

LES RÉSISTANCES DES FAMILLES (DE CERTAINES D'ENTRE ELLES) À L'ÉCOLE POUR TOUS

Marie DURU-BELLAT (*)

Les choix d'orientation des familles participent du renforcement des inégalités face à la réussite scolaire.

Mais plutôt que de s'efforcer de les contraindre par des réglementations qui ne sont en fait appliquées qu'à l'encontre des plus faibles, mieux vaudrait s'attaquer aux raisons qui fondent ces comportements.

On peut penser d'« en haut » l'école pour tous. En France, l'école est volontiers considérée comme une institution vouée à des objectifs politiques et sociaux, qui s'oppose aux intérêts privés et aux préjugés conservateurs des familles, pour promouvoir le bien commun. De fait, au-delà des objectifs généraux d'intégration des jeunes générations, ce sont les professionnels de l'éducation qui définissent les contours du fonctionnement concret de l'institution. Il n'y a pas ou très peu de débat démocratique autour de l'école, auquel serait associé l'ensemble des citoyens et notamment les familles. Ces dernières sont suspectées de vouloir rechercher à travers l'école à promouvoir leurs intérêts privés, ce qui fait l'objet d'une dénonciation éthique forte des professionnels qui estiment, quant à eux, représenter l'intérêt général.

Du côté des sociologues, la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron appuie en quelque sorte cette vision des choses, puisque les groupes dominants y sont décrits comme cherchant à s'assurer le contrôle de l'institution scolaire, pour reproduire et légitimer leur situation de dominants. La situation apparaît alors singulièrement bloquée et

(*) Université de Bourgogne-IREDU. Email : marie.duru-bellat@wanadoo.fr

toute perspective de changement illusoire. Pourtant, depuis les années soixante-dix, la recherche en sociologie de l'éducation a produit des analyses des comportements des familles et du fonctionnement de l'institution qui à la fois en éclairent les ressorts et amènent à reconsidérer les voies possibles du changement social. Dans ce texte, nous présenterons ces travaux pour instruire le débat autour de l'école pour tous, qui ne pourra se faire contre les « usagers », sans prendre en compte leurs logiques et leurs résistances.

Inégalités sociales de trajectoires scolaires et comportements des familles

Que des inégalités sociales marquent les trajectoires scolaires est bien connu : ainsi, parmi les élèves entrés en 6^e en 1989, le taux d'accès au bac varie de 34 % chez les enfants d'inactifs à plus de 85 % pour les enfants de cadres, enseignants, professions libérales. Mais, contrairement à la représentation commune largement marquée par les thèses de la reproduction, les inégalités sociales de trajectoires sont loin de se réduire à des inégalités sociales de réussite scolaire (renvoyant elles-mêmes à la variété des « héritages culturels », face à une culture scolaire qui est de fait une culture de classe). Interviennent également, et de manière d'autant plus marquée que l'on avance dans les cursus, des inégalités sociales de choix, choix qui portent sur les options suivies, sur l'orientation, sur le collège fréquenté.

Examinons comme ces choix vont se manifester au niveau du collège. Bien qu'il n'y ait plus, depuis la réforme Haby (1975), de différenciation possible dans les cursus à ce premier stade du secondaire, les parents peuvent utiliser la marge de choix ouverte en 1984 par l'assouplissement de la carte scolaire, qui rend plus aisées les dérogations, mais ne supprime pas le principe de l'affectation prioritaire des enfants du secteur géographique à tel ou tel établissement. Géré de manière décentralisée, ce processus s'est progressivement répandu sur le territoire jusqu'à concerner environ un collège sur deux (mais aucun chiffre national n'existe sur ce point). D'après les dernières statistiques du ministère (*Note d'information* n° 01.42), le phénomène de dérogation reste d'ampleur limité puisque environ 10 % des élèves de 6^e seraient dans un collège public autre que celui de leur secteur (auquel on peut ajouter les 20 % d'élèves scolarisés dans un collège privé). De fait, et au-delà de raisons invoquées qui mettent souvent en avant la réputation

de l'établissement ou les services qu'il offre, ces parents recherchent d'autant plus un collège qu'il est fréquenté par des jeunes de milieu aisé, avec le moins possible d'élèves en retard ou d'élèves étrangers. Dans les pays voisins qui ont souvent développé les possibilités de choix de l'école de manière bien plus drastique qu'en France, tels que les Pays-Bas ou le Royaume-Uni, les considérations sociales ou ethniques passent bien avant le souci de l'excellence scolaire (Duru-Bellat, 2001). Ces familles « choisissantes » sont elles-mêmes socialement favorisées, les parents enseignants venant loin en tête, et les parents ouvriers ou agriculteurs loin en queue. Il est donc clair que l'« assouplissement » débouche sur un appariement toujours plus étroit entre les collèges les plus recherchés et les familles aisées qui tendent à s'y regrouper.

Les parents ont également à choisir une première langue à l'entrée en 6^e, puis ensuite des options, choix dont on s'attend à ce qu'ils soient socialement diversifiés, pour les mêmes raisons que précédemment – recherche d'un environnement perçu comme favorable –, mais aussi éventuellement en fonction de préférences culturelles. On ne dispose pas de statistiques sur les classes à profil particulier, notamment sur les classes dites bilingues, ou équivalent. Quelles que soient les dénominations, ces classes ont une fonction objective de regroupement d'élèves triés, et tendent donc à limiter l'hétérogénéité de l'environnement scolaire, depuis les classes regroupant les enfants d'enseignants jusqu'aux classes de cas « à problèmes ». Selon les établissements, la classe d'« élite » pourra être une classe bilingue, une classe option théâtre ou sport (le contenu de l'option n'ayant de fait guère d'importance), ou plus couramment une classe de germanistes. Le tri des élèves est indissociablement scolaire et social : il est scolaire dès lors qu'une sélection est à faire, mais il est du même coup social parce que les bons élèves appartiennent plus souvent à certains milieux sociaux, et aussi parce que la demande (ou l'acceptation) des familles est en l'occurrence nécessaire. Autour d'une fréquence moyenne de l'ordre de 10 %, 26 % des enfants d'enseignants étudient l'allemand en 6^e, contre 8 % chez ceux d'ouvriers non qualifiés. Le choix de l'option latin obéit à la même logique, avec 56 % d'adeptes chez les premiers et moins de 15 % chez les seconds.

Qu'il s'agisse du choix de l'établissement ou du choix des options, on peut comprendre le poids de facteurs subjectifs d'ordre culturel, mais on remarquera aussi que, de fait, ces attirances ou ces goûts modèlent la composition scolaire et sociale du milieu de formation auquel accèdent

les enfants de ces catégories, avec la complicité des enseignants, notamment pour la constitution des classes par niveau. S'il s'avérait (nous y reviendrons dans la seconde partie) que l'on progresse plus dans les « bonnes » classes, ou dans certains collèges, alors ces choix d'options constituent des stratégies plus ou moins explicites, qui participent sans ambiguïté à la genèse des inégalités sociales...

Il est clair que le fil rouge de ces comportements des familles est la recherche de la distinction, de quelque chose que les autres enfants (ou la majorité d'entre eux) n'auront pas. Les travaux étrangers concordent sur ce point, et la littérature est abondante sur le pouvoir de distinction des options ou le déploiement de stratégies actives pour reconstituer des filières là où l'on tente de les supprimer. De plus, certaines évolutions historiques confortent cette interprétation. Ainsi, dans les années soixante, les jeunes de catégorie aisée ont commencé à désertir le second cycle littéraire, dès lors qu'y accédaient en plus grand nombre les jeunes de milieu populaire (Cherkaoui, 1982). De même, quand les anciennes classes de 2^{de}, spécialisées et nettement hiérarchisées (avec en tête la très prisée 2^{de} C, scientifique) ont été supprimées en 1981, au profit d'une 2^{de} commune dite de détermination, on a vu soudain croître le pourcentage de familles « choisissant » d'étudier les langues mortes (Euvrard, 1984) ; avec à la clef la reconstitution de classes très proches de l'ancienne 2^{de} C par regroupement des latinistes. L'indifférenciation a fait peur, et les familles ont su très vite élaborer des stratégies adaptées, avec la complicité des enseignants.

Cette recherche de la distinction, on la retrouve bien sûr à l'œuvre dans les choix d'orientation : les jeunes et leurs familles mettent en œuvre, aux deux « paliers d'orientation » – fin 5^e et fin 3^e – qui (du moins jusqu'au milieu des années quatre-vingt pour la fin de la 5^e) balisent le cheminement au collège, des stratégies bien différenciées. Certes, les décisions d'orientation, qui déterminent de façon souvent irréversible les cursus scolaires, obéissent à une logique scolaire : les « bons » élèves font en moyenne les études les plus longues, accèdent aux filières les plus « cotées » dans la hiérarchie scolaire, mais il ne s'agit là que d'une tendance. Ce que l'on observe, surtout pour les élèves moyens, c'est une variété de décisions d'orientation largement structurée en fonction de l'origine sociale et du sexe. Ainsi, à réussite scolaire comparable, les enfants d'ouvriers ont tendance à bifurquer de manière plus précoce vers des formations professionnelles courtes, alors qu'au contraire les enfants de cadres font tout (y compris redoubler) pour rester dans la filière générale.

Au total, au niveau du collège, l'orientation constitue un mécanisme qui, au-delà des inégalités sociales de progression et de choix d'options, concourt à l'accroissement des inégalités sociales de cursus, au-delà des conséquences strictement déductibles des inégalités de réussite scolaire. Si l'orientation joue ce rôle essentiel, c'est parce que, dans notre pays, elle est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or celles-ci sont variables selon le niveau économique et culturel de la famille ; plus précisément, elles sont marquées par une autosélection inégale selon les milieux sociaux ; cette autosélection est d'abord scolaire : quand l'élève est très bon, ou très faible, les vœux des familles sont uniformément ambitieux, ou au contraire modestes ; mais une forte diversité marque les vœux des élèves plus moyens, structurée fortement par le milieu social d'origine. En fin de 3^e, une étude récente de la Direction de la programmation et du développement (DPD) (sur des élèves entrés en 6^e en 1995) montre que, avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du brevet, 66 % des familles de cadres, contre 18 % des familles ouvrières, demandent une orientation en second cycle long. Les écarts sociaux sont un peu moins forts chez les élèves moyens : respectivement 94 % et 67 % demandent à entrer en cycle long avec des notes de contrôle continu au brevet comprises entre 9 et 13. C'est en fait chez les élèves moyens faibles que ces différences sociales dans la sévérité de l'autosélection sont les plus marquées, catégorie d'élèves qui représente un fort contingent... Il faut par contre souligner l'uniformité des demandes chez les bons élèves, quel que soit le milieu social (avec plus de 96 % de demandes pour un second cycle long quand les notes de contrôle continu sont supérieures à 13).

Face à ces demandes socialement très typées, les conseils de classe, qui ont à prononcer des décisions, fonctionnent de manière essentiellement réactive : pour obtenir une orientation, il faut avant tout l'avoir demandée ; cela peut sembler trivial, mais il faut bien voir que cela signifie que l'autosélection dont font montre les familles de milieu populaire ne sera pas corrigée, ou très rarement ; les conseils se contentent en fait de contester les choix qui leur apparaissent incompatibles avec le niveau scolaire de l'élève, sans chercher à « tirer vers le haut » les choix prudents de certains jeunes. De par ce mode de fonctionnement, conformes aux textes qui les invitent, autant que faire se peut, à suivre les choix des familles, les conseils de classe entérinent ces demandes socialement différenciées. Ce faisant, ils figent les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.

Les recherches longitudinales « quantitatives » permettent de chiffrer le poids respectif de ces différents mécanismes qui engendrent les inégalités sociales de trajectoires jusqu'à la fin du collège (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993). À la fin des années quatre-vingt, on peut reconstituer la genèse de l'écart social d'accès à une classe de 2nde générale ou technologique, cet écart étant de 55 points entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers (les taux d'accès étant, à cette époque, respectivement de 87 % et 32 %). Les ordres de grandeur sont les suivants : sur ces 55 points d'écarts, environ 10 sont déjà présents à l'entrée en primaire et se sont donc formés auparavant ; au cours du primaire, 10 points d'écarts supplémentaires se forment ; c'est donc 35 points qui vont s'accumuler pendant les quatre années du collège, ce qui signale incontestablement une accélération dans la genèse des inégalités sociales dans l'enseignement secondaire. Sur ces 35 points, les inégalités sociales de réussite pèsent à peine plus que les inégalités d'orientation (respectivement 18,5 et 16,1 points). Si le poids capital du collège est ainsi confirmé, il apparaît aussi que, sur l'ensemble de la carrière scolaire de la maternelle à la seconde, les inégalités sociales de réussite restent prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation.

Sans entrer ici dans l'analyse de la suite des carrières scolaires, contentons-nous de dire que les phénomènes de choix et les inégalités afférentes prennent une place grandissante, d'une part parce que la sélection antérieure tend à homogénéiser scolairement les publics d'élèves (les inégalités sociales de réussite étant donc moins prégnantes), mais aussi parce que, dans le second cycle du secondaire et dans le supérieur, des choix se présentent constamment au jeune, laissant un jeu de plus en plus large aux phénomènes d'autosélection, socialement typés, que nous avons vu s'amorcer au collège.

Les « bonnes raisons » des familles...

Les familles apparaissent donc très actives dans la fabrication des inégalités sociales de carrières : il n'est pas suffisant d'être un « héritier » pour cheminer sans encombre, il faut au contraire savoir trouver le contexte *a priori* le plus favorable pour la scolarité de son enfant, dénicher les filières les plus « intéressantes », celles qui feront la différence, celles qui permettront de se classer au mieux dans la compétition pour l'accès à l'emploi et aux meilleures places. Deux pistes

peuvent être suivies pour mieux comprendre ces stratégies familiales ; plutôt que de les dénoncer, il faut essayer d'en dégager les « bonnes raisons ».

Choisir le contexte scolaire le plus favorable

Une première piste part de ce que les recherches démontrent quant à l'effet sur les élèves de la fréquentation de tel ou tel contexte scolaire (classe ou établissement). Depuis les années quatre-vingt, un certain nombre de travaux ont montré que tant les progressions scolaires des élèves que leur bien-être au collège étaient sensiblement variables selon le collège fréquenté. Sous ces deux aspects, les collèges au public majoritairement populaire sont le plus souvent dans une situation défavorable. En particulier, on sait aujourd'hui que la plupart des caractéristiques des établissements qui sont par ailleurs associées à plus d'efficacité sont moins souvent présentes dans les collèges à recrutement populaire (Meuret, 1995). Ainsi, les collèges populaires sont de taille un peu plus grande, les professeurs y sont plus jeunes et moins expérimentés ; la qualité de vie au collège y est moins bonne, la discipline moins assurée, l'usage du temps moins productif ; l'exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes moins complète et la clarté des règles moins nette. Enfin, dans les collèges populaires, le climat général est nettement moins favorable aux apprentissages : l'indiscipline est plus répandue, de même que les différentes formes de « délinquance » scolaire (retards, absentéisme, bavardage, etc.) ; les relations avec les enseignants sont décrites comme moins chaleureuses et moins confiantes. Réciproquement, les élèves déjà les plus favorisés vont systématiquement vers les contextes les plus efficaces, et bénéficient, de manière générale, de meilleures conditions d'enseignement (Grisay, 1997).

Au niveau des classes cette fois, on observe également des mécanismes amplificateurs des inégalités, tenant à leur mode de constitution. Une recherche conduite sur les collèges français (Duru-Bellat et Mingat, 1997) a montré que, de fait, la majorité des établissements constituait en 6^e des classes de niveau. Or la constitution de ces « micro-milieus » typés a des incidences sur les progressions des élèves. Un premier résultat est que les élèves progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé. Par ailleurs, la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : les plus faibles « gagnent » à fréquenter ce

type de classe (dont le niveau moyen est le plus souvent supérieur au leur), alors qu'à l'inverse les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts.

Pour tenter de comprendre les processus sous-jacents à ces effets pervers (allant à l'inverse des objectifs poursuivis) des classes de niveau, plusieurs pistes ont été explorées (très majoritairement dans la littérature anglo-saxonne ; cf. notamment Gamoran et Mare, 1989). Tout d'abord, selon le niveau des classes, l'« instruction » délivrée s'avère différente en quantité et en qualité, parce que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves. Il peut y avoir, dans certains cas, une véritable dérive des contenus dans la classe : la différenciation ne porte donc pas seulement sur les méthodes, mais sur les objectifs eux-mêmes. Les effets des groupes de niveau sur les acquisitions des élèves s'expliqueraient ainsi par le fait qu'ils amènent les maîtres à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction.

Une seconde famille de processus susceptibles d'expliquer les effets des classes de niveau est de type psychosocial. Les groupes de niveau constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances et intériorisent les normes scolaires, et apprennent à nourrir telle ou telle ambition concernant leurs performances à venir. De fait, la répartition par niveau affecte fortement les attitudes et comportements des élèves, dans le sens d'un renforcement des différences initiales. Cela prend par exemple la forme, dans les groupes faibles, d'une moindre attention (décrochages plus fréquents, plus remarqués par les pairs, et mieux tolérés par les enseignants). Pour la France, les descriptions fines d'Agnès van Zanten (2001) des « mauvaises classes » illustrent clairement comment, dans ces contextes, se construit une déviance scolaire. De plus, une part importante des aspects socialisants de la fréquentation quotidienne de tel ou tel milieu scolaire découle des interactions entre élèves : ces dernières sont inégalement stimulantes selon les différences de niveau initial entre les élèves, les élèves de milieu populaire pouvant notamment « apprendre » de leur contact avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes (Thrupp, 1999).

Toujours est-il que tout se passe comme si les familles, du moins certaines d'entre elles, percevaient ces inégalités dans les « occasions d'apprendre » ou l'expérience scolaire que les établissements ou les classes offrent à leur enfant. S'il s'avère que les collègues fréquentés

majoritairement par une population aisée sont à la fois plus efficaces, moins sélectifs et offrent un climat plus calme, de meilleures relations enseignants-élèves, bref un bien-être supérieur, alors il sera rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, de même qu'il sera rationnel pour les familles les mieux informées et les mieux à même de choisir, dont les enfants réussissent en moyenne plutôt bien, de rechercher les « bonnes » classes. On comprend que les parents, qui cherchent « normalement » à maîtriser leurs conditions (y compris spatiales) de vie, cherchent aussi à offrir à leurs enfants le milieu scolaire le plus agréable possible, et le plus productif, puisque les enjeux d'une scolarité réussie sont des plus importants. Les familles participent donc activement (mais inégalement) à la création et au maintien des « conditions de contexte » qui leur sont les plus favorables. Leur action est d'autant plus efficace que la composition sociale du milieu scolaire est un paramètre essentiel dans la socialisation et la formation scolaires.

Garantir au moins la stabilité sociale à son enfant

Les stratégies des familles – c'est là une seconde piste pour les comprendre – sont pilotées par l'aval, par ce qu'elles ambitionnent pour leur enfant. Tout un courant théorique représenté par Boudon (1979) souligne que la plupart des choix qui jalonnent la carrière scolaire, non seulement ne sont pas dépourvus d'incidences financières (coût des études, manque à gagner...), mais plus fondamentalement reposent sur une anticipation de l'avenir, par cette « diffusion régressive des enjeux » dont parle Berthelot (1993) – pour avoir un bon métier, il faut se placer dans telle filière, ce qui requiert tel choix d'option *x* années auparavant... Tant la prise en compte du coût qu'*a fortiori* l'anticipation de l'avenir supposent que les familles élaborent des stratégies, au terme d'arbitrages coûts/avantages tenant particulièrement compte des enjeux différentiels attachés aux diverses alternatives. Ces arbitrages, les familles les opèrent dans des situations inégales, selon leur place dans la structure sociale. Ainsi, les phénomènes d'autosélection socialement différenciés attestent une sensibilité inégale au risque et aux coûts encourus dans les études envisagées, risque plus fort quand la situation est incertaine (élèves moyens ou faibles), avec à la clef un coût (le prix du temps ou d'une réorientation).

Non seulement la sensibilité au risque et aux coûts, mais aussi les enjeux de la formation diffèrent selon la position sociale des familles. Pour les familles de milieu aisé, l'enjeu est d'assurer aux enfants au moins une

reproduction des positions sociales parentales, ce qui requiert des études longues et sélectives ; face à des coûts qui comptent peu, l'enjeu est tel que l'on poussera ses enfants dans des études de ce type, même si leur niveau scolaire fait de ce choix un pari risqué. À l'inverse, les familles de milieu populaire peuvent assurer à leurs enfants une mobilité sociale ascendante avec un niveau de diplôme et d'insertion moins exigeants, et, étant par ailleurs plus sensibles aux risques encourus, elles n'inciteront leurs enfants à poursuivre leurs études que si leur réussite paraît probable. Plutôt que d'invoquer des différences foncières d'ambition entre groupes sociaux, il semble plutôt que les différences d'orientation sont sous-tendues par des stratégies de positionnement qui sont autant de comportements rationnels dans la diversité des contextes sociaux.

L'ensemble de ces constats montre que les comportements des familles sont aisément compréhensibles dès lors que l'on trouve normal qu'elles mobilisent les atouts dont elles disposent pour assurer l'avenir de leur enfant. On voit mal comment une politique autoritaire pourrait contraindre des familles inégales à renoncer à ces stratégies de différenciation sociale. La réflexion sur les voies d'un changement doit intégrer le fait que, si les structures proposent, les acteurs disposent. C'est donc plus sur le contexte, le cadre dans lequel ils prennent leurs décisions qu'il faut agir.

Des pistes de réflexion et d'action, à différents niveaux

Pour partir des niveaux les plus « macro-sociologiques », il est clair que plus les positions sociales seront inégales et accessibles sur la base des titres scolaires, plus les enjeux de la compétition scolaire seront durs, et plus les mieux placés tireront leur épingle du jeu. Pour exprimer cela sous une forme utopique, disons que l'on peut rêver d'une école qui accueillerait des élèves moins inégaux, qui viendraient « simplement » pour apprendre et se cultiver. C'est évidemment une utopie un brin aristocratique, dans la mesure où les jeunes attendent de l'école qu'elle les aide à se placer. Mais il reste que si les jeunes et leurs familles étaient dans des situations moins inégales, et que si, par ailleurs, leur bagage scolaire était moins décisif pour l'ensemble de leur vie, les inégalités face à l'école seraient moindres. En d'autres termes, si la formation ne servait qu'à comprendre le monde, à communiquer, à mener une vie quotidienne plus maîtrisée et plus agréable – ce qui pourrait être l'objectif primordial d'une formation commune –, cela changerait sans aucun doute la compétition autour des titres scolaires et donc le climat des classes.

Parmi les pays européens qui ont réussi à réduire significativement les inégalités sociales figurent ceux (Suède, Pays-Bas) qui ont par ailleurs réduit les inégalités de conditions de vie et de sécurité économique parmi les familles, inégalités dont nous avons vu l'impact sur les décisions scolaires (autosélection différenciée). D'autres pays comme la Grande-Bretagne présentent un niveau relativement faible d'inégalités face à l'école, sans doute parce que les titres scolaires, moins étroitement articulés qu'en France avec les emplois, sont du même coup moins l'objet d'une compétition sociale. Ces divers aspects relèvent évidemment de politiques qui débordent largement le cadre scolaire telles que les politiques économiques, les politiques de redistribution (limiter les inégalités dans la vie est sans aucun doute le point le plus important), la manière aussi dont on articule la formation et les emplois.

Un second niveau d'action concerne le système éducatif lui-même. On peut bien évidemment rendre les carrières scolaires moins sélectives (c'est le sens des politiques qui jouent la carte de l'ouverture du système), supprimer ou du moins repousser au-delà de la scolarité commune les paliers d'orientation qui accentuent les inégalités entre élèves. On peut aussi agir sur le cadre même de ces choix, pour minimiser l'influence de la sensibilité différentielle au risque : multiplier les passerelles pour éviter les culs de sac, réduire le niveau de risque attaché aux études (par exemple en instaurant des sélections à l'entrée), réfléchir aux critères de l'orientation (avec d'autant plus d'inégalités que les vœux des familles sont souverains)...

Les politiques éducatives peuvent aussi viser à démocratiser le fonctionnement du système lui-même, en particulier uniformiser la qualité de l'offre scolaire, pour tuer dans l'œuf les raisons souvent justifiées que les familles ont de fuir certains établissements.

Enfin, pour revenir sur les inégalités de réussite, l'État est aussi responsable des contenus de formation : il peut rendre la définition des contenus plus démocratique en y associant élus ou usagers, éviter en tout cas que cela ne reste qu'une affaire entièrement endogène entre des professionnels, qui ont eux aussi leurs intérêts propres. Il a en particulier la responsabilité de permettre l'élaboration d'un consensus autour d'une culture commune, dont il s'assurerait que l'institution scolaire permet bien à tous les élèves de l'acquérir.

Un troisième niveau concerne les professionnels de l'éducation dans les établissements et dans les classes. C'est au niveau de l'établissement que sont gérés les phénomènes de composition sociale des groupes, dont on a vu l'importance. On comprend évidemment que la défense des classes hétérogènes soit difficile dans un contexte de

concurrence entre établissements, c'est pourquoi une régulation à un niveau plus élevé est nécessaire ; mais cela n'enlève pas toute responsabilité à l'établissement. On sait aussi que, par son organisation, le climat qu'il instaure, les attentes qu'il développe à l'encontre des élèves, l'établissement a une capacité d'action (de fait, certains établissements sont plus efficaces, d'autres sont plus violents, à public identique). Mais il doit être soutenu par une vigoureuse discrimination positive, car on sait que l'inégale qualité de l'offre scolaire est un facteur important des inégalités sociales (qui plus est autoreproducteur, puisque les familles les mieux informées réagissent en conséquence). Enfin, dans le quotidien des classes, il est clair que les enseignants ont une responsabilité directe : si l'on connaît mal en France les effets des différentes pratiques pédagogiques, on sait que les enseignants sont inégalement efficaces et que cela rejaille en premier lieu sur les élèves les plus faibles.

En conclusion, la thèse que nous défendons ici est qu'il faut s'attaquer aux raisons qui fondent les comportements des familles plutôt que de s'efforcer de les contraindre par des réglementations qui ne sont en fait appliquées qu'à l'encontre des plus faibles ; on sait ainsi que la carte scolaire est défendue, non sans hypocrisie, par les professionnels de l'école... pour les enfants des autres... L'État ne peut ignorer que les familles utilisent l'école pour défendre leurs intérêts, parce que les diplômes sont aujourd'hui indispensables ; son rôle est de faire prévaloir un intérêt général dès lors qu'il peut arriver que les intérêts de certains groupes s'opposent clairement à d'autres moins puissants. C'est par exemple le cas pour la composition des classes et des établissements. Si l'État vise un objectif d'intégration sociale et d'unification maximale des acquis et de l'expérience scolaire d'une classe d'âge (ce qui est en général le cas au niveau du collège), alors il doit promouvoir des contextes hétérogènes. Ce n'est évidemment pas facile, mais cela ne se fera pas en décrétant simplement que la concurrence entre établissements ou les classes de niveau sont interdites. Une voie est une politique de discrimination positive beaucoup plus affirmée en direction des collègues les plus en difficulté, pour parvenir à les rendre plus attractifs. Mais cela gagnerait à s'accompagner d'un discours politique sur l'école, discours promouvant l'intégration sociale et culturelle et soulignant de manière complémentaire les coûts sociaux de la marginalisation de certains groupes, bref des arguments civiques. Sont donc à articuler une politique scolaire, où l'institution reconnaît clairement son rôle dans la genèse des inégalités sociales entre élèves, et pro-

meut des objectifs clairement politiques pour ce qui reste alors une institution, et par ailleurs des politiques économique, sociale, urbaine articulées, pour réduire l'inégalité des « conditions ».

Marie DURU-BELLAT

BIBLIOGRAPHIE

- BERTHELOT (J.-M.), 1993, *École, orientation, société*, Paris, PUF.
- BOUDON (R.), 1979, *La Logique du social*, Paris, Hachette.
- CHERKAOUI (M.), 1982, *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF.
- DUBET (F.), DURU-BELLAT (M.), 2000, *L'Hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT (M.), 2001, « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30, n° 2, 131-153.
- DURU-BELLAT (M.), JAROUSSE (J.-P.), MINGAT (A.), 1993, « Les scolarités de la maternelle au lycée », *Revue française de sociologie*, 34, n° 1, 43-60.
- DURU-BELLAT (M.), MINGAT (A.), 1997, « La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves », *Revue française de sociologie*, 38, n° 4, 759-790.
- GAMORAN (A.), MARE (R. D.), 1989, « Secondary school tracking and educational inequality : compensation, reinforcement, or neutrality ? », *American Journal of Sociology*, n° 94, 1146-1183.
- GRISAY (A.), 1997, « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Dossiers Éducation et Formation*, n° 88.
- MEURET (D.), 1995, « Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges », in BESSE (J.-M.) (et al.), *École efficace : de l'école primaire à l'université*, AFAE, Paris, Armand Colin, 81-91.
- ŒUVRARD (F.), 1984, « Le collège unique. Les options en classe de 4^e », *Données sociales*, Paris, INSEE.
- THRUPP (M.), 1999, *Schools Making a Difference. Let's be Realistic !*, Buckingham, Open University Press.
- VAN ZANTEN (A.), 2001, *L'École de la périphérie*, Paris, PUF.