bonnes performances et les réprimandent davantage en cas d'échec.

Ces différences sont particulièrement nettes en mathématiques (cf. encadré). Pour les professeurs de mathématiques, les garçons sont forcément doués en mathématiques, d'où des activités compensatrices en cas de difficultés. Les filles sont jugées naturellement douées en lettres d'où un grand fatalisme en cas d'échec en mathématiques.

### Les relations maîtres/élèves en mathématiques

*« Ces différences fines d'interaction dans la classe que seuls des travaux de type ethnologique mettent en exergue, sont sans doute importantes pour expliquer les fortes inégalités de réussite entre garçons et filles dans les matières scientifiques. L'observation de classes de mathématiques débouche en effet sur les mêmes constats, de manière plus nette encore - moins d'interactions avec les filles, moins d'encouragements à trouver la bonne réponse, moins de remarques d'ordre cognitif en direction des filles... -, tous ces comportements traduisant (et véhiculant) la double conviction que les uns sont plus capables de réussir dans ces matières, d'une part, et qu'il est effectivement plus important pour eux d'y réussir d'autre part. Et d'ailleurs, que se passe-t-il quand l'élève échoue ? Les garçons, qui ont déçu les attentes des maîtres, baissent fortement dans leur estime, alors que les filles, si leur comportement ne fait pas problème, garderont l'affection du maître. Les filles apprennent ainsi qu'elles peuvent continuer à être « aimées » même si elles échouent en classe, à condition d'être bien sages., l'essentiel étant pour elles de plaire au maître plus que de se former (notamment par les échecs). Leurs réussites dans ces disciplines connotées comme masculines ne viennent pas contrecarrer ce mode général de fonctionnement, car elles sont alors fréquemment attribuées au hasard ou à la spécificité de l'exercice en question.*

*D'une manière générale, alors que les succès des garçons sont le plus souvent attribués, par les maîtres et les individus eux-mêmes, à des facteurs internes comme la compétence, les réussites féminines ne sont attribuées à ce type de facteurs que lorsqu'elles concernent des domaines considérés comme féminins. Ceci illustre bien comment nous tentons par tous les moyens de protéger nos théories implicites de la personnalité, nos stéréotypes, dans la mesure où ils sont garants de la stabilité et de la « lisibilité » du monde qui nous entoure. »*

Source : Marie DURU-BELLAT, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*,

47 Marie DURU-BELLAT, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'harmattan, 1990

L'harmattan, 1990

Ces comportements genrés s'accroissent dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les classes préparatoires aux grandes écoles comme le soulignent Marianne BLANCHARD, Sophie ORANGE et Arnaud PIERREL. En examinant les bulletins des élèves de classes préparatoires scientifiques (MPSI/MP et PCSI/PC), ils notent des jugements professoraux qui varient en fonction du genre de l'étudiant : « *les appréciations relatives au « potentiel » ou aux « capacités inexploitées » s'accroissent au masculin, tandis que « le travail sérieux » est féminin – et ce, de manière largement déconnectée des résultats scolaires effectifs* ». L'exemple de Léa et de Loïc (cf. encadré) est très évocateur. Tous les deux premiers (majors) de leur classe en 1<sup>ère</sup> année de classes préparatoires scientifiques (MPSI), les enseignants leur attribuent des qualités différentes et ont des ambitions élevées pour Loïc tandis qu'ils dévalorisent les performances de Léa. En 2<sup>ème</sup> année de classes préparatoires scientifiques (MP), ces discours intériorisés par les étudiants deviennent de véritables prophéties autoréalisatrices : Léa ne se présente pas aux concours les plus prestigieux alors que Loïc est admissible à l'École Normale supérieure.

### Jugements professoraux concernant Léa et Loïc

*« La comparaison des parcours et appréciations obtenues respectivement par les major-e-s du premier semestre des classes de MPSI illustrent le marquage sexué des mêmes résultats objectifs. Léa est louée pour son « travail sérieux » et son « excellent bilan », tandis que le professeur de mathématiques de Loïc souligne sa « finesse » et sa « maturité » et l'incite à « encore progresser ».*

*Au second semestre de MPSI, leurs excellents résultats perdurent (Léa est 4<sup>e</sup> de sa promo et Loïc 2<sup>e</sup>, « esprit vif, beaucoup de facilités » toujours selon le professeur de mathématiques) et ils passent l'un et l'autre en MP\*. Loïc se maintient dans la tête du classement (2<sup>e</sup> à chacun des semestres) et, selon son professeur de physique, « p[eut] espérer une école prestigieuse ».*

*Léa est quant à elle 20<sup>e</sup> sur 36 élèves au premier semestre (puis 12<sup>e</sup> au second) et, pour la première fois, les appréciations évoquent qu'on la sait « capable de mieux », non pas ainsi pour encore progresser mais au contraire combler son décrochage dans le classement.*

*En fin d'année, seul Loïc s'inscrit au concours de l'ENS (il y sera admissible), ce dont l'enseignant d'allemand décourage implicitement Léa notant avec une apparente bienveillance que sa « moyenne [en deçà de celle de la classe] est due au choix de sujets difficiles pour les concours les plus élevés... ».*

Source : Marianne BLANCHARD, Sophie ORANGE, Arnaud PIERREL, « La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°220, 2017



## Bibliographie indicative

(Ne figurent ici que les articles ou ouvrages de synthèse, les autres références figurant en notes de bas de pages)

BARRERE Anne, SEMBEL Nicolas, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 1998

BLANCHARD Marianne, CAYOUILLE-REMBLIÈRE Joanie, *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2016

DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2018

LALLEMENT Michel, « Les métamorphoses des systèmes éducatifs et productifs », in GALLAND Olivier, LEMEL Yannick (dir.), *La société française. Pesanteurs et mutations : le bilan*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2006

MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, Coll. Repères, 2017

QUEIROZ Jean-Manuel de, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, Collection 128, 2010

VAN ZANTEN Agnès (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000