

## Les disparités sociales qui entraînent des inégalités scolaires

Le rapport PISA<sup>5</sup> note qu'environ 20 % des élèves favorisés se classent parmi les élèves considérés comme très performants en compréhension de l'écrit, contre seulement 2,4 % des élèves défavorisés. Cette importante différence de performance était déjà remarquée par les sociologues Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage « La Reproduction »<sup>6</sup>. Ils expliquaient la réussite des élèves des classes dominantes, par leur héritage culturel et leur habitus qui seraient en correspondance avec les normes scolaires, à l'inverse des classes dominées, qui ne maîtrisant pas ces codes, se retrouvent exclues de l'institution. Les sociologues ont appuyé leur vision sur les capitaux, selon eux les familles possèderaient un capital économique constitué par les revenus et le patrimoine, un capital social qui renvoie à l'ensemble des relations d'interconnaissance que possède un individu et un capital culturel composé de l'ensemble des biens culturels, des connaissances et des comportements sociaux de l'individu. Ces trois capitaux sont transmis entre générations et favorisent la reproduction sociale, ceux qui en ont le plus seront alors ceux qui réussiront le mieux sur le plan professionnel, économique et social, il s'agit d'après Bourdieu et Passeron de la violence symbolique faite par la classe dominante sur la classe dominée. Le milieu familial entraîne des différences de résultats et par la suite de parcours scolaires. Leurs recherches ont permis de mettre en avant ce rapport entre origine sociale et réussite, notamment scolaire. L'école va reproduire et légitimer les inégalités de

---

<sup>4</sup> DEPP. (2019, décembre). *PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit*. Consulté le 15 février 2020, à l'adresse [http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/112966/1/depp\\_NI\\_2019\\_19.49.pdf](http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/112966/1/depp_NI_2019_19.49.pdf)

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

possession de ces capitaux en adhérant à la culture dominante. M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière<sup>7</sup> rapportent cette vision des fondateurs de la sociologie de l'éducation en la mettant en parallèle avec les données ministérielles d'aujourd'hui. Elles montrent que le sujet des inégalités scolaires demeure lié aux origines sociales des individus. Dans ce tableau, les enfants issus d'un père ouvrier ont plus de chances de redoubler en primaire ou en secondaire que les enfants de cadres, de professions supérieures ou de chefs d'entreprise. En moyenne, 88,5% de ces enfants s'orientent en seconde générale et technologique, contre seulement 47% des enfants d'ouvriers. Ces chiffres montrent bien la dépendance de la réussite scolaire par rapport à l'origine sociale.

Sexe	Redoublement en primaire (%)	Redoublement 6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> (%)	Orientation en 2 <sup>de</sup> générale et technologique (%)	Accès à un baccalauréat scientifique (%)
<b>Cadres et professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise</b>				
Filles	4	4	91	33
Garçons	6	6	86	39
<b>Professions intermédiaires</b>				
Filles	10	7	76	19
Garçons	13	10	64	23
<b>Ouvriers qualifiés</b>				
Filles	22	11	54	8
Garçons	26	15	40	7

8

De ce fait, les dispositions sociales des élèves marquées par l'origine sociale, préparent moins les élèves défavorisés à la forme scolaire. Le concept de forme scolaire de G. Vincent<sup>9</sup>, est une forme institutionnalisée par l'Etat de transmission de valeurs, de capacités, de savoirs, par des professionnels à des apprenants en respectant des règles. C'est un modèle d'action collective, inscrit dans la culture et la législation de la société française. Il se caractérise par la création d'un espace temps dédié à l'apprentissage, qui sera organisé par le formateur qui transposera les savoirs et mesurera la progression de l'apprenant avec des critères d'évaluation précis et répartis dans le temps. Cette forme scolaire répond donc à de nombreux critères, elle peut être simplifiée et représentée en parlant de l'école française. C'est dans l'exigence de cette forme scolaire que les enfants, possédant peu de capitaux, éprouvent des difficultés à se situer, notamment face au respect des règles ou à la conceptualisation du travail séparé de la pratique. Le métier d'élève n'est pas une évidence pour tous, s'il est acquis par les enfants d'enseignants comme le prouvent les travaux de A. Da-Costa Lasne<sup>10</sup>, mais aussi pour la majorité des élèves favorisés, il nécessite pour les enfants issus de milieux socio-économiques faibles un réel apprentissage. J. Netter<sup>11</sup> propose une sociologie du curriculum afin de rendre visibles les structures à mettre en place face aux apprentissages. Il distingue en premier lieu le curriculum formel qui correspond aux programmes de l'éducation nationale, le curriculum réel qui renvoie à ce qui sera réellement enseigné et appris en classe, et le curriculum caché qui se rapporte à ce

<sup>7</sup> Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires : quelques travaux contemporains en sociologie. *Idées économiques et sociales*, N° 187, pp 6-16.

<sup>8</sup> Ibid. DEPP - Ministère de l'Éducation, panel d'élèves du second degré, recrutement 2007, 2007-2013, 2013.

<sup>9</sup> Vincent, G. Courtebras, B & Reuter, Y. (2012) *La forme scolaire : débats et mises au point*. Consulté le 27 décembre 2020 à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-109.htm>

<sup>10</sup> Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse à l'Université de Bourgogne. Consulté le 22 février 2020, à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00781692/document>

<sup>11</sup> Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

qui est transmis de manière implicite et qu'il faut maîtriser pour s'approprier le réel. A partir de ces trois curriculums, il conceptualise la notion de curriculum invisible qui n'a pas un contenu propre, il s'agit de la manière dont un élève doit transformer ce qu'il a appris en compétences, c'est-à-dire qu'il doit s'approprier le curriculum formel, mais aussi les attentes invisibles des professeurs et les comportements valorisés par l'institution. J. Netter considère que ce curriculum invisible est un véritable outil pour analyser les inégalités à l'école, car il n'est pas remis en question, ni explicité par les professeurs et il ne peut être enseigné par les parents d'élèves défavorisés. Les élèves de milieux socio-économiques aisés ont plus de facilités à catégoriser les apprentissages en structures abstraites, à faire des analogies entre les différentes tâches, à prélever des indices qui apportent du sens aux apprentissages. Le sociologue lie son analyse avec la place de la culture à l'école. La volonté ministérielle d'accorder une plus grande place à la culture dans les classes ne sera pas profitable à tous de la même façon. Les visites de musées, les ateliers ou les concerts sont censés permettre une ouverture culturelle pour tous, mais il explique que la culture n'est pas une activité disciplinaire mais thématique, les élèves ont donc des difficultés à catégoriser ce qu'ils sont en train de faire et alors à en retirer un apprentissage. Cette difficulté sera plus importante pour les élèves peu enclins à ce genre d'exercices et donc souvent des élèves défavorisés, les autres élèves ont eux, les capitaux nécessaires pour faire du lien avec les savoirs déjà connus. Par exemple, lors de la visite d'une exposition mythologique certains élèves pourront faire le lien avec le cours de français sur les figures et les écrits mythologiques alors que d'autres se contenteront de la vision des statues. La perception du curriculum invisible n'étant pas la même, l'écart s'accroîtra encore entre ces deux types d'élèves, augmentant les inégalités.

Par ailleurs, les inégalités pourront être renforcées par les stratégies familiales adoptées. C'est ce qu'analysait R. Boudon<sup>12</sup> en 1973 à travers l'inégalité des chances. Les inégalités selon lui, naîtraient des choix rationnels faits par les individus, acteurs de leurs décisions. Ils calculeraient leurs choix en termes de risques, coûts et bénéfices, c'est-à-dire qu'ils compareraient le poids des avantages face aux dangers et inconvénients possibles. Ainsi une famille défavorisée se contentera d'un niveau bac pour son enfant, ce qui sera plus élevé que le niveau des parents mais le sacrifice fait ne sera pas trop lourd pour la famille, tandis qu'une famille aisée orientera son enfant vers un niveau bac+5 afin de maintenir la réussite sociale de la famille. Ce calcul risques, coûts, bénéfices peut être fait à diverses étapes de la scolarité d'un élève. Il peut intervenir dès le choix de l'école avec un établissement privé ou non, réputé ou pas, mais aussi avec le choix d'option, les familles favorisées privilégieront la langue allemande ou les langues mortes, et par la suite avec les choix d'orientation. Les inégalités scolaires sont donc aussi causées par des inégalités d'enjeux de la part des familles. L'accompagnement scolaire apporté par les parents différenciera aussi les parcours scolaires. M. Duru-Bellat<sup>13</sup> explique que les parents vont s'impliquer dans la vie scolaire différemment selon les familles, mais ce sont les milieux socio-économiques aisés qui seront les plus opportuns pour aider leurs enfants, par leur maîtrise des codes et des attentes scolaires. Le passé difficile des parents d'élèves avec l'école ne permettra pas à certains d'entre eux de venir en aide à leurs enfants.

J. Kellerhals<sup>14</sup> présente une autre approche de l'impact des parents sur les enfants. Il sépare les familles selon trois styles éducatifs. Le style statutaire marqué par l'accommodation aux rythmes et à l'environnement familial, un contrôle important et peu de relations et d'échanges

---

<sup>12</sup> Boudon, R. (1973). *Inégalité des chances*. Paris : Fayard.

<sup>13</sup> Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

<sup>14</sup> Kellerhals, J, Montandon, C. et al. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33(3), 313-333. Consulté le 14 avril 2020 à l'adresse [http://mephisto.unige.ch/pub/publications/gr/Kellerhals\\_et\\_al\\_RFSoc92.pdf](http://mephisto.unige.ch/pub/publications/gr/Kellerhals_et_al_RFSoc92.pdf)

entre les parents et les enfants. Le style maternaliste s'exprime lui aussi par une accommodation et un contrôle important mais passe par de la communication et des échanges au sein de la famille. Enfin, le style contractualiste laisse part à l'auto-régulation et à la créativité de l'enfant, l'autorité est négociée, l'empathie et les relations extérieures sont aussi présentes. Ces différents styles éducatifs impactent l'estime de soi des enfants de manière diverse. Les enfants élevés de façon contractualiste auront une forte estime d'eux-mêmes, alors que les statutaires en auront une faible, les maternalistes se situent dans la moyenne. Or l'estime de soi et donc le style éducatif impactent les apprentissages. Le degré de contrôle et de soutien joue sur la réussite de l'élève, si celui-ci se trouve contrôlé fortement mais peu soutenu il ne sera pas autonome et peu confiant, à l'inverse favoriser l'indépendance de l'enfant tout en le soutenant lui permettra d'être assuré dans ses apprentissages. Le sociologue distingue alors quatre types de parents : les autoritaires qui contrôlent trop, les laxistes qui ne contrôlent et ne soutiennent pas assez, les emphatiques qui soutiennent fortement et les structurants qui soutiennent et contrôlent fortement trouvant le milieu nécessaire au développement de l'enfant. Il est allé plus loin en expliquant que le style éducatif des parents est corrélé par la position sociale de la famille comme le montre son tableau.

TABLEAU I. – *Styles éducatifs selon le milieu social*

	Style statutaire %	Style maternaliste %	Style contractualiste %
Milieus populaires (n = 126)	49	29	22
Cadres moyens (n = 64)	53	17	30
Cadres supérieurs (n = 26)	31	19	50
Cadres univ. et prof. libérales (n = 34)	12	12	76

15

Le style statutaire est plus présent dans le milieu populaire et le style contractualiste se retrouve plus chez les cadres supérieurs ou universitaires et dans les professions libérales. Mais ces styles éducatifs parentaux ne se valent pas. Le style contractualiste sera le plus bénéfique aux apprentissages des enfants, donc comme il est présent chez seulement 22% des parents issus de milieux populaires, les autres enfants de ce milieu n'auront pas les mêmes avantages d'apprentissages et auront une faible estime d'eux-mêmes.

Ces inégalités seront renforcées par le phénomène de ségrégation sociale, les individus vivent majoritairement dans des zones où le niveau économique est le même pour toutes les familles. Les élèves vont tous dans l'école primaire la plus proche de chez eux, donc se retrouvent ensemble entre individus de même statut socio-économique. Ce phénomène d'entre-soi ne permet pas d'avoir les avantages de la diversité dans les classes, entraînant selon G. Felouzis<sup>16</sup> un manque de dynamisme pédagogique et une moins bonne qualité de l'enseignement. Le contexte de quartier cause des inégalités, notamment dans les zones où se concentrent les familles défavorisées, c'est-à-dire dans les Réseaux d'Education Prioritaire (REP). Malgré les tentatives de compensation des inégalités par les politiques publiques, la zone résidentielle choisie par les familles a pour conséquence d'autres inégalités sur la carrière scolaire des élèves.

Les inégalités sociales retrouvées à l'école ont donc en partie pour facteur des disparités sociales qui entraînent des ethos et des stratégies familiales différentes. Les élèves sont inégaux devant la forme scolaire, tous n'ont pas les mêmes capitaux et les mêmes ressources pour y faire face. L'école et les politiques publiques doivent donc compenser ces inégalités de départ en s'adaptant aux différents profils d'élèves.

<sup>15</sup> Ibid. p322.

<sup>16</sup> Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

## II/ Des politiques de compensation qui tentent d'atténuer les inégalités sociales

Le rapport PISA<sup>17</sup> notait que 24 % des élèves français sont en difficulté à l'école. F. Jarraud<sup>18</sup> a analysé ces données et confirme qu'il s'agit d'un taux important comparé aux autres pays de l'OCDE. Ce constat n'est pas récent, il reste le même depuis de nombreuses années à travers différentes études. Pourtant différentes politiques ont été mises en place, cette préoccupation étant centrale depuis la massification de l'enseignement. Ainsi dès 1975, la réforme Haby impose un collège unique pour tous, puis la loi Jospin en 1989 modifie le système éducatif en contribuant à garantir l'égalité des chances, par exemple en donnant plus de moyens et un meilleur encadrement dans les zones d'environnement social défavorisé. Ensuite, la prise en compte de la diversité des profils des élèves est notable à travers les réformes de S. Royal ou celle de F. Fillion qui tentent de favoriser davantage l'égalité des chances. La loi de Refondation de l'Ecole de la République en 2013 vise en partie la réduction des inégalités à travers la scolarisation des enfants de moins de trois ans, le dispositif « plus de maîtres que de classes » dans certains secteurs, l'apprentissage de langue vivante dès l'école élémentaire, la réforme des rythmes scolaires et un investissement de l'école dans le numérique. Enfin, l'actuel ministre de l'éducation nationale J.M. Blanquer avec son projet intitulé « Ecole de la confiance » espère lui aussi réduire les inégalités, par exemple en rendant l'instruction obligatoire dès trois ans, en dédoublant les classes de CP et CE1 en REP et en appuyant sur la maîtrise des savoirs fondamentaux. Malgré ces diverses démarches pour améliorer la situation en termes d'inégalités sociales à l'école, l'écart de performances entre les élèves reste très important et fortement lié à l'origine sociale.

Ces disparités peuvent s'expliquer dans un premier temps par de fortes différences de moyens dans les écoles. Si une politique nationale de discrimination positive, principalement dans les REP, permet d'attribuer plus de moyens financiers dans les zones défavorisées, les budgets pour les écoles primaires restent alloués par les municipalités. Chaque ville peut attribuer des parts différentes pour l'achat de matériels ou pour l'entretien des locaux, causant alors, comme ce sera vu par la suite, des effets de contexte et notamment d'établissements. Les politiques locales favorisent donc la construction d'inégalités. Ces différences se placent à ce jour, principalement dans le domaine du numérique. Les établissements ne disposant pas de matériel numérique ou d'une connexion suffisante ne peuvent enseigner cette discipline du programme, accentuant alors la fracture numérique. Cette inégalité se retrouve notamment dans les territoires ruraux. G. Combaz<sup>19</sup> témoigne de la volonté de localiser les politiques éducatives afin de mieux utiliser les ressources en fonction des besoins, d'ajuster les actions, de s'adapter aux projets et aux élèves. Cependant, cette ambition n'a pas l'effet escompté sur le terrain. Selon lui, les marges de manœuvre des établissements restent trop limitées. Il n'y a pas de réelle dynamique collective entre les municipalités et les écoles, ce qui ne permet pas de limiter les inégalités et d'enrayer les processus d'échec. Par ailleurs, il considère que les ressources attribuées dans les milieux défavorisés ont tendance à porter sur la socialisation des élèves, voire la gestion des problèmes comportementaux, plus que sur l'appropriation d'une culture scolaire et l'apprentissage des savoirs, contrairement aux moyens attribués dans les établissements situés

---

<sup>17</sup> DEPP. (2019). *PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit*. op. cit.

<sup>18</sup> Jarraud, F. (2019, décembre 3). *Pisa : La France dans la moyenne et la stabilité*. Consulté le 21 février 2020, à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/12/03122019Article637109412310694088.aspx>

<sup>19</sup> Broccolichi, S. (2008). Combaz Gilles. Autonomie des établissements et inégalités scolaires. *Revue française de pédagogie*, N°162, pp 141-142.

hors zones prioritaires. Les disparités d'enseignements sont donc causées par des choix politiques.

C'est aussi ce que déplore le rapport du CNESEO<sup>20</sup> paru en 2017. Les experts considèrent que les orientations politiques en France sont peu efficaces et malgré ceci reproduites dans la durée. Ils trouvent dommageables que la France instaure seulement des politiques de compensation et des aides en parallèle des heures de cours. Ces actions ne se font pas directement sur les vingt-quatre heures hebdomadaires obligatoires pour les élèves.

Les principales compensations sont les Réseaux d'Éducation Prioritaire, anciennement les Zones d'Éducation Prioritaire créées en 1981. La carte de l'éducation prioritaire est actuellement composée de 1094 réseaux. Les zones où les difficultés sont les plus persistantes sont classées dans un niveau supérieur, nommé REP+, ces répartitions ont pour but de faire de la discrimination positive en compensant les inégalités de départ pour attribuer plus à ceux qui ont moins. Ce classement des territoires permet une attribution plus importante de moyens financiers, des journées de concertation pour le personnel, une place importante pour les projets notamment en lien avec la culture et le renforcement du lien entre école et familles. Afin de garantir l'acquisition du « lire, parler, écrire », le nombre de professeurs est par exemple augmenté avec le dispositif des maîtres plus et récemment le dédoublement des CP et CE1 (un professeur pour douze élèves). Ces mesures n'ont pas eu, d'après le rapport, les effets escomptés. En effet, l'enquête PISA de 2015 exprime le fait que près de 40% des élèves issus de milieux défavorisés sont en difficulté en France. Ces lacunes s'expliquent par le fait que malgré l'augmentation des moyens des établissements défavorisés, les principales dimensions dans les apprentissages des élèves ne sont pas renforcées. La qualité des méthodes pédagogiques n'est pas augmentée, l'expérience professionnelle des professeurs reste faible car ceux qui acceptent d'y travailler sont souvent en début de carrière. J.Y. Rochex<sup>21</sup>, spécialiste de l'éducation prioritaire, considère qu'il ne faut pas seulement dire qu'on va réformer l'organisation de ces zones, il faut selon lui, véritablement outiller les professeurs avec de vraies méthodes de lutte contre les inégalités. Lors d'une conférence, il explique que « *Il est urgent de mettre au cœur de la réflexion et de la volonté politiques non pas les seules thématiques de l'innovation ou de la modernisation du système scolaire, lesquelles sont le plus souvent pensées sur le modèle des classes moyennes, mais bien l'objectif d'une réelle démocratisation permettant l'accès aux savoirs pour tous, et notamment les plus démunis* » (J.Y. Rochex, 2012). Il en est de même avec les dispositifs d'aides individualisées qui se trouvent à côté des heures disciplinaires et non pendant. Travailler en marge des enseignements n'amène pas une transformation véritable de l'expérience scolaire quotidienne. Les cours sont aussi moins orientés sur les programmes, les fondamentaux n'étant pas maîtrisés par les élèves, il est difficile pour eux de développer les notions prévues, d'autant plus que la discipline et l'absentéisme sont d'autres facteurs réduisant le temps disponible pour les apprentissages. Ce manque se reflète dans les résultats des élèves. Ainsi les élèves des établissements les plus défavorisés ne maîtrisent que 35% des compétences attendues en fin de 3<sup>ème</sup>, ce taux atteint 80% pour ceux qui fréquentent les écoles les plus privilégiées. Ces difficultés sont repérées dès l'école élémentaire par les évaluations nationales mais aussi internationales. Le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS) montre que les résultats en français sont en baisse continue entre 2001 et 2016, récoltant 511 points contre 540 en moyenne pour les autres pays de l'Union Européenne. L'étude Trends in International Mathematics and

---

<sup>20</sup> CNESEO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Consulté le 28 mars 2020 à l'adresse [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites\\_sociales\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_dossier_synthese.pdf)

<sup>21</sup> Rochex, J.-Y.. *Zones d'éducation prioritaire (ZEP) : origine, sens, enjeux : quel bilan ?* Conférence. Consulté le 23 février 2020, à l'adresse [http://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/13-14/rochex\\_jy/co/rochex\\_jy\\_zep\\_bilan.html#segment\\_AjdHiCxat1d53ueZZhF46f1](http://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/13-14/rochex_jy/co/rochex_jy_zep_bilan.html#segment_AjdHiCxat1d53ueZZhF46f1)

Science Study (TIMSS) fait le même rapport pour les mathématiques et les sciences où seulement 21% des élèves atteignent un niveau élevé en 2015 contre 39% dans l'Union Européenne. La France est donc marquée par des inégalités sociales, celles-ci peuvent mener jusqu'à du décrochage scolaire. Selon les chiffres du gouvernement<sup>22</sup>, moins de cent mille jeunes sortent du système de formation initiale sans diplôme ces dernières années. Ce chiffre est en baisse mais il entraîne toujours une forte précarité à l'issue pour les élèves décrocheurs, accentuant encore les inégalités sociales. Les inégalités sociales peuvent être le départ et l'arrivée d'un cercle vicieux. Certains élèves vivants dans des conditions socio-économiques faibles, subissent les dispositions de l'école et n'arrivent pas à faire face à ses exigences, se retrouvant avec un faible diplôme voire en décrochage scolaire, et donc reviennent, ou même, ne sortent pas des inégalités sociales. Ce schéma se répète à chaque nouvelle génération, sans changement significatif.

Par ailleurs, le rapport et différentes enquêtes relèvent les effets pervers de la discrimination censée être positive. Le dispositif devait être temporaire mais il s'est poursuivi au fil du temps, élargissant au fur et à mesure le public concerné. Le manque d'attractivité de ces établissements joue sur les professeurs, peu sont enclins à travailler dans ces zones. Les académies de Créteil et Versailles sont ainsi en déficit d'enseignants. La réputation des écoles entraîne aussi la fuite des élèves les plus favorisés du secteur, ces élèves s'orientent vers des écoles hors secteurs REP, voire des écoles privées. Cette situation concourt à favoriser dans les classes, un entre-soi des élèves. Ce phénomène explique, selon le rapport du CNESECO<sup>23</sup>, la dégradation des résultats français de ces quinze dernières années. L'augmentation de ces effets pervers vient compenser les effets positifs des actions en REP. Les chercheurs vont jusqu'à parler de discrimination négative, creusant les inégalités entre éducation prioritaire et établissements ordinaires. Les récentes politiques s'orientent plus directement vers la pédagogie avec des mesures qui pourront impactées l'expérience scolaire des élèves et donc leur réussite. Pour eux, un des autres moyens de pallier le phénomène d'inégalités des chances est d'encourager la mixité sociale dans les établissements. Le but est de produire une déségrégation sociale qui permettra alors d'éviter la concentration des difficultés scolaires et sociales dans certaines écoles. Dans les secteurs géographiques où les inégalités se cumulent, les classes comme les SEGPA, les 3<sup>ème</sup> d'insertion ou technologique, les options découvertes professionnelles, sont fortement présentes. Ces classes incitent les élèves à s'orienter dans des voies professionnelles courtes, tandis que si les classes sont constituées sur le principe de mixité sociale, les propositions d'orientation seront différentes et mèneront ces mêmes élèves à se voir proposer une orientation moins restrictive. M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière<sup>24</sup> centralisent différents travaux sur la ségrégation scolaire. La diminution de l'impact de la carte scolaire depuis les années 1980 entraîne une plus forte concurrence entre les établissements. C'est les élèves issus des classes moyennes et favorisées qui bénéficient le plus de dérogations, fuyant ainsi leur établissement de secteur pour se diriger vers un établissement plus réputé. Elles rapportent une étude de P. Merle en 2008 sur les collèges de Paris, Lille et Bordeaux où ces contournements de carte scolaire ont fait gagné des effectifs aux collèges dits favorisés et en ont fait perdre à ceux dits défavorisés. Elles confirment donc que ce phénomène renforce le sentiment d'entre-soi dans les écoles en zones prioritaires comme les élèves d'un autre milieu socioculturel s'arrangent pour changer d'établissement.

G. Felouzis<sup>25</sup> note au contraire, l'importance de déconnecter le lieu de résidence du lieu de

---

<sup>22</sup> Gouvernement Valls. (2016, novembre 14). *Ce qu'il faut savoir sur le décrochage scolaire*. Consulté le 30 avril 2020, à l'adresse <https://www.gouvernement.fr/ce-qu-il-faut-savoir-sur-le-decrochage-scolaire>

<sup>23</sup> CNESECO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* op.cit.

<sup>24</sup> Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2017). *Penser les inégalités scolaires*. op.cit

<sup>25</sup> Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. op.cit.



scolarisation afin de réduire la ségrégation sociale, il propose donc d'inciter les individus à changer d'établissements, comme cela a pu se faire aux États-Unis. Pour lutter contre la ségrégation, il semble donc nécessaire de donner à tous les élèves, et pas seulement ceux issus du milieu socioculturel dominant, les moyens de pouvoir facilement changer d'établissement. Reproduire des politiques de luttes contre les inégalités mises en place à l'étranger est aussi conseillé par le rapport du CNESEO<sup>26</sup>. En effet, de nombreux pays obtiennent de meilleurs résultats aux enquêtes PISA que la France, avec un taux d'écart entre les meilleurs élèves et les moins bons, beaucoup plus faibles et avec moins de différences de résultats entre les divers milieux sociaux. Les pays où ces performances sont indiscutables sont la Chine, Singapour et le Japon. Leur pédagogie est innovante et laisse une grande part à la recherche, au travail collectif et au respect des enseignants. Les pays scandinaves ont aussi des mesures permettant l'égalité des chances telles que la même qualité pédagogique dans tout le pays, un tronc commun jusqu'à seize ans, le soutien et la formation importante des équipes pédagogiques. D. Niemann<sup>27</sup> explique que d'autres pays ont su dépasser leur problématique et réduire les inégalités dans leur pays à la suite d'un « choc PISA » comme l'Allemagne où les journées de cours ont été allongées, les évaluations harmonisées au niveau national et l'accompagnement aux élèves en difficulté renforcé. Ces différentes actions sont des politiques de prévention de la difficulté, qui interviennent en amont, contrairement aux politiques françaises qui sont des politiques de compensation, n'agissant qu'après l'apparition de difficulté.

Ces différents travaux montrent que les politiques françaises mènent des actions pour réduire les inégalités sociales, impactant la scolarité de certains élèves, mais qu'elles ne sont pas suffisamment efficaces pour pallier les écarts de réussite scolaire entre les élèves défavorisés et favorisés. Ces politiques publiques doivent donc être réorientées afin de transformer en profondeur le système éducatif français pour permettre la réduction des inégalités.

### III/ Des effets de contexte qui impliquent des inégalités de traitement

Le rôle de l'école est d'assurer à tous les mêmes chances de réussite en apportant à chacun des élèves, un enseignement de qualité conforme aux programmes et une éducation républicaine. Pourtant, l'école ajoute dans certains cas d'autres inégalités, aux inégalités socio-économiques déjà existantes. En effet, le rapport du CNESEO *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*, relève des facteurs de disparités nationales. Les différences d'effectifs de classe ne garantissent pas les mêmes conditions d'enseignement partout, tout comme l'environnement scolaire plus difficile notamment dans les REP où les élèves peuvent se sentir en insécurité. L'enseignement de moins bonne qualité à certains endroits est aussi un facteur, avec le manque d'expériences professionnelles et de formations pour les enseignants, un taux d'absentéisme élevé et un temps dédié à l'apprentissage restreint. Ces caractéristiques sont appelées effets de contexte. Le contexte signifie l'environnement, le cadre, les acteurs, dans lequel les élèves évoluent. Les effets de contexte sont mesurés par l'écart entre différents contextes, ici il s'agira de s'intéresser à l'écart entre les milieux socialement, économiquement, culturellement favorisés et défavorisés. Les effets de contexte seront déclinés en plusieurs effets plus spécifiques : effets d'établissement, effets de classe et de pairs, effet de maître. Ces effets permettront de comprendre comment, selon le lieu où se situent les élèves,

---

<sup>26</sup> CNESEO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* op.cit.

<sup>27</sup> Niemann, D. (2015). *Le « choc PISA » en Allemagne et les réformes de l'éducation*. Consulté le 23 février 2020, à l'adresse <https://www.caim.info/revue-administration-et-education-2015-1-page-39.htm>



leurs apprentissages et leur réussite scolaire peuvent être impactés positivement ou négativement.

Tout d'abord, les inégalités peuvent naître des effets d'établissement. L'idée répandue que tous les établissements scolaires ne se valent pas, est véridique selon les recherches des sociologues. En fonction de la localisation des écoles, les carrières des élèves vont être différentes, c'est ce que note la sociologue de l'éducation M. Duru-Bellat<sup>28</sup>. En étant scolarisé dans un établissement plutôt qu'un autre, différentes possibilités seront offertes à un élève. Elle note que les performances scolaires ne seront pas similaires d'un établissement à un autre. Si l'établissement n'aura que peu d'incidences sur des bons élèves, il impactera beaucoup plus les élèves faibles. Les performances scolaires seront influencées, mais aussi la sociabilité des élèves, leur encadrement, leurs attitudes, et leur bien-être. Au-delà des caractéristiques socioculturelles du public accueilli, d'autres facteurs rendent un établissement performant ou non. Le climat de l'établissement joue sur ceci et peut être un facteur de réussite par les règles mises en place, la confiance accordée aux élèves, la gestion du temps, la vision de la discipline, les relations cordiales entre enseignants et élèves, le lien avec les familles. L'entretien des locaux et le matériel disponible ont aussi un impact sur les conditions d'enseignement. Une école disposant de vidéoprojecteurs, de matériels sportifs, de sanitaires entretenus, où les élèves sont encadrés avec bienveillance et où ils comprennent le sens des règles mises en place permettra en partie, une meilleure réussite par l'atmosphère présente dans l'école plus propice aux apprentissages que dans une école qui ne dispose que de peu de matériel pédagogique et où le climat est en opposition aux élèves. Une pédagogie d'équipe au sein de la structure sera profitable aux élèves, si tous les enseignants s'accordent sur les apprentissages prioritaires, donnent des objectifs clairs aux élèves, les considèrent comme capables de les atteindre, proposent régulièrement des évaluations afin d'ajuster les enseignements, la réussite sera plus effective. Lorsque le travail d'équipe est global avec l'ensemble des acteurs de l'établissement, cela permet de réduire les pertes de temps dues à une organisation défectueuse ou à l'indiscipline, de proposer des activités complémentaires aux enseignements, les élèves se sentent alors encadrés, soutenus et motivés pour investir leur rôle d'élève.

Les écoles vont marquer les élèves pour d'autres raisons, le niveau de notation varie selon les établissements, un élève moyen dans une école peut être perçu comme bon dans une autre et alors sur-noté. Le bulletin scolaire et les notes présentes dessus représentent l'élève, c'est un moyen d'accéder aux filières sélectives. Cette subjectivité des résultats, dépendantes d'un établissement et du type d'élèves qui le fréquente, a donc des conséquences sur les voies d'orientation proposées aux élèves.

Le processus d'orientation, en lui-même, sera aussi différent selon les lieux. Des possibilités d'orientation divergentes sont observées selon les écoles où un même élève serait scolarisé. J. Cayouette-Remblière<sup>29</sup> exprime cette idée générale avec la formule suivante : « Dis-moi de quelle école tu viens, je te dirai qui tu es », cette conception reflète l'interprétation selon laquelle la fréquentation d'un établissement plutôt qu'un autre conditionnerait la carrière de l'élève et sa performance, d'autant plus que les élèves sont inscrits dans des établissements de secteur, où ils se retrouvent entre individus de situation socio-économique similaire.

Ensuite, les chercheurs ont analysé les effets de classe. L'ensemble classe composé d'élèves provoque, lui aussi, des inégalités. La performance scolaire peut en partie s'expliquer par la composition sociale de la classe.

---

<sup>28</sup> Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. op.cit

<sup>29</sup> Cayouette-Remblière, J. (2013). *L'école qui classe*. Paris : Presses Universitaires de France.

C'est ce que démontre E. Hanushek<sup>30</sup> dans ses travaux, il observe que les résultats des élèves dépendaient de la classe dans laquelle ils étaient placés. En effet, lorsque la classe est composée seulement d'enfants venant de familles aisées, le niveau scolaire est élevé, à l'inverse lorsque la classe est composée que d'enfants défavorisés, le niveau est moins haut. Cependant, il explique que lorsqu'une classe est mixte, cela est bénéfique pour les élèves défavorisés tout en ne nuisant pas aux élèves plus aisés, hormis aux élèves ayant un niveau scolaire vraiment plus élevé que la moyenne française. En accord avec cette conception, M. Duru-Bellat<sup>31</sup> relève que les classes à niveau homogène, contrairement aux représentations, ne sont pas bénéfiques pour la réussite scolaire, au contraire c'est l'hétérogénéité qui apporte le plus aux élèves en tirant vers le haut les moins bons élèves et en rendant autonomes les meilleurs. La perte possible des plus forts est très inférieure aux gains probables des plus faibles lorsque les classes sont mélangées sur le plan scolaire et social. Lorsque les classes sont à niveaux scolaires proches, les attentes des professeurs sont en baisse, le rythme est plus lent et les procédures plus routinières, les élèves auront moins d'ambition et d'attention. La progression est plus importante si le niveau moyen est élevé, le principe de différenciation permettra à chaque élève de réaliser des tâches à son niveau mais avec des progrès plus importants que dans une classe à niveau homogène. La dynamique de classe est aussi analysée par J. Cayouette-Remblière<sup>32</sup> qui explique que le rang de l'élève dans la classe va influencer sa confiance en lui et les interactions qu'il aura avec les autres élèves et le professeur. Si l'élève pense être dans une mauvaise classe, son investissement risque d'être moindre. La stigmatisation de certaines classes ou filières doit être évitée pour ne pas donner une mauvaise image d'eux-mêmes aux élèves. La composition des classes doit donc se faire avec attention. Elle ajoute qu'en fonction de la classe, le temps dédié aux apprentissages sera différent selon les groupes. Ainsi les professeurs se verront contraints face à certaines classes de faire plus d'heures de méthodologie si la classe ne maîtrise pas par exemple l'organisation du temps de travail personnel, ou plus d'heures de discipline si la classe est agitée.

Les effets de classe peuvent être mis en lien avec les effets de pairs. Les effets de pairs correspondent aux effets résultant des interactions entre individus dans un environnement commun. Un pair peut avoir de l'influence par son comportement et ses caractéristiques, sur le comportement et les résultats des autres élèves. Même si le groupe de pairs n'est pas le même pour tous, les amitiés pouvant être plus ou moins fortes, la classe constitue un groupe par ses caractéristiques communes. La classe peut se définir comme une micro-société avec ses normes, ses différents profils ethniques, sociaux et scolaires, et ses relations entre individus. Les interactions entre élèves peuvent mener à améliorer le niveau général de la classe, par exemple lorsque les élèves performants aident les plus faibles, le groupe en récolte les bénéfices, le professeur n'aura pas besoin de réexpliquer et les apprentissages pourront se poursuivre. Un groupe de chercheurs<sup>33</sup>, qui a publié un article sur les effets de pairs en 2019, explique que lorsqu'une partie des élèves d'une classe bénéficie d'une mesure de politique éducative, cela pourra être profitable à l'ensemble de la classe grâce aux interactions entre élèves, les chercheurs parlent du processus du multiplicateur social. Les individus sont affectés par le résultat de leur groupe en même temps qu'ils y contribuent. L'entraînement des élèves entre

---

<sup>30</sup> Hanushek, E. (1971) Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data. Consulté le 15 décembre 2020 à l'adresse [http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%201971%20AER%2061%282%29\\_0.pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%201971%20AER%2061%282%29_0.pdf)

<sup>31</sup> Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. op.cit.

<sup>32</sup> Cayouette-Remblière, J. (2013). *L'école qui classe*. op.cit

<sup>33</sup> Monso, O, Fougère, D et al. (2019) Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? Les effets de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire. Consulté le 29 décembre 2020 à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/depp-2019-EF100-article-02\\_1221886.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2019-EF100-article-02_1221886.pdf)

eux peut se faire sur le comportement des élèves, sur les résultats ou encore sur l'orientation choisie. La comparaison des pairs entre eux par l'équipe éducative est aussi une dimension de l'effet de pairs. Un élève sera considéré fort ou faible en fonction des autres membres de sa classe, ce classement influence les élèves. Les effets de classe et de pairs sont donc à prendre en compte pour comprendre ce qui peut impacter les inégalités entre élèves.

Un des autres effets de contexte est lié aux professeurs. Les sociologues démontrent qu'ils ont une influence sur leurs élèves. Les professeurs, par leur comportement, leurs interactions, leur pédagogie, vont impacter la réussite scolaire des élèves, détournant ou renforçant les inégalités sociales.

M. Duru-Bellat<sup>34</sup> exprime l'idée que les professeurs développent chacun des stratégies différentes face à l'échec et aux inégalités afin de maintenir leur rôle. Certains vont ainsi se concentrer sur le fait d'avoir des élèves à défaut d'avoir des apprenants, tandis que d'autres vont s'adapter au niveau de la classe en diminuant leurs attentes. Chacun adoptera sa stratégie de survie face au décrochage cognitif de leurs élèves. Ce positionnement peut être relié à la conception des interactions de Goffman, les enseignants vont ainsi tenter de garder la face dans la transmission pédagogique pour se protéger et éviter la remise en question. Pourtant, la sociologue a observé qu'en CP l'enseignant a plus d'impact sur la réussite ou l'échec de l'élève que l'origine sociale. L'effet maître s'explique peu par les caractéristiques personnelles de l'enseignant mais bien plus par son expérience professionnelle. Les gestes professionnels acquis au fil des années, tels que la meilleure gestion du temps, le rythme soutenu et l'adaptation au niveau, entraînent de meilleurs résultats chez les élèves que ceux des professeurs débutants. Les effets liés aux attentes des enseignants envers les élèves ont aussi un impact sur leur performance. L'effet Pygmalion en est un fort représentant. Ainsi si un professeur pense qu'un élève peut réussir, celui-ci aura des meilleurs résultats que si le professeur pensait qu'il échouerait, cela s'expliquant par l'attention et les encouragements que l'élève percevra dans l'attitude de l'enseignant envers lui. La sociologue avec C. Leroy-Audouin ont remarqué que les maîtres experts, directifs et qui ont de l'ancienneté dans le métier font plus progresser les élèves que les maîtres animateurs. La pédagogie mise en place dans la classe impacte le niveau scolaire, les choix didactiques ou pédagogiques faits par les professeurs n'entraîneront pas toujours les mêmes apprentissages de la part des élèves. N. Leroy et P. Bressoux<sup>35</sup> précise que le climat motivationnel de la classe ajoute beaucoup aux capacités d'apprentissage des élèves. Les professeurs qui arrivent à jouer sur le facteur motivation des élèves obtiennent de meilleurs résultats dans leur classe. Lorsque les élèves perçoivent du soutien, cela renforce leur sentiment d'efficacité personnelle.

M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière<sup>36</sup> ont rassemblé différentes études pédagogiques qui critiquent la différenciation pédagogique. Les enseignants, en voulant prendre en compte les différences entre les élèves, adaptent les contenus et les attentes en fonction du niveau des élèves. Cependant, cet acte peut avoir tendance à renforcer les inégalités, les deux sociologues s'appuient par exemple sur les recherches de B. Lahire qui montre que les exercices donnés aux moins bons élèves réduisent le travail d'écriture, ne leur permettant alors plus de progresser dans ce domaine et légitimant leur infériorité.

---

<sup>34</sup> Duru-Bellat, M., & Leroy-Audouin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP. *Revue française de pédagogie*, (93), 5-15. Consulté le 28 novembre 2020 à l'adresse [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_93\\_1\\_1369](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_93_1_1369)

<sup>35</sup> Leroy, N & Bressoux, P. (2010). Les effets du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages : une étude transversale à l'école élémentaire. Consulté le 5 décembre 2020 à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-l/les%20effets%20du%20contexte>.

<sup>36</sup> Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires. op.cit.

J-Y. Rochex et J. Crinion<sup>37</sup> distinguent deux processus de différenciation. D'abord la différenciation passive, qui correspond au manque d'explicitation des objectifs et des savoirs en jeu par l'enseignant. Il ne va pas suffisamment prendre en compte les inégalités sociocognitives ou socio-langagières entre les élèves. Alors les élèves disposant des codes de l'institution scolaire comprendront et identifieront les apprentissages qui découlent des tâches demandées, contrairement aux élèves défavorisés qui resteront dans la réalisation de l'exercice sans en percevoir les attentes non verbalisées. Les professeurs doivent donc s'inscrire dans une pédagogie explicite pour ne pas augmenter l'écart entre les élèves. Le second processus est la différenciation active. La régulation des apprentissages selon les élèves ne leur serait pas forcément profitable. Ils démontrent que les professeurs se concentrent souvent sur le comportement des élèves en difficulté et non pas sur les savoirs. Ils aménagent alors leur enseignement en produisant différents univers de travail et en différenciant les savoirs et non seulement les moyens d'y accéder, ce qui creuse les écarts entre les possibilités d'apprentissages. Ils invitent donc les enseignants à ne pas se centrer sur le comportement au détriment des savoirs dans leurs différenciations, d'autant plus que ces décalages ne sont pas visibles au départ.

G. Felouzis<sup>38</sup> note lui aussi que la construction des inégalités intervient lors de la transmission scolaire, par l'implicite des apprentissages qui n'est pas saisi par les élèves ne possédant pas les capitaux socio-culturels nécessaires, mais aussi par l'environnement et les actes institués par le professeur. Les professeurs qui ne prendront pas en compte le caractère implicite des apprentissages qui n'est pas perçu par une partie des élèves, ne leur permettront pas la réussite. Mais pour que les professeurs puissent leur expliquer, ils doivent avoir eux-mêmes pris en compte ce processus. J-Y. Rochex<sup>39</sup> explique la nécessité que l'institution scolaire tout entière, s'efforce de mettre au jour le caractère socialement opaque de ces conceptions et de leurs exigences. Les enseignants doivent s'inscrire dans une pédagogie explicite en annonçant en début de séance l'objectif de celle-ci, en développant clairement au cours de la séance la notion travaillée, en donnant la stratégie permettant de réussir, et en effectuant un feed-back à la fin de la séance aux élèves pour s'assurer que tous ont conscience des compétences acquises. Pour les élèves n'ayant pas les codes, il est nécessaire de donner du sens aux activités d'apprentissages. Les élèves doivent percevoir que les exercices, les consignes ne sont que des moyens d'acquérir un savoir, ils faut qu'ils développent une posture du « travail d'apprenant » pour s'approprier les compétences.

Ces mécanismes nécessitent une mise au jour, aussi bien pour les professeurs qui pourront alors identifier clairement ce que les élèves doivent retenir et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, mais aussi pour les élèves, notamment défavorisés, qui auront alors les clés pour réussir.

De plus, les professeurs vont marquer leurs élèves, par leur jugement et leur classement. Les dispositifs disciplinaires à l'école ne laissent que peu de place à la responsabilisation des élèves. L'influence du professeur à travers le temps, l'espace et la surveillance en vient à contraindre les élèves, à forte ou moins forte échelle selon la pédagogie choisie. Ce contrôle permanent se retrouve aussi dans les apprentissages où les enseignants vont émettre un jugement lors des examens à travers une note et une appréciation. Ces jugements et ce contrôle vont marquer les élèves en allant parfois jusqu'à transformer leur personnalité. L'élève dit timide par son professeur finira par se convaincre qu'il l'est et réellement le devenir. Mais surtout l'élève qui

---

<sup>37</sup> Morel, S. (2012 juin). Rochex, J-Y. & Crinion, J. (dir.). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, N°179, pp 143-144, consulté le 14 avril 2021 à l'adresse <http://journals.openedition.org/rfp/3732>

<sup>38</sup> Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. op.cit.

<sup>39</sup> Rochex, J.-Y. (2012, janvier 13). *Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe*. op.cit.

percevra que son professeur pense qu'il ne peut pas réussir, dû par exemple à son origine sociale, va l'intégrer et se désinvestir de sa formation.

Le comportement du professeur et son regard jouent sur les capacités d'apprentissage des élèves. A. Jarlégan<sup>40</sup> prouve par des observations en classe que certains professeurs ont moins d'attentes pour les élèves faibles, qu'ils les critiquent plus, les interrogent et les félicitent moins, interagissent que de façon simple avec eux, ce qui n'enrichit pas leur curriculum. Au contraire, les professeurs efficaces vont davantage valoriser l'ensemble des élèves à travers leurs interactions, leur regard et leur sourire. Leurs représentations seront moins prises en compte. Par exemple, ils ne feront pas de stéréotype sur les genres en assimilant plus facilement les garçons à une réussite dans le domaine scientifique et les filles à une réussite dans le domaine littéraire. Pour pallier l'effet maître les professeurs doivent être vigilants sur leurs représentations, leur comportement, leurs interactions et leurs attentes.

L'efficacité d'un enseignant dépend donc non pas de sa personnalité, mais surtout de ses pratiques en classe. Le professeur affecte, par ses gestes pédagogiques et son comportement, la motivation et l'auto-efficacité de ses élèves qui, à leur tour, affectent positivement les apprentissages.

Tous ces effets sont variables selon donc, l'établissement, la classe ou le maître fréquentés. Ils amènent ainsi à des disparités sur l'offre scolaire nationale. Les élèves ne sont pas tous traités de manière égalitaire. Ces différences pourront se transformer en inégalités, causées de ce fait directement par l'école.

## Conclusion

Ces différentes enquêtes sociologiques permettent de comprendre que les difficultés scolaires de certains élèves ne proviennent pas de leurs caractéristiques individuelles et cognitives, mais d'inégalités sociales impactant l'école. Ces études permettent alors de saisir l'ampleur des facteurs explicatifs des inégalités sociales.

Les inégalités sociales perçues à l'école, peuvent s'expliquer dans un premier temps, par l'origine socio-économique des élèves qui entraîne des difficultés à saisir les attentes de l'école pour les élèves défavorisés. Ces familles ne possèdent pas suffisamment de capitaux pour comprendre les codes de l'école.

Dans un second temps, l'inefficacité des différentes politiques publiques à lutter contre les inégalités sociales, stabilise leur impact dans l'école, creusant les différences entre les élèves.

Enfin les inégalités sont accrues par des effets de contexte au sein de l'institution scolaire. Les acquisitions des élèves sont liées notamment aux pratiques du maître en classe, aux interactions entre pairs et au cadre de travail proposé par l'établissement.

Les élèves sont donc socialement inégaux devant l'école, mais aussi à l'école. Tous n'ont pas les mêmes chances d'accéder à la réussite scolaire, à cause de leur contexte familial mais aussi scolaire. L'identification des facteurs d'aggravation des inégalités sociales doit permettre aux différents acteurs, tels que les politiques, les chefs d'établissements, les professeurs, d'envisager des pistes de progrès afin de réduire les inégalités sociales dont sont victimes les élèves.

Ces différentes études vont être par la suite appuyées par un travail empirique sur le terrain, pour situer la perception des professeurs face à ces inégalités sociales qu'ils saisissent quotidiennement dans leur classe. L'objectif sera de recueillir le discours de ces acteurs pour comprendre l'influence et le rôle qu'ils peuvent avoir sur les inégalités sociales.

---

<sup>40</sup> Jarlégan, A. (2008). Maître-élèves. In Barreau J.M. (dir.), *Le dictionnaire des inégalités en France*. Paris : ESF.

# Outils et choix méthodologiques

## Enquête qualitative

Mon mémoire s'inscrit dans une démarche sociologique visant à mettre au jour les mécanismes qui impactent les inégalités sociales entre les élèves, par une approche relationnelle avec l'éclairage de professeurs. Lors de ma première année d'enquête, j'ai défini un objet d'étude, puis les problématiques et les hypothèses qui en découlent. Je me suis aussi imprégnée de la littérature sociologique sur ce thème et j'ai réalisé un entretien exploratoire avec un professeur des écoles afin d'affiner l'orientation de mes recherches. Pendant la seconde année, j'ai continué à enrichir ma revue de littérature. Et j'ai davantage réalisé un travail de terrain afin de recueillir la perception des inégalités sociales entre les élèves, que les professeurs des écoles peuvent avoir. Par la suite, j'ai procédé à une analyse thématique de mes résultats en les rapprochant des données produites par les sociologues. Tout au long de mon enquête, j'ai pu être accompagnée par mon directeur de mémoire qui m'a aidée à orienter mes recherches.

J'ai choisi de mener une enquête qualitative à travers des entretiens, dans le but de donner directement la parole aux enseignants pour collecter leur discours et leur vécu concernant les inégalités sociales au sein de leurs classes. En effet, la majorité des recherches scientifiques sur le thème des inégalités sociales à l'école sont des enquêtes quantitatives, partant de résultats chiffrés ou de statistiques produits par des instituts d'études. Les enquêtes parlent de l'école mais à mon avis, sans suffisamment laisser parler les acteurs de l'école. Je trouve que les chercheurs devraient mettre davantage leurs conclusions en parallèle avec l'expérience des individus présents sur le terrain. Dans ce mémoire, j'ai donc cherché à lier le discours des professeurs des écoles aux recherches sociologiques afin de produire une analyse complète.

Afin de représenter la catégorie sociale des professeurs des écoles, les enseignants enquêtés ont des profils variés de par leur carrière, leur ancienneté, leur genre, leur type d'établissement fréquenté, leur contexte familial...

Les huit enquêtés représentant l'échantillon de la population étudiée sont :

- Hélène : 43 ans – mariée, 3 enfants – professeur depuis 2011, à la suite d'une reconversion professionnelle – école rurale – cycle 1
- Julie : 23 ans – célibataire, sans enfant – professeur depuis 2019 – brigade (remplacement) – écoles en REP+ – cycle 1
- Laurent : 39 ans – concubinage, 2 enfants – professeur depuis 2005 – école en REP+ – cycle 2
- Nadège : 46 ans – divorcée, 3 enfants – professeur depuis 2003 – école en milieu périurbain – cycle 3
- Laurène : 37 ans – mariée, 1 enfant – professeur depuis 2006 – école en milieu périurbain – cycle 2
- Loane : 22 ans – concubinage, sans enfant – professeur stagiaire depuis 2020 – école en milieu urbain – cycle 1
- Solène : 30 ans – mariée, 1 enfant – professeur depuis 2018, à la suite d'une reconversion professionnelle – école rurale – cycle 2 et 3
- Romain : 54 ans – marié, 3 enfants – professeur depuis 1997 – école en REP+ – cycle 3

Pour que les professeurs puissent parler librement, leur anonymat a été assuré. Le prénom des enquêtés a donc été modifié et aucune donnée précise ne permettra de les identifier. Etant professeur des écoles stagiaire cette année, une relation de confiance s'établissait rapidement avec les enquêtés. Mon expérience m'a permis de comprendre facilement les mots utilisés ou les situations développées par les enquêtés. Néanmoins, j'ai gardé une distance avec mon vécu afin de rester objective et analyser seulement le discours recueilli.

J'ai réalisé des entretiens semi-directifs individuels, à partir d'une grille d'entretien souple qui a évolué au fur et à mesure de mes recherches. Les entretiens ont duré en moyenne entre trente minutes et une heure. J'ai choisi deux modes de passation, soit en face à face dans l'école de l'enseignant, soit par téléphone dû au contexte sanitaire. Avec l'accord des enquêtés, les entretiens ont été enregistrés pour permettre une meilleure analyse par la suite.

## Grille d'entretien

- Pouvez-vous présenter brièvement votre carrière enseignante (formation, ancienneté, cycles enseignés, types d'établissements...)?
- Pensez-vous que les élèves ont tous des chances de réussite similaires ?
- Quelles peuvent-être les causes des inégalités entre les élèves selon vous ? D'où peuvent provenir ces inégalités ?
- Quelle est la place du facteur famille dans la réussite ou non des élèves ?
- L'école a-t-elle une incidence sur les inégalités ? A-t-elle plutôt tendance à les réduire ou les accroître ?
- L'école peut-elle s'adapter aux inégalités entre les élèves ? L'école doit-elle s'y adapter ?
- Pensez-vous que le fait qu'un élève fréquente un établissement plutôt qu'un autre peut jouer sur sa réussite ?
- Avez-vous le sentiment que ces élèves peuvent réussir à l'école ? Les inégalités sociales entraînent-elles nécessairement des difficultés scolaires ?
- De quelles manières les professeurs peuvent-ils influencer les inégalités selon vous ?
- Adaptez-vous votre pédagogie, vos contenus didactiques, vos attentes lorsque vous enseignez à certains enfants ?
- Pensez-vous que ces adaptations sont bénéfiques pour les élèves ? Peuvent-elles accroître les inégalités entre les élèves ?
- L'ensemble classe peut-il impacter la scolarité d'un élève ?
- Observez-vous un impact des inégalités sociales sur les relations entre les élèves ? Les amitiés se font-elles plus facilement entre des pairs issus d'un milieu socio-culturel similaire ?
- Trouvez-vous que les moyens mis en place (politiques) permettent de lutter efficacement contre ces inégalités ?
- Quelles seraient les pistes selon vous pour réduire les inégalités sociales à l'école ?
- Questions sur les déterminants sociaux (âge, enfants, couple...)



# Analyse des résultats d'enquête

Ce corpus a pour objectif de lier les précédentes études sociologiques au discours des enquêtés afin de percevoir la compréhension des inégalités sociales par les professeurs des écoles. La parole des enseignants permettra d'illustrer les concepts sociologiques par le terrain afin d'éclairer leur efficacité et leur pertinence.

Cette analyse sera divisée en trois parties. La première portera sur la définition et le facteur principal des inégalités sociales selon les professeurs des écoles, puis en deuxième partie je m'attarderai sur la place des inégalités sociales au sein de la structure scolaire avec le rôle de l'établissement, de la classe, des pairs et des maîtres dans son traitement. Enfin, les inégalités sociales seront prises d'un point de vue politique en revenant notamment sur les pistes d'amélioration possibles pour les réduire.

## I/ La famille, premier facteur d'inégalités sociales

L'ensemble des enquêtés, en dépit de leur profil varié, de leurs expériences multiples et de la diversité des élèves qu'ils ont rencontré, témoignent des inégalités entre élèves. Tous ont conscience que les élèves ne sont pas égaux à l'école et émettent facilement des causes d'inégalités. Certains concèdent que les élèves n'ont pas tous les mêmes facultés d'apprentissages, quelques enfants apprennent ou comprennent plus facilement que d'autres. Les inégalités peuvent aussi venir d'une situation de handicap, qu'elle soit mentale ou physique, de troubles (attention, comportement, hyperactivité...), de problèmes liés à une dyslexie, dyspraxie... Mais les principales inégalités identifiées par les professeurs sont les inégalités sociales. Tous les enquêtés pensent directement au facteur familial comme origine des différences et des inégalités entre les élèves. Ils définissent bien les inégalités sociales comme la distribution hétérogène des ressources socialement valorisées. Les différentes origines sociales créent des comportements différents au sein des familles qui se répercutent sur les attitudes, les pratiques et les possibilités des enfants à l'école.

D'abord, toutes les familles n'accordent pas la même place aux enfants. La qualité et la quantité des échanges entre parents et fratries sont importants. En effet dans les familles où les échanges sont pauvres, où l'attention aux discours des enfants est faible, le langage des enfants, la structure syntaxique, le raisonnement cognitif ou encore la connaissance intellectuelle et culturelle seront moins développés que dans les familles où les interactions sont nombreuses. Plusieurs enseignants enquêtés déplorent le déficit de vocabulaire de leurs élèves, le manque de richesse linguistique dont certains font preuve : *« J'ai des élèves qui n'ont pas les mots pour dire leurs avis, exprimer leurs émotions, pour catégoriser tandis que d'autres on leur a vraiment appris à parler, quand je montre un tableau en arts j'ai une enfant de cadres qui dit : je vois ça donc ça me fait ressentir cela, ça ressemble à telle œuvre... Elle décrit ses émotions alors que les autres sont juste là à regarder juste le truc bizarre que je projette »*. Le langage est donc un des premiers points où les inégalités sociales se marquent entre les élèves parce qu'ils n'ont pas le vocabulaire pour s'exprimer mais aussi pour comprendre ce qui est dit. M. Laparra et C. Margolinas<sup>41</sup> confirment que dès leur entrée à l'école, des élèves peuvent se retrouver en difficulté linguistique car la langue française parlée à l'école n'est pas la langue française parlée à la maison. Ce décalage est renforcé par le manque d'adaptation de l'école qui n'agit pas, par un traitement réel de ce phénomène, mais seulement par des compensations. Les acteurs du terrain se retrouvent donc avec des productions orales très variées chez les élèves

---

<sup>41</sup> Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, N°177, pp 55-64.

comme en témoigne Loane qui a une classe de toute petite et petite section : « *En dictée à l'adulte sur une photo de l'élève, certains en me disant ballon auront réussi, alors que d'autres tant qu'ils n'auront pas fait une phrase complète avec l'action, les objets, le but, ils n'auront pas réussi, les écarts sont très grands il y en a qui n'ont pas l'habitude de parler, de décrire.* ». Ces inégalités vont encore s'accroître lorsque la langue maternelle n'est pas la langue française. Plusieurs enseignants sont confrontés à cette situation, ils expriment la difficulté qu'ont ces enfants à s'intégrer dans les attendus de l'école. Le vocabulaire ne peut pas être amené par les parents, malgré leurs capacités dans leur langue maternelle : « *En REP, mes élèves ils n'avaient pas les mots dans la langue française, alors que dans leur langue maternelle, celle de la maison, ils ont plein de mots. Donc il y a que nous qui pouvons leur donner ces mots en français, pas les parents pour ceux-là* ». Au-delà de la pauvreté lexicale, les élèves n'ont pas bénéficié d'un bain langagier et ne peuvent pas s'appuyer sur les paroles entendues comme l'explique Laurène : « *Fernando qui a des parents qui ne parlent pas français, l'intuition en grammaire il ne l'a pas "je êtes en retard" ne le choque pas contrairement aux autres élèves, la langue maternelle, c'est un avantage important à l'école* ». La langue et le langage de la famille impactent donc toute la scolarité des élèves, créant d'importants décalages entre les élèves issus de différents milieux socioculturels.

Par ailleurs, les professeurs notent que les soins apportés et la vigilance sur l'hygiène de vie à travers l'alimentation, le temps de sommeil, l'activité physique sont fondamentaux pour le développement des enfants. Julie, qui enseigne en quartier prioritaire illustre l'impact de la famille avec des exemples : « *On avait une petite qui s'était cassée une dent à cause des sucreries, c'est l'école qui a dû prendre le rendez-vous chez le dentiste et payer car la mère ne voulait pas emmener sa fille se faire soigner* » et « *Un jour en ateliers de langage j'ai demandé ce qu'ils avaient mangé le midi, ils ont été au moins cinq à me dire : "mais maitresse nous on fait pas de repas le midi, on mange que le matin", donc maintenant on fait un goûter l'après-midi car les gamins ont faim* ». Certains enfants ne peuvent pas se consacrer aux apprentissages, car leurs besoins essentiels ne sont pas toujours assouvis. Le contexte familial étant compliqué, les enfants se retrouvent en conflit entre ce que l'école demande et enseigne, et leur quotidien familial qui n'est pas en adéquation avec ce modèle. C'est le cas notamment pour les violences conjugales : « *C'est pas rare que le mec tape la mère, l'extrascolaire joue beaucoup donc l'enfant reproduit ce qu'il voit à la maison, il tape les autres petits à l'école mais il cherche juste à comprendre pourquoi chez lui c'est comme ça et ici c'est pas accepté. Les problèmes en dehors de l'école font que les enfants ne sont pas dans les apprentissages, ils ont d'autres préoccupations que travailler* ». Les familles issues d'un milieu moyen ou aisé ont connaissance de l'importance du sommeil, de limiter les écrans, de se dépenser, notamment en extérieur, de manger équilibré et varié, ils imposent donc un cadre de vie plus bénéfique pour leur enfant. La présence de règles stables et définies permet de rassurer et de canaliser les jeunes. J. Kellerhals<sup>42</sup> confirme que le style éducatif des parents impactera la confiance en soi, l'autonomie et les capacités d'un enfant, des parents qui contrôlent et soutiennent leur enfant amèneront à une meilleure réussite de sa part.

La famille a aussi un impact sur l'enfant à travers la place accordée à l'école au sein de la famille, Romain explique : « *Même dans un environnement social compliqué, (lieu d'habitation, monoparentalité), l'attitude des parents face à l'école est primordiale. Peu importe les autres conditions, il faut que les parents apportent un cadre rassurant aux enfants et qu'ils leur donnent des bonnes habitudes de travail.* ». Le cadre de travail proposé par les

---

<sup>42</sup> Kellerhals, J, Montandon, C. et al. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33(3), 313-333. Consulté le 14 avril 2020 à l'adresse [http://mephisto.unige.ch/pub/publications/gr/Kellerhals\\_et\\_al\\_RFSoc92.pdf](http://mephisto.unige.ch/pub/publications/gr/Kellerhals_et_al_RFSoc92.pdf)

parents est important, il passe aussi par le discours qu'ils tiendront sur l'école, comme Hélène le développe : « *le discours péjoratif ou positif sur l'école, qui est souvent je pense lié au propre vécu des parents, impacte les rapports de l'enfant avec l'école, les intérêts et la valorisation des activités scolaires, le suivi des devoirs, des livrets scolaires uniques... ce sont des inégalités entre les familles* ». D'autres enquêtes confirment l'hypothèse d'Hélène, l'expérience qu'ont eu les parents à l'école a des conséquences dans la vision de la scolarité de leur enfant. Laurène explique : « *Quand chacun a sa chambre à la maison et peut travailler tranquillement c'est bien, contrairement à d'autres où c'est juste un bout de table avec les petits qui jouent à côté et les parents qui n'ont pas vécu quelque chose de positif à l'école, comme c'était difficile pour eux ils pensent que ce sera dur aussi pour lui, il y a une sorte d'hérédité* ». Ce témoignage peut être rapproché de l'analyse de Bourdieu et Passeron<sup>43</sup> dans laquelle le système entraîne la reproduction des inégalités sociales, les parents participant bien aussi de ce phénomène en n'ayant pas les capitaux reconnus par l'institution scolaire à transmettre aux générations suivantes. Ils se sentent alors dépassés par celle-ci et n'attendent pas un vécu différent du leur pour leur enfant. Solène a aussi un élève issu d'une famille en situation de précarité qui perçoit les choses de la même manière : « *dans une réunion, le père m'a dit que lui aussi était en difficulté enfant, il a un rejet de l'école, le petit a grandi avec l'image du père qui était rejeté par l'école, maintenant avec le père on essaye de lui montrer que les choses ont changé il lui dit qu'il a de la chance d'avoir une gentille maîtresse, que lui avant on n'essayait pas de comprendre ses difficultés... mais malgré tout le gamin, il se met en opposition. [...] Il sait déjà qu'il fera de l'apprentissage, il doit en parler avec ses parents, il veut être mécano camion, c'est un peu sa passion... enfin son père lui a dit de faire camion car ça paye mieux que voiture. S'il travaille un minimum il pourra accéder à sa formation* ». Cette deuxième partie peut être analysée avec les termes de R. Boudon<sup>44</sup> : on comprend ici que la famille a déjà fait un calcul en termes de risques, coûts et bénéfices en préparant leur enfant de CMI à une orientation en voie professionnelle, qui lui permettra de ne pas se placer en conflit avec l'école, et d'avoir un métier qui assurera une rentrée d'argent la plus conséquente possible par rapport aux possibilités offertes.

Trois enquêtes parlent aussi du rapport à la culture comme élément clé dans la compréhension des inégalités sociales venant des familles. L'apport culturel n'est pas le même selon le milieu socioculturel dans lequel grandit l'enfant. Certaines cultures ne correspondent pas à la culture véhiculée par l'école comme l'explique une enquêtée : « *J'ai observé plus d'inégalités en étant hors REP que en étant en REP. En REP les familles avaient une culture très présente, simplement elle ne collait pas avec l'école, mais les enfants savaient plein de choses, ils avaient soif d'apprendre, ils parlaient une autre langue aussi, ils avaient la culture de leur pays. Là j'ai des enfants d'ouvriers ou de chômeurs, avec des enfants de cadres donc ça fait un choc des cultures car ils sont dans la même classe* ». Cette enseignante explique qu'il est plus simple de réinvestir une culture étrangère car les enfants peuvent transposer des éléments et ont de l'intérêt. Elle ajoute qu'il est plus difficile par contre de concilier des univers culturels opposés dans une même classe. Solène confirme cette idée avec plusieurs exemples : « *Je laisse un temps de classe où ils peuvent montrer ou raconter quelque chose aux autres. Beaucoup rapportent des livres donc les autres sont intéressés, ils ont envie de voir, ça raccroche aussi ceux qui en n'ont pas à la maison. Mais des fois c'est compliqué, j'en ai un il nous parle du sport le parcours, mais il a fait du parcours sur les murs de l'église, ou alors c'est gênant quand il raconte ce qu'il fait le week-end, lui c'est ses parents qui font des fêtes, il parle de gens bourrés, de maux de tête, du père qui se réveillait plus... alors que les autres quand on a parlé*

<sup>43</sup> Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

<sup>44</sup> Boudon, R. (1973). *Inégalité des chances*. Paris : Fayard.

*des fêtes c'est des repas de famille. Il y a de la place pour ce qu'il dit mais je suis obligée de reprendre derrière, d'adoucir, je ne peux pas laisser passer l'irrespect de l'église ou les gens bourrés... »*. La distance qu'il peut y avoir entre la culture et les loisirs de certains face à la culture légitimée par l'école peut être mis en lien avec le capital culturel expliqué par Bourdieu<sup>45</sup>. Nous avons vu auparavant que sa forme incorporée est déjà faible face aux difficultés langagières des enfants issus des classes populaires, sa forme objectivée l'est aussi. Ces familles ne possèdent que peu de biens culturels, ils ne fréquentent pas de lieux de culture et ne transmettent pas à leurs enfants un intérêt pour cette dimension. Nadège se retrouve par exemple confrontée à un élève qui ne perçoit pas l'attrait d'un temps de lecture : « *Pendant le quart d'heure de lecture, j'ai un élève en difficulté qui fait semblant de lire parfois, des jours il est ailleurs, alors que pour les autres quinze minutes de lecture c'est rien, pour lui c'est étranger, c'est pas de la détente, ils ne font pas ça chez eux, il ne connaît pas. Lui la culture c'est la télé.* ». Cet élève possède une forme de culture, dite culture populaire, mais elle n'est que peu reconnue par l'école, il rencontre alors des difficultés à comprendre les codes de l'institution scolaire qui sont éloignés de son habitus.

En partie en lien avec la culture, les différences financières marquent aussi les inégalités entre les familles. Certains peuvent accéder à des biens culturels, tandis que d'autres n'ont pas les moyens économiques de le faire. Solène relate cet aspect : « *Dans ma classe, le weekend certains vont à Gifi, alors que d'autres vont voir un spectacle, une exposition ou simplement faire une rando, découvrir des paysages, des animaux... ils n'ont pas les mêmes connaissances à faire partager le lundi après.* ». Les loisirs ne sont pas les mêmes en fonction des revenus des parents, certains vont être amenés à augmenter leur capital culturel qui pourra être réinvesti à l'école par la suite. Le capital économique va alors aussi avoir une incidence sur les capacités des élèves. Laurène présente un autre impact des difficultés financières : « *Quelques élèves ont des parents qui triment toute la journée, ils voient la galère pour les fins de mois, ils n'ont pas l'envie, la tranquillité d'esprit, ils n'ont pas la sérénité de certains, c'est pas les mêmes conditions pour apprendre.* ». Les différentes catégories socio-professionnelles entraînent des différences de moyens financiers et donc par la suite de comportements et de pratiques.

La famille va aussi avoir une incidence sur la scolarité des élèves par le temps accordé à celle-ci. Certains parents sont plus ou moins disponibles pour accompagner leurs enfants. M. Duru-Bellat<sup>46</sup> affirme que ce sont les milieux socio-économiques aisés qui seront les plus opportuns pour aider leurs enfants, au-delà de la maîtrise des codes et des attentes scolaires, ces parents prendront le temps de faire les devoirs avec leurs enfants, de consulter les cahiers, de se rendre aux réunions organisées par les enseignants. Loane remarque que les enfants ont besoin de leurs parents pour travailler à la maison, qu'ils peuvent avoir la volonté d'apprendre mais que sans cette aide ils n'y arrivent pas, Laurène ajoute que donner du temps pour l'école demande plus d'efforts pour certains parents et que d'autres ne le prennent pas, ce qui augmente les inégalités entre les élèves.

Cette première partie a permis de développer le rôle de la famille face aux inégalités sociales. L'importance de la famille dans la réussite des élèves est donc une dimension très présente dans le discours des enquêtés. La plupart considère qu'il est primordial de dépasser ces différences afin de pouvoir travailler en co-éducation en se faisant mutuellement confiance.

---

<sup>45</sup> Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). op.cit

<sup>46</sup> Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

## II/ Les inégalités sociales présentes dans l'institution scolaire

Les professeurs perçoivent donc qu'il y a des inégalités sociales entre les élèves provenant d'un contexte extérieur à l'école. Mais ils n'ont pas tous la même perception des inégalités produites par l'école. En effet, dans un premier temps les enquêtés ne pensent pas l'école comme productrice d'inégalités sociales. Quand je questionne Laurent sur la place de l'école face aux inégalités sociales, il affirme : « *les enfants ils arrivent avec leur vécu différent, mais à l'école ils sont tous pareils, on fait la même chose pour tous, le même programme, un peu les mêmes outils, les élèves reçoivent la même chose donc on ne va pas augmenter les inégalités* ». Lorsque je lui demande si justement faire de la même façon pour tous les élèves alors qu'ils ne viennent pas du même milieu n'entraînerait pas un écart entre les élèves, il répond que le niveau de l'école ne peut pas s'adapter aux moins bons, qu'il faut maintenir un certain degré d'exigences même si celui-ci est moins accessible pour certains élèves. Plusieurs parlent de l'égalité des chances revendiquée notamment par le ministère actuel, ils considèrent que tous les élèves bénéficient d'un même cadre d'enseignement ce qui n'accroît pas les inégalités : « *Théoriquement non, on n'augmente pas les inégalités, comme l'éducation est nationale, il y a les mêmes objectifs, mêmes règles, mêmes lois, logiquement, je pense que c'est le cas c'est réduit* ». Loane parle d'abord d'égalité puis se reprend en disant que c'est au-delà de l'égalité car l'école s'inscrit dans un principe d'équité en donnant plus à ceux qui ont moins : « *L'école réduit les inégalités, sur un principe d'équité, elle donne les mêmes chances à tous mais encore plus à ceux qui en ont besoin, on crée des groupes de besoin, on fait de l'APC, on fait du tutorat entre les élèves...* ». Laurent rappelle aussi que tous les enfants dans le monde n'ont pas encore accès à l'école, qu'elle n'est pas gratuite, laïque, mixte et obligatoire dans tous les pays, la France leur semble donc offrir une scolarité avantageuse aux enfants. Nadège va plus loin encore en expliquant que l'école joue toujours le rôle d'ascenseur social : « *En France, le système scolaire est fait pour que tout le monde puissent bénéficier des mêmes chances, même s'il y a des différences, il fonctionne moyennement à certains endroits mais il y a quand même un ascenseur social, moi mes parents ne savaient ni lire, ni écrire et pourtant j'enseigne maintenant. L'instruction à la française y est pour beaucoup* ». Hélène envisage elle aussi l'école comme un ascenseur social en citant Bourdieu, mais perçoit que ce n'est qu'un idéal, difficile à faire fonctionner avec des élèves tous uniques et des contextes familiaux, socio-économique et culturel différents : « *C'est un idéal non atteint sans doute, mais l'école a au moins le mérite de donner à chacun un bagage minimal (lire, écrire, compter) pour une vie d'adulte autonome* ». Si l'école offre pour elle un bagage similaire à tous, elle reconnaît que celui-ci n'est souvent pas suffisant pour effacer les inégalités : « *Concrètement, sur mes années d'expérience, je constate plutôt de la reproduction sociale... J'ai quand même rencontré quelques exemples encourageants d'enfants dont les familles, d'origine modeste et étrangère, se débrouillaient très bien à l'école malgré des parents qui ne maîtrisaient pas le français. Dans ces cas, les parents attendaient beaucoup de l'école pour l'avenir de leur enfant, valorisaient donc le travail scolaire même s'ils ne pouvaient le suivre. On en revient à l'importance du regard que pose la famille sur l'école...* ». Les enquêtés, qu'ils aient une courte ou longue carrière d'enseignant, affirment que le système scolaire français permet de fournir à tous les élèves un bagage leur permettant de s'insérer dans la société. Julie explique : « *De toute façon tu ne pourras jamais ramener tous les enfants au même niveau... ça va un peu augmenter les inégalités mais au bout du compte celui que tu as tiré plus haut il fera une école d'ingénieur et celui que tu as tiré en partant du bas il sera à la chaîne à l'usine peut être, mais il ne sera pas dans la délinquance. Ça sera bien par rapport à ce qu'il pouvait faire avec ce qu'il avait. Les deux vont s'insérer dans le monde du travail, et c'est notre but. Il faut de tout donc à partir*

du moment où celui qui est en grande réussite ou l'autre trouve un boulot on a tout gagné, il y a les apprentissages mais pas que... ». Hélène se retrouve dans cette vision : « Une société a besoin de talents multiples, il n'est pas souhaitable que chacun de ses membres soit médecin ou chef d'entreprise. Elle a aussi besoin d'artisans, d'agriculteurs, d'ouvriers, d'employés ». Solène tient le même discours : « Mais il y a de la place pour tout le monde, le but c'est pas qu'il soit tous sur un pied d'égalité, mais qu'il ait tous accès à des choix, ça me ferait de la peine qu'ils se retrouvent dans une formation juste parce qu'il y avait de la place et rien d'autres, il faut leur donner la possibilité de choisir, surtout en étant informé. ». Pour ces enseignantes, l'école remplit sa fonction en permettant plus tard aux individus de s'insérer dans la société. L'école fournit à tous des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, certains se contenteront d'un emploi d'ouvriers ou d'employés, tandis que d'autres, sûrement ceux qui auront été élevés dans une famille possédant de nombreux capitaux, obtiendront les places les plus valorisées dans la société.

Les enquêtés parlent donc d'abord de leur confiance en l'école et d'égalité des chances, puis relativisent cette notion en ne parlant plus que d'un bagage minimal. Ils placent cette dimension comme primordiale. Mais dans un troisième temps, ils en viennent à concéder que l'école donne des fondamentaux à tous, néanmoins certains gagneront bien plus par l'école. Ils se confient alors sur les inégalités qu'ils perçoivent dans le système, parfois en se sentant gêné de le dire : « C'est horrible de dire ça mais je pense que oui ! », « l'école devrait... l'égalité des chances oui (silence) mais c'est pas le cas, vraiment il y a plein d'inégalité, on n'imagine pas à quel point le système ne fonctionne pas », « sans vouloir être fataliste, il y a une reproduction, tous ne s'en sortiront pas très bien ».

Les professeurs vont alors par la suite me montrer par leur vécu et des exemples concrets en quoi l'institution scolaire peut renforcer les inégalités. Deux enquêtés prennent comme exemple la période de confinement comme preuve que l'école ne remplit pas sa fonction de la même façon pour tous : « les rapports ont montré que les bons sont devenus très bons pendant le confinement, et les moins bons encore moins bons, l'écart s'est creusé ». De manière générale, ils perçoivent que les normes de l'école correspondent aux normes des milieux moyens et aisés. Ils se rendent compte que les milieux populaires ont plus de difficultés à s'appropriier les normes du système scolaire. La culture légitimée par l'école et par eux-mêmes n'est pas celle dans laquelle leurs élèves s'imprègnent en dehors de la classe. Ils saisissent que ce décalage est source d'inégalités entre les élèves. Ils aimeraient voir le système réformé afin de permettre véritablement à tous, d'avoir les mêmes chances de réussir en entrant à l'école.

J'ai demandé aux professeurs s'ils pensaient que tous les établissements scolaires se valaient. Trois enseignants sont unanimes sur l'équité dans les moyens d'enseignement, l'institution n'est pas perçue comme creusant les écarts de réussite : « Les établissements en tant que tels se valent tous à mon sens, ceux des quartiers défavorisés bénéficiant de conditions favorables (effectifs réduits, aides matérielles, euh tous ces moyens) pour compenser les difficultés propres à leur public ». Ils ne discernent pas d'effet établissement comme le définit la sociologue M. Duru-Bellat<sup>47</sup>, la réussite scolaire ne semble pour eux pas être dépendante d'établissements plus efficaces que d'autres. Les cinq autres enquêtés considèrent eux que les établissements sont une source d'inégalités pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils expliquent que les écoles sont gérées par les communes, ce sont elles qui fixent et attribuent les budgets. Toutes les villes ne disposent donc pas des mêmes fonds monétaires, ce qui entraînent des disparités dans les budgets que reçoivent les différentes écoles. Laurène a enseigné plusieurs années à Mayotte qui

---

<sup>47</sup> Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

est le département français le plus défavorisé avec 77%<sup>48</sup> de sa population vivant sous le seuil de pauvreté contre 14,7% en France métropolitaine. Elle raconte l'écart dans les conditions d'enseignement là-bas par rapport à la France métropolitaine : « *A Mayotte, les enfants parlent pas français, il y en plein qui n'ont pas de parents, ils viennent sans chaussure, ils n'ont pas de logement, pas de repas, et pourtant c'est le même programme ! C'est tellement pauvre qu'il n'y a pas assez de classes, donc ils avaient école soit le matin soit l'après-midi mais avec la chaleur ceux de l'après-midi galéraient. Ni les mairies, ni les familles n'avaient de budget. Au niveau macro il y a des inégalités d'une famille à une autre, d'un village à la ville, d'une ville à une autre, mais là-bas c'était impressionnant ! Avant la rentrée, on devait donner nos commandes à la mairie, mais on ne les recevait jamais, il y avait 700 élèves et on avait 30 cahiers c'est tout, aucun matériel donc zéro de budget. Donner le choix aux mairies de payer ce qu'ils veulent, c'est bien pour la réactivité mais ils devraient y avoir une uniformité car là chacun se débrouille avec sa municipalité.* ». Cette enseignante apporte un éclairage sur les grandes différences qu'il peut y avoir dans les moyens financiers accordés selon les villes, ce qui aura des conséquences sur les élèves et à terme pourra augmenter les inégalités sociales.

L'emplacement des établissements va aussi entrer en compte pour plusieurs raisons. Une enquête met en lien l'accès à la culture difficile pour les écoles rurales, d'autant plus que les budgets des petites municipalités sont restreints : « *Quand tu es en campagne qu'il faut payer un car pour les sorties contrairement aux villes où ils y sont, ça fait des différences, on pourra pas faire les mêmes choses. Une école de campagne ne bénéficiera jamais du même financement qu'une ville moyenne.* ».

Le système de carte scolaire leur apparaît aussi comme un motif d'inégalité entre les établissements. L'affectation d'un enfant dans l'école proche de son domicile, entraîne souvent une fréquentation des établissements par des élèves avec des origines sociales et culturelles proches. La phrase de J. Cayouette-Rembrière<sup>49</sup> : "Dis-moi de quelle école tu viens, je te dirai qui tu es" reflète bien la réalité constatée par les professeurs.

Certains y trouvent des avantages : « *Il y a un effet bénéfique à ce regroupement. Par rapport à mes deux années en REP les gamins étaient tous dans le même bateau, beaucoup de primo-arrivants, d'élèves allophones, ils étaient dans la découverte ensemble, il y avait une cohésion. On peut tous avancer ensemble, en REP on s'adapte aux profils. Alors que cette année le cadre familial de chacun fait qu'ils sont en décalage entre eux, dans leurs jeux il y a très vite des limites, ils n'ont pas les mêmes connaissances, même pas des règles de vie communes.* ». Mais la plupart comme Loane considère que cela entraîne une forte présence de problématiques similaires et des difficultés : « *Dans un quartier plus difficile, même si on individualise les apprentissages pour que tous apprennent, dans les apprentissages collectifs on attendra un niveau en dessous. Je pense que dans les classes il y a déjà d'autres problèmes à gérer, les conflits familiaux, de la violence, les autres langues donc on perd du temps d'apprentissage.* ». Dans les zones où les familles sont favorisées les élèves bénéficieront d'un cadre propice aux apprentissages, tandis que dans les zones où il y a une majorité de familles défavorisées, souvent en REP, le climat de l'établissement ne permettra pas de contribuer à la réussite des élèves. Hors M. Duru-Bellat<sup>50</sup> a démontré que la performance d'un établissement à travers son matériel, son encadrement, ses actions, son climat ou son projet éducatif impacte les élèves, notamment les élèves aux résultats les plus faibles. M. Duru-Bellat ajoutait que le travail en équipe est une dimension essentielle dans la performance des établissements. Cet aspect est relevé seulement par une seule enquête qui note l'importance du réfléchir en équipe pour agir sur les inégalités

<sup>48</sup> INSEE. (2021, 11 janvier). *L'essentiel sur... Mayotte*. Consulté le 16 avril 2021 à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4632225>

<sup>49</sup> Cayouette-Rembrière, J. (2013). *L'école qui classe*. Paris : Presses Universitaires de France.

<sup>50</sup> Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. op.cit



sociales : « *La mixité c'est bien si c'est dans une école où on sait qu'il y a des inégalités, mais où on va agir dessus, il faut que ce soit un projet d'école. Moi j'ai fait des écoles où chacun faisait son truc, aucun travail particulier là-dessus. C'est intéressant si on en fait quelque chose, pas juste mélanger les élèves et dire débrouillez-vous.* ». Les professeurs enquêtés perçoivent donc l'efficacité d'un établissement principalement à travers l'attribution de moyens financiers suffisants, l'origine socio-économique des élèves et le climat développé au sein de celui-ci.

Tous les enquêtés expriment le fait que les inégalités sociales peuvent être accentuées par des effets de classe. Ils dégagent plusieurs facteurs pouvant rendre certaines classes plus efficaces que d'autres pour lutter contre les inégalités sociales. L'ensemble des enquêtés affirment que le climat de classe influence la réussite des élèves, Solène dit : « *Oui, c'est l'ambiance de classe qui joue, on a dû faire un travail en EMC pour faire une classe bienveillante où les réussites sont collectives. Maintenant ils sont plus gentils les uns avec les autres, il y a de la place aussi pour ceux qui n'y arrivent pas, je leur ai donné des outils, mais c'est eux qui ont mis ça en place* ». Hélène précise « *Une belle ambiance de classe favorise la confiance en soi. Et les apprentissages se font bien mieux quand règne un climat sécurisant.* », Nadège explique aussi que sa première priorité est le climat de classe, elle ne supporterait pas qu'un enfant ne se sente pas bien au sein de sa classe. Favoriser une dynamique de classe qui soit bienveillante envers tous, sécurisée et qui permette les apprentissages est fondamental pour les enseignants. Une classe dans laquelle ne règnerait pas un climat agréable pourrait mener les élèves à ne pas s'investir suffisamment dans leur travail. Au contraire, le groupe peut apparaître comme un élément stimulant qui motivera les élèves. Plusieurs professeurs mettent en place un système de tutorat, un élève ayant un bon niveau scolaire aide un autre qui a plus de difficultés. Ils témoignent des bénéfices de cette pratique pour les élèves concernés et le groupe : « *dans les classes où il y a de l'entraide, les autres peuvent progresser plus vite* », « *je fais du tutorat pour les corrections, ça stigmatise moins car ils sont aidés par les autres et pas par la maitresse, ils le vivent bien, ils ont trouvé des solutions avec les copains* » ou encore « *Les différences au sein d'une classe peuvent permettre la mise en place d'un tutorat dont les bénéfices sont à double sens : les faibles auront réussi et les bons apprennent aussi, c'est en expliquant que l'on comprend ce qui est important à savoir.* ». L'équipe de O. Monso et D. Fougère<sup>51</sup> confirment leurs impressions, tout le groupe pourra bien récolter les bénéfices de cette entraide, les explications données par les pairs permettront de dégager du temps pour le professeur, les élèves les plus faibles apprécieront cette autre forme d'aide. Le système de tutorat s'inscrit donc bien dans leur processus de multiplicateur social où les individus par leurs interactions sont touchés par les avantages du groupe tout en y contribuant.

Ces types de mises en place peuvent se faire principalement dans des classes où les niveaux sont multiples. L'hétérogénéité des performances scolaires dans une classe semble être bien perçue par les enseignants enquêtés, Laurent explique : « *dans une classe où il y a de la différence, il y a du répondant c'est stimulant pour tous, y compris les plus faibles.* », Loane explique que les différences de niveaux obligent les professeurs à être plus rigoureux dans leur préparation de séances, à concevoir des pistes de différenciation, à mieux expliquer, elle y voit donc du positif. G. Felouzis<sup>52</sup> approuve leur vision en expliquant que la diversité dans les classes entraîne plus de dynamisme pédagogique et une meilleure qualité d'enseignement que

---

<sup>51</sup> Monso, O. Fougère, D et al. (2019) Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? Les effets de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire. Consulté le 29 décembre 2020 à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/depp-2019-EF100-article-02\\_1221886.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2019-EF100-article-02_1221886.pdf)

<sup>52</sup> Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

dans les classes où les élèves ont un niveau scolaire et un statut socio-économique similaire. L'hétérogénéité semble donc être une piste privilégiée pour réduire les inégalités sociales.

E. Hanushek<sup>53</sup> analyse la performance scolaire des élèves selon la composition des classes. Il constate que lorsque les niveaux scolaires sont variés dans les classes, les élèves auront une meilleure progression en termes de résultats pour les plus faibles et d'autonomie pour les élèves en réussite, tandis que si les élèves ont un niveau homogène la progression de l'ensemble des élèves ne sera pas aussi importante. Il conseille de faire des classes au niveau scolaire hétérogène mais aussi de favoriser la mixité. La mixité à travers le système de carte scolaire est un principe pour lequel les professeurs ne sont pas tous unanimes comme vu précédemment. Certains pensent que cela est nécessaire pour assurer l'égalité des chances, tandis que d'autres trouvent que les classes mixtes sont compliquées à gérer. Les professeurs relèvent que selon les classes, le temps dédié aux apprentissages peut être réduit. Les recherches de J. Cayouette-Remblière<sup>54</sup> s'alignent aussi dans ce sens. Elle explique que dans certaines classes les professeurs seront obligés de faire plus d'heures de méthodologie ou de discipline. Loane se place dans cette perspective lorsqu'elle parle de climat de classe : « *Oui la classe peut influencer l'année scolaire, le climat de classe peut jouer sur la réussite des élèves, un enseignant qui va être obligé de passer beaucoup de temps sur la discipline va négliger le travail scolaire, par exemple dans un travail de groupe s'il doit toujours intervenir pour leur dire de se respecter il va moins intervenir pour s'intéresser aux consignes.* ». Les professeurs et les chercheurs sont donc en accord dans leur perception des effets de classe. La classe aura un impact sur les inégalités sociales et la réussite des élèves, à travers notamment le climat de classe, la composition de la classe, la répartition du temps face aux problématiques de la classe, l'entraide et la stimulation au sein du groupe.

Au-delà des effets de classe, les sociologues établissent aussi des effets de pairs. J'ai donc interrogé les enseignants sur leur perception des interactions entre les élèves en lien avec les inégalités sociales. Les enquêtés sont partagés, la majorité pense que les enfants sont insensibles aux inégalités, notamment à l'école maternelle et élémentaire. Julie explique : « *En maternelle ils jouent bien entre eux malgré les différences, il y a des blancs où les parents travaillent, ils jouent avec les petits noirs qui ont des parents qui fonctionnent avec les allocs.* », Laurène dit : « *Chez les petits non, vraiment pas, pas au cycle 1 et 2, ce qu'ils disent des fois c'est juste à cause des remarques des parents, ça vient pas d'eux, les enfants s'en foutent, ils jouent avec n'importe lequel des autres enfants. Certains ne voient même pas la même couleur de peau, c'est une question d'âge. Dès le cycle 3 quand ils ont vu comment c'était chez les uns chez les autres, qu'ils ne vivent pas de la même manière, ça devient plus difficile* ». La seconde partie des enquêtés nuancent cette indifférence. « *Qui se ressemble, s'assemble* » me confie même une enquêtée expérimentée. Solène pense que certains enfants, notamment ceux issus d'un milieu défavorisé perçoivent plus les inégalités sociales : « *Au retour de Noël, ils discutaient, l'un, fils de cadres, racontait son Noël. Il avait été inondé de cadeaux et à côté il y en avait une qui ne fêtait pas Noël et un autre, assez pauvre, qui avait eu qu'un truc. C'est gênant, ceux de milieux aisés ne se rendent pas compte que tous ne vivent pas comme eux, alors que les pauvres ils ont bien compris. Ils vont même devoir inventer des trucs pour rester dans le groupe.* ». Selon les professeurs, les inégalités sociales sont donc perçues différemment par leurs élèves, en fonction soit de l'âge, soit du milieu socio-économique. Les enfants peuvent percevoir des différences mais ont du mal à définir d'où cela provient. Ces différences ne les empêchent pas

---

<sup>53</sup> Hanushek, E. (1971) Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data. Consulté le 15 décembre 2020 à l'adresse [http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%201971%20AER%2061%282%29\\_0.pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%201971%20AER%2061%282%29_0.pdf)

<sup>54</sup> Cayouette-Remblière, J. (2013). *L'école qui classe*. op.cit

dans un premier temps d'être ami : *« un qui est en avance, milieu aisé, aime beaucoup celui qui a des difficultés qui vient d'un milieu difficile, mais au collège ça va pas continuer, quand il va insulter un prof et se faire renvoyer l'autre va comprendre qu'il ne vaut mieux pas être avec lui. »*. Puis par la suite les amitiés se feraient en fonction de l'origine sociale des élèves. Nadège assure : *« Au début, ils sont encore jeunes pour faire attention aux vêtements, mais en grandissant avec la société de consommation ils resteront par groupe en fonction par exemple des vêtements que les parents peuvent leur acheter... tu es ce que tu mets... »*. Les professeurs notent aussi qu'il est essentiel que les relations entre pairs soient apaisées, qu'ils aient confiance les uns en les autres afin de favoriser leur bien-être au sein de l'école, cependant ce n'est pas toujours le cas. Les professeurs, en début de carrière notamment, trouvent que les enfants peuvent être méchants entre eux : *« Ils ne sont pas tendres, une elle ne savait pas ce qu'était une île flottante à la cantine, les autres se sont moqués d'elle pendant longtemps, ils sont un peu durs, c'est sur le moment par rapport à une différence, ça peut être un dessert, un livre, que l'un ne connaît pas, ils ne vont pas laisser passer ça, sans se rendre compte que l'autre ses parents ont pas les moyens d'acheter ce dessert. »*. Julie témoigne de l'incidence que peut avoir le regard des autres sur un enfant et son parcours scolaire : *« Les gamins sont particulièrement méchants entre eux, s'ils ne sont pas en réussite ça va empirer avec les remarques des autres élèves qui vont les rabaisser. Plus les relations entre élèves sont bonnes, plus le climat de classe le sera aussi et la réussite des élèves aussi donc il faut un climat de classe apaisé, où tous appliquent le respect, la bienveillance. Le moins bon ça va le pousser à se dépasser, ça va le stimuler, ils vont s'entraider »*. Nadège rapporte aussi que dans les situations où un enfant se sent rejeté, voire même est harcelé, cela impactera son travail, il ne se sentira plus en confiance dans le milieu scolaire et ne pourra plus se concentrer en classe. Le harcèlement peut être déclenché par un rejet de la différence, par exemple différentes origines sociales entre les camarades. Romain parle aussi de l'importance du regard des pairs pour comprendre le comportement des élèves : *« La dimension affective est extrêmement importante, surtout pour ces enfants défavorisés socialement. Par exemple, quand un élève ne se comporte pas comme on voudrait, la réaction des autres influencera le futur comportement de cet élève. Le prof doit intervenir pour imposer sa volonté et éviter que cet élève, qui montre le mauvais exemple, soit pris comme modèle par une majorité. »*. Les relations entre pairs peuvent donc agir comme outil motivationnel pour les élèves, ou peuvent à l'inverse lorsque celles-ci sont violentes, entraîner une perte de confiance chez l'enfant.

Les sociologues ont mis en lumière l'impact sur les inégalités sociales du système scolaire, des établissements, des classes, des pairs mais aussi directement des professeurs. Leur attitude, leur enseignement et leurs pratiques peuvent avoir une incidence sur les inégalités sociales. Ils peuvent ainsi permettre de réduire leurs conséquences dans l'école ou au contraire augmenter leurs effets.

A l'issue de leur analyse, Bourdieu et Passeron<sup>55</sup> encouragent le corps professoral à ne plus s'inscrire dans une pédagogie de l'indifférence aux différences, mais à mener une pédagogie explicite tant sur les méthodes de travail, que sur les attendus, les savoirs en jeu, les habitudes de pensées, afin de permettre à tous de recevoir un enseignement équitable. Quarante ans après ces préconisations, la prise en compte des différences entre les élèves n'est toujours pas une évidence. Certains professeurs concèdent ne pas vraiment s'adapter aux inégalités et différences qu'ils perçoivent entre les élèves, Laurent explique : *« C'est vrai que certains ne pourront pas réussir aussi facilement que d'autres, à cause du contexte familial, mais bon comment compenser tout ce manque de ressources... On fait des petits trucs, mais au fond je ne pense pas qu'on va vraiment réussir à leur apporter ce qu'il faudrait pour réussir. »*, Romain

---

<sup>55</sup> Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). op.cit

confirme : « *Après, il faut aussi être réaliste, l'école ne peut pas tout résoudre, on fait avec ce qu'on a.* ». Un même abattement se ressent dans les propos de Julie : « *j'avais 22 élèves dont 20 en petite section qui suivaient à fond, on faisait un peu le programme de moyenne section mais les deux qui suivaient pas on les a laissés de côté c'est vrai, ils ne pouvaient pas comprendre mais bon... donc là l'école a accentué les inégalités. Les enseignants qui sont impliqués à fond c'est bien mais des fois tu ne comprends pas pourquoi l'élève est en difficulté c'est difficile à gérer, tu ne peux pas trop faire plus pour certains... ou tu ne fais pas plus* ». Les professeurs peuvent se sentir impuissants pour agir sur les inégalités sociales, les lacunes des élèves des milieux socio-économiques défavorisés pouvant être très importantes par rapport aux normes du système scolaire français. D'autres peuvent volontairement penser qu'il est préférable de ne pas prêter attention aux inégalités qu'il peut y avoir, moins les inégalités seront relevées, moins elles se reproduiront selon Hélène : « *A l'école, peu importe l'origine sociale des élèves, personnellement je ne regarde pas les professions des parents de mes élèves, pour garder ce regard neutre et qui ne catégorise pas. Je ne comprends même pas pourquoi on doit avoir la CSP des parents de nos élèves sur nos fiches de renseignements. Nous travaillons avec des individus en devenir, pour qui rien ne doit être déjà joué... Quelle que soit son origine, chaque élève doit sentir que tout est possible pour lui, au même titre que son voisin de table. En tant qu'enseignant, on peut donc limiter les inégalités en ne laissant pas les élèves fragiles perdre confiance. On doit jouer de l'effet Pygmalion !* ». Cependant, la majorité des professeurs rencontrés reste persuadée qu'ils ont un rôle à jouer dans la prise en compte des inégalités scolaires à l'école, qu'elles soient liées ou non à des inégalités sociales. Ainsi, par divers actes pédagogiques ils pensent lutter contre les inégalités sociales.

Tout d'abord, il leur semble important de donner des références communes aux élèves de leur classe. Les élèves venants d'un milieu défavorisé ont souvent un déficit culturel et ils ont peu de connaissances en littérature, en art, en musique... Trois professeurs disent essayer d'offrir à l'ensemble des élèves un apport culturel afin que tous aient des bases, la culture étant un élément essentiel pour lier et réinvestir les apprentissages. Solène place un temps dédié à la culture chaque matin : « *Personnellement avec les rituels, j'essaie de faire de la culture, par exemple comme au musée je projette une œuvre ils disent ce qu'ils pensent. Je mobilise leurs souvenirs, le vocabulaire... J'apporte des petites choses pour faire des liens avec d'autres choses dans la journée. Souvent ils sont contents de pouvoir donner une référence, ils peuvent tous le faire comme on en voit en classe.* ». Laurène témoigne aussi de l'importance de prendre en compte les écarts de connaissances culturelles entre les élèves, elle veut permettre à tous de découvrir diverses formes d'arts : « *Il ne faut pas partir du principe qu'ils ont tous le même bagage, il ne faut pas laisser tomber le travail sur la culture commune, il faut par exemple travailler sur les contes, certains ne connaissent pas les basiques. On pallie sur ce qu'aurait pu transmettre la famille. Le programme des arts faut pas le mettre à la trappe, c'est important de montrer de la peinture, de la sculpture, de sortir au spectacle, d'écouter des styles musicaux variés, que tous aient pu participer à tout ça, on doit nous permettre de faire cet accès à la culture ! C'est super important que tout le monde ait mis un pied dans un théâtre, un cinéma une fois dans sa vie.* » Présenter des œuvres aux élèves semblent donc important pour donner un accès à la culture à l'ensemble des élèves et ainsi réduire les inégalités sociales. Cependant J. Netter<sup>56</sup> analyse que les élèves issus d'un milieu socio-culturel faible disposent d'un curriculum invisible restreint. Il explique que la culture est un élément difficile à saisir pour ces élèves car au-delà du curriculum caché qu'ils doivent déjà s'approprier, ils n'ont en plus pas l'habitude de réaliser ce type d'activités (observer, admirer, décrire, apprécier, comparer...). Ils auront des difficultés à

---

<sup>56</sup> Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

prélever le sens de ces moments et encore plus à les lier aux apprentissages. Ils ne disposeront pas des capitaux pour catégoriser et s'appropriier ces tâches, ce qui selon lui risquerait de renforcer les inégalités. Par ses propos, Solène vient illustrer l'analyse de J. Netter : « *Une fois je demande s'ils ont déjà été au théâtre, ils disent tous oui, ils avaient été avec l'école je crois, je demande leurs souvenirs à deux élèves assez pauvres, ils ont été incapables de dire ce qu'ils y avaient fait, vu... alors que certains y vont dans leurs weekend, eux ils ont raconté plein de trucs* ». Cet exemple montre que malgré les efforts des professeurs pour donner des références et une culture commune aux élèves, cela ne profite pas à tous de la même manière.

Afin d'éviter de renforcer ce décalage, les chercheurs démontrent qu'il est nécessaire de passer par le langage pour exprimer tous les mécanismes, les savoirs, les attendus non formulés explicitement en temps normal. J.-Y. Rochex<sup>57</sup> et J. Crinion<sup>58</sup> se sont attardés sur l'importance de l'explicitation lors de la transmission scolaire, avec notamment le concept de différenciation passive. G. Felouzis<sup>59</sup> les rejoint dans son analyse. Tous considèrent que les élèves favorisés disposent des codes de l'institution scolaire, ils arriveront donc à comprendre les attentes en termes de savoirs, de méthodologies et d'attitudes lors des activités, tandis que les élèves défavorisés ne percevront pas ces caractères implicites et ne tireront alors pas les mêmes bénéfices des tâches. Les professeurs doivent donc verbaliser et expliciter les différentes dimensions des apprentissages pour éviter de maintenir les inégalités sociales. Cet aspect ne semble que peu saisi par les enquêtés, ils ne s'expriment pas dessus, hormis Nadège qui dit avoir changé sa manière d'enseigner : « *Avant on faisait deviner un peu le thème de la leçon au fur et à mesure des activités, maintenant je commence par dire ce qu'on va apprendre, on va toujours expérimenter mais j'essaie de rendre ça plus clair, parce que j'ai remarqué que sinon certains avaient réussi les exercices mais au final ils étaient incapables, surtout les jours d'après, de dire ce qui avait été fait* ». Passer par une pédagogie explicite ne paraît pas encore assimilé comme un élément de lutte contre les inégalités sociales par la grande partie des enquêtés. Certains vont plutôt avoir tendance à simplifier le vocabulaire utilisé comme le fait Julie : « *Le langage aussi, des fois tu parles plus doucement, avec du vocabulaire simple. Pour certains tu donnes du matériel avec une petite consigne facile, alors que d'autres tu donnes juste la consigne comme tu parlerais à une collègue* ». Cette pratique ne permet pas de résorber les inégalités sociales à l'école, les meilleurs élèves bénéficieront d'un bain de langage riche, alors que les plus faibles entendront des phrases sans richesse lexicale ou syntaxique, comme cela peut déjà être le cas à la maison. A la suite de l'étayage oral apporté par les enseignants, la sollicitation orale des élèves impactera aussi leur réussite. Solène, qui a une classe composée de divers milieux socio-culturels, explique : « *Je mobilise plus au quotidien les enfants en difficulté, je vais plus les chercher à l'oral, je les fais parler pour voir s'ils suivent, ce qu'ils pensent. Et par exemple, si tous ont quelque chose à dire, je commence par interroger les moins bons parce que sinon les autres seront allés déjà bien plus loin dans leurs idées donc si je reviens vers eux après ils auront été dépassés* ». Il y a donc bien un effet de maître en fonction du langage employé, des explications données et de la mobilisation des élèves faites à l'oral par l'enseignant.

Les effets de maître peuvent aussi intervenir sur les savoirs enseignés. En effet, les sociologues ont montré que les professeurs peuvent développer moins d'attentes chez certains élèves par

---

<sup>57</sup> Rochex, J.-Y. (2012, janvier 13). *Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe*. Consulté le 18 février 2020, à l'adresse <https://www.humanite.fr/societe/jean-yves-rochex-«les-inegalites-scolaires-se-construisent-aussi-dans-la-classe-»-487646>

<sup>58</sup> Morel, S. (2012 juin). Rochex, J.-Y. & Crinion, J. (dir.). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, N°179, pp 143-144, consulté le 14 avril 2021 à l'adresse <http://journals.openedition.org/rfp/3732>

<sup>59</sup> Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. op.cit.

rapport à d'autres ce qui pourrait accentuer les inégalités sociales en ne donnant pas à ces élèves la même chance de réussir. Les enquêtés affirment différencier leurs attendus en fonction des élèves : *« je ne vise pas les mêmes objectifs pour chacun d'eux, je peux donner la même activité mais aller plus loin avec certains, et d'autres juste le minimum mais c'est déjà beaucoup pour eux. J'ai différentes attentes selon les enfants, j'ai souvent le même objectif mais avec du matériel plus approprié pour un groupe, ou des consignes différentes : des fois à certains je leur donne directement le critère de réalisation et d'autres je leur dis voilà le matériel qu'est ce que l'on peut faire avec ça, ou des fois certains ont du matériel pour s'aider alors que d'autres auront juste besoin d'une consigne »* (Julie), *« Oui j'attends pas la même chose de tous mes élèves »* (Loane), *« Evidemment, il faut adapter sa pratique avec certains enfants. Là où on sera exigeant avec certains, on pourra se satisfaire de moins avec d'autres, tout en valorisant toujours le sens de l'effort, la valeur du travail fait et bien fait. »* (Romain). Les professeurs différencient donc les attendus en fonction des élèves. Ils le font par nécessité comme plusieurs le racontent, ces adaptations permettant au moins, de donner aux élèves les fondamentaux (lire, écrire, compter). Laurène développe cela avec une métaphore : *« On est obligé, on sait que la possibilité de progresser c'est en les menant pas trop loin là où ils sont. On peut pas directement demander à quelqu'un qui n'a jamais jardiner de faire pousser des belles tomates, il faut respecter les étapes ! On ne peut pas faire un saut immense pour certains et un petit pas pour d'autres, c'est à nous de leur permettre qu'ils fassent des pas aussi sereins que les autres. C'est pas être au rythme des autres mais au leur, ils ont pas les bonnes bases, ils partent de plus loin donc ils ne peuvent pas arriver en même temps. »*, son explication permet de comprendre que les capitaux et l'éducation fournis par la famille ne permettent pas à tous les élèves d'avancer au même rythme. Les professeurs sont obligés d'en tenir compte et faire avancer ces élèves à un rythme différent de ceux qui maîtrisent déjà les codes de l'école, voire même les notions étudiées. Les professeurs vont alors développer différentes stratégies pour garder une cohérence entre les apprentissages de tous les élèves, ils vont par exemple proposer de nombreuses phases de répétition et de réinvestissement permettant aux moins bons élèves de comprendre au fur et à mesure, tandis que les meilleurs en profiteront pour s'entraîner. En plus de différencier les apprentissages, les professeurs peuvent aussi différencier les moyens, les outils donnés aux élèves, en proposant par exemple, du matériel pour aider les élèves en difficulté à résoudre les exercices. Laurent et Julie ajoutent que parfois ils forment des groupes de niveau en fonction des besoins des élèves. Ils peuvent même lorsqu'un élève n'arrive pas à travailler, le sortir de l'activité et lui proposer de lire un livre ou faire un puzzle. Lors de notre entretien, Solène s'est interrogée sur le bien-fondé de ses pratiques : *« Je fais de la différenciation, je travaille par niveau scolaire, en donnant pas les mêmes attendus, les mêmes exercices. Les bons je les embête sur le soin, sur les erreurs de copie, on les pousse et on peaufine, les moins bons je reste sur les fondamentaux, s'il manque la phrase réponse c'est pas grave. Après je ne sais pas si en fait c'est bien, si le but c'est qu'ils sortent de l'école avec les fondamentaux, on ne les décourage pas, surtout avec le regard des autres, on les accroche aux groupes. Mais c'est vrai que quand ils vont arriver en sixième, les élèves en difficulté n'auront pas rattrapé les autres, ils auront juste les grandes lignes du programme et ceux en avance sur le programme actuel ils sont biens donc ça sera facile pour eux... on aura peut-être créé des écarts. »*. Ils restent donc relativement conscients que la différenciation pourrait créer des inégalités scolaires même s'ils considèrent faire cela dans l'intérêt des enfants. B. Lahire<sup>60</sup> étudie ces faits : il confirme que les différenciations de moyens, de savoirs peuvent empêcher les élèves de progresser dans le domaine concerné et vont même légitimer leur infériorité. Les professeurs connaissent l'effet Pygmalion mais ne lient pas celui-ci à la différenciation, alors

---

<sup>60</sup> Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires. op.cit.

que proposer des activités toujours moins longues, moins complexes, avec plus d'aide, peut amener ces élèves à se penser comme incapables de réussir une tâche comme les autres.

J-Y. Rochex et J. Crinion<sup>61</sup> parlent de ce processus de différenciation active. Pour eux aussi, la régulation des apprentissages ne serait pas forcément avantageuse pour les élèves, créant bien des décalages qui apparaîtront plus tard comme le dit Solène. Ils affirment aussi que pour les moins bons élèves la différenciation a tendance à porter sur le comportement et non sur les savoirs. Je n'ai pas relevé cette dimension dans le discours des enquêtés, ils semblent tous privilégier les apprentissages fondamentaux dans les différenciations qu'ils mettent en place. Si Bourdieu appelait à rompre avec l'indifférence aux différences, d'autres études montrent qu'il ne faudrait pas forcément laisser une trop grande place à l'adaptation à ces différences. Les professeurs peuvent donc se retrouver égarés face aux différentes injonctions.

Plusieurs enquêtés identifient un autre exemple de l'effet de maître : les devoirs donnés à la maison. Ils observent que tous les élèves ne bénéficieront pas du même accompagnement pour les faire, ils pensent donc que leurs collègues qui en donnent beaucoup sans tenir compte des capacités des parents vont prendre le risque d'accroître les inégalités entre les élèves. Loane explique : « *Les enfants ont besoin de leurs parents pour apprendre les leçons, une poésie, travailler à la maison, préparer un exposé, si l'enseignant ne fait pas d'éval le lendemain, il va permettre de ne pas mettre en échec certains élèves, il y a de nombreuses formes de travail à la maison qui peuvent renforcer les inégalités, les professeurs vont, même si c'est involontairement, les renforcer en demandant certaines choses.* ». Pour éviter cela, Nadège propose des temps d'apprentissage des leçons durant la classe. Elle considère que l'objectif des enseignants doit être de faire acquérir les compétences aux élèves seulement pendant la classe.

Le dernier point soulevé par les professeurs concernent le rapport qu'ils ont avec leurs élèves. Ils perçoivent l'impact que peut avoir leur attitude sur le comportement des enfants, notamment à travers la confiance qu'ils placent en eux. A. Jarlégan<sup>62</sup> démontre que si le professeur interagit positivement avec l'élève par les interactions, les regards, la gestuelle, celui-ci se sentira valorisé et s'investira davantage. Si l'élève se sent apprécié par son enseignant, qu'il y a une relation de confiance entre eux, il s'appliquera pour maintenir ce lien. Nadège témoigne : « *Ma priorité c'est que les élèves se sentent bien qu'il n'y ait pas d'angoisse, je m'attarde à créer un climat bienveillant, ça les aide à progresser. En fin d'année il y a toujours des progrès, d'autant plus lorsqu'il y a une confiance entre l'élève et le prof, il doit sentir que le prof s'adapte à lui, part de ses compétences pour en construire des nouvelles. L'élève doit sentir que le maître est là pour l'aider.* ». Loane explique que lorsqu'elle différencie dans sa classe, elle veille à faire passer ces adaptations comme normales, afin que l'élève ne se décourage pas. Elle leur montre qu'ils peuvent apprendre à leur rythme et qu'à la fin du cycle ils arriveront selon elle, aux mêmes résultats. N. Leroy et P. Bressoux<sup>63</sup> précise que le climat motivationnel généré par le professeur est un élément qui permet de favoriser les capacités d'apprentissage des élèves. Solène le confirme en montrant le décalage qu'il peut y avoir dans la manière d'enseigner entre deux professeurs : « *L'ambiance de classe compte, je suis arrivée en novembre, je travaille pas du tout de la même manière que celui qui était là avant, il avait mis les bons devant, dans un climat de compétition et au fond les mauvais en disant si "vous me dérangez pas, je vous dérange pas". Moi je n'accepte pas qu'on ne fasse pas, qu'on ne comprenne pas oui, mais pas*

---

<sup>61</sup> Morel, S. (2012 juin). Rochex, J-Y. & Crinion, J. (dir.). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. op.cit

<sup>62</sup> Jarlégan, A. (2008). Maître-élèves. In Barreau J.M. (dir.), *Le dictionnaire des inégalités en France*. Paris : ESF.

<sup>63</sup> Leroy, N & Bressoux, P. (2010). Les effets du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages : une étude transversale à l'école élémentaire. Consulté le 5 décembre 2020 à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en/1/Les%20effets%20du%20contexte>.



*que l'on fasse pas. J'ai vite changé tout ça, fait se réinvestir tous les élèves, en demandant aux bons d'aider les autres. »*. Ces propos montrent bien qu'avec une même classe dans la même année, l'investissement des élèves peut être différent selon les professeurs. Ils doivent donc réussir à jouer sur le facteur motivationnel des élèves pour favoriser leur réussite en contournant les inégalités sociales.

Les professeurs sont donc conscients qu'ils doivent être vigilants pour ne pas prendre part aux inégalités. Ils n'ont pas l'impression d'accentuer les inégalités par leurs gestes professionnels qui leur semblent nécessaires justement pour que les élèves restent dans les apprentissages. Ils perçoivent que les inégalités sociales peuvent être réduites ou accentuées en fonction d'effets d'établissement, d'effets de classe et de pairs, et d'effets de maîtres. Cependant, plusieurs enseignants notent aussi que les inégalités sociales n'impliquent pas nécessairement des inégalités scolaires. Ils assurent qu'avec de la volonté les enfants peuvent se donner les moyens de réussir : « *Seul sa volonté et sa capacité de travail pourront faire la différence.* » (Romain), « *Non, je pense qu'avec la volonté, la réussite est individuelle, chaque élève qui veut réussir se donnera les moyens, il pourra y arriver, c'est plus difficile pour eux mais ils peuvent y arriver.* » (Loane) ou « *En rep, il y en a qui s'en sortaient vraiment bien, une famille de primo arrivants de Syrie, très pauvre et pourtant la petite trouvait des ressources, en CP elle est entrée au conservatoire.* ». Les inégalités sociales sont donc un frein à la réussite scolaire mais ne sont pas un blocage systématique. Les professeurs ont donc toujours confiance en le système scolaire français pour permettre à tous de réussir.

### III/ Regard des professeurs sur les politiques de lutte contre les inégalités sociales

Cette troisième partie rapporte les propos des enseignants sur leur perception des politiques publiques mises en place, leur efficacité et les aménagements qui leur semblent nécessaires.

Dans un premier temps, une partie des enseignants assure que les moyens déjà mis en place sont conséquents et permettent de d'offrir une éducation à tous les enfants français comme l'expliquait Laurent : « *Je pense que l'école française fait déjà beaucoup : gratuité, obligation et laïcité, permettent à tous les enfants d'avoir accès à l'école. N'oublions pas qu'à l'heure actuelle, tous les enfants du monde ne sont pas scolarisés...* ». Les enseignants qui ont travaillé en REP soulignent l'importance des moyens donnés dans ces zones pour réduire les inégalités et mieux accompagner les élèves. Ils sont aussi plusieurs à considérer que les mesures gouvernementales ne peuvent guère plus changer les faits. Ils aimeraient plutôt que les mentalités dans la société changent en ne considérant plus les inégalités sociales comme étant des inégalités. L'école doit aider à valoriser toutes les professions et cultures, elle doit mener à construire une société où il n'y aurait pas de groupe dominant mais seulement des individus ayant conscience que chaque profession est nécessaire à la société : « *L'école peut peut-être contribuer à changer le regard sur les métiers, sur l'épanouissement... euh et apprendre aux enfants à trouver le chemin qui les rend heureux, plutôt qu'à faire les études et la carrière socialement valorisées...* » (Hélène). Trois enseignantes pensent que la société et les politiques ont intérêt à garder le système tel qu'il est, elles jugent que c'est une volonté ministérielle de ne pas mener plus d'action pour l'éducation, Laurène dit : « *c'est une question de choix politiques, si on donne les moyens, on peut récupérer les inégalités mais c'est pas un choix politique en ce moment* » et Nadège confirme : « *Au niveau politique, on va à l'inverse de ce*

*qu'il faudrait faire, en 18 ans j'ai vu un effet inverse, les politiques élaguent le nombre d'enseignants. Tous les citoyens de demain passent entre nos mains donc si on ne nous donne pas les moyens de les former quelle sera la société que l'on aura... Je pense que la destruction du système publique est voulue, au profit du privé.* ». Ces professeurs estiment donc que pour les politiques, la réforme du système éducatif n'est pas une de leurs premières priorités. Les enseignants pensent donc que les mesures politiques prises pour l'éducation ne réduisent pas ou ne réduiront pas réellement plus les inégalités sociales, que cela soit par impossibilité ou par manque de volonté.

Néanmoins, lorsque je leur demande s'ils aimeraient voir de nouveaux aménagements menés dans l'institution scolaire, tous ont plusieurs idées à me présenter. En premier lieu, le lien avec les familles leur paraît être le premier élément sur lequel il faut s'appuyer pour lutter contre les inégalités. Comme démontré auparavant, l'ensemble des enseignants enquêtés ont conscience que les inégalités ont pour origine le milieu social de la famille, ils leur apparaît donc logique de passer par ce biais pour améliorer le rapport à l'école des enfants et des parents. En effet, Julie observe que certains problèmes que rencontre l'école avec les parents ou inversement viennent seulement d'une incompréhension entre deux univers ayant des codes opposés. Elle aimerait donc que l'école puisse mieux comprendre ce que les élèves vivent à la maison et que les familles puissent davantage se sentir investies par l'école : *« rencontrer plus les parents, se déplacer dans les familles, des fois ils m'expliquent des choses que je ne comprends pas, en arabe, il y a des parents qui voudraient s'impliquer mais il y a un décalage entre leur façon de vivre, leurs traditions et l'école, plus il y a la barrière de la langue »*. Romain pense lui aussi que l'école ne peut pas être performante si elle n'associe pas les parents. Il est nécessaire de redonner une place aux parents issus des milieux sociaux défavorisés qui ne comprennent pas l'école et ses normes, et qui pourtant, souhaiteraient être présents aux côtés de leur enfant. Ainsi il explique : *« Il convient d'associer les familles (parents, grands frères et sœurs). Si on ne fait pas ça, le message passera moins bien. J'aimerais bien qu'il existe une école des parents qui donnerait des pistes, pas des sanctions, pour élever du mieux possible les enfants. Certains ne savent pas faire mais ne manquent pas de volonté. Evidemment, certains parents, souvent car ils ont été eux-mêmes en échec à l'école, sont hostiles aux demandes de l'école. Mais la plupart du temps, c'est parce qu'ils ne maîtrisent pas les codes de l'école que le dialogue et la confiance ont du mal à s'installer. Quand je vois le vocabulaire que l'on emploie sur certains documents donnés aux parents, il est évident que le fossé est bien creusé... Simplifions, mettons-nous au niveau de ces familles pour les aider à comprendre, à avancer en confiance, ensemble.* ». Le lien avec les familles à travers une relation de confiance et une meilleure lisibilité des pratiques pédagogiques est l'hypothèse principale des enquêtés pour lutter contre les inégalités sociales. Quatre des huit enquêtés ont même proposé de créer une école des parents ou de permettre aux parents de venir régulièrement en classe avec leur enfant. Cette dimension est à prendre en compte, en lien avec la place du langage et des langues maternelles autres que française, à l'école. Ils pensent qu'une meilleure inclusion des différentes langues permettra de réduire l'écart entre les milieux défavorisés et l'école.

Les enseignants se sont aussi beaucoup exprimés sur le système de carte scolaire comme vu précédemment. Des pistes de réflexion pourraient être recherchées afin de rendre ce système plus performant et éviter le phénomène de ségrégation sociale. Les enseignants n'étaient pas en accord sur la direction que doit prendre ce système, mais les travaux des sociologues tels que G. Felouzis<sup>64</sup> ou de P. Merle<sup>65</sup> peuvent éclairer cette réforme.

---

<sup>64</sup> Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. op.cit.

<sup>65</sup> Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2017). *Penser les inégalités scolaires*. op.cit

Par ailleurs, tous les professeurs souhaiteraient que l'éducation bénéficie d'une part de budget plus importante. Ils voudraient que ce budget soit dépensé de diverses manières. Ce qui ressort en premier est une augmentation du nombre de postes de professeurs afin d'ouvrir de nouvelles classes et réduire les effectifs au sein des classes : « *il faut réduire le nombre d'élèves par classe, pas uniquement en REP.* » (Loane), « *limiter les effectifs ou mettre deux enseignants par classe, ça marche bien en REP ça : un explique à la classe pendant que l'autre peut aider un élève à se concentrer, lui réexpliquer plus personnellement, ça permet aussi de travailler avec des petits groupes* » (Laurène) ou « *on supprime des postes et on entasse les élèves, alors qu'il faut faire l'inverse* » (Nadège). Les professeurs considèrent qu'il y a un manque surtout de moyens humains dans les écoles, ce qui entraîne divers problèmes telle que l'absence de remplaçant lorsqu'un maître est absent dans certaines circonscriptions. Cela ne permet pas d'aider à la réduction des inégalités sociales si les élèves ne peuvent bénéficier du même taux d'enseignement selon les secteurs. Le manque d'adultes formés ne concerne pas que les professeurs, mais aussi les Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) et les Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM). Ces autres acteurs scolaires permettent une meilleure prise en charge des jeunes élèves ou de ceux aux besoins spécifiques, ils permettent de dégager du temps au professeur qui pourra alors se concentrer sur l'enseignement des savoirs. Le budget pourrait aussi servir à renforcer les dispositifs tels que les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), ou les maitres+ qui peuvent intervenir auprès d'élèves en grande difficulté en reprenant certaines notions. Romain résume : « *On peut donner des moyens dans les secteurs défavorisés et c'est très bien. Mais il faut accompagner ces moyens financiers par une approche humaine.* ». Enfin, les enquêtés indiquent que ces mesures permettraient d'individualiser davantage l'école en fonction des besoins différents des enfants. Avec un nombre d'élèves restreint et une aide humaine en classe, les professeurs peuvent accompagner chaque enfant, leur donner un temps spécifique pour remédier à leurs difficultés ou échanger avec eux afin de faire progresser leur langage et d'augmenter leur bien-être à l'école. Lorsque les élèves se sentent soutenus, encouragés par leur professeur et leur classe, les progrès sont plus importants, mais ce suivi ne peut se faire qu'à la condition d'avoir des petits groupes d'élèves. L'individualisation des apprentissages n'est pas envisageable avec les programmes actuels qui imposent des objectifs très précis. Julie aimerait pouvoir travailler sur ce que les élèves souhaitent afin de les intéresser et de les rendre acteurs de leurs apprentissages : « *si les gamins proposent eux-mêmes ce sur quoi ils veulent travailler, ils rentreraient encore plus dans les activités, s'ils ne sont pas dans le dénombrement bah on le fera plus tard. Avec des programmes allégés, que des grandes lignes directrices, juste ils doivent être capables de faire ça ou ça et ensuite nous on aménage en partant de ce qui anime l'élève à un moment T* ». L'uniformité nationale des compétences à acquérir et des thèmes à étudier, apparaît comme un élément permettant l'égalité entre tous les élèves mais se révèle sur le terrain une nouvelle source d'inégalité entre les élèves. L'exemple de Laurène sur les disparités de conditions d'enseignements ou de cultures entre Mayotte et la France métropolitaine montre l'incohérence et l'impossibilité d'offrir à tous les élèves français les mêmes savoirs, d'autant plus que cela n'aura pas forcément de sens pour eux. Renforcer la liberté pédagogique des professeurs des écoles, pour qu'ils puissent s'adapter à leurs élèves, serait donc une piste selon ces enquêtés.

Comme je l'avais déjà rapporté auparavant, les professeurs voudraient que les budgets aient aussi une meilleure cohérence nationale, que ce soit en termes de montant ou d'attribution dans les domaines. Comme le souligne G. Combaz<sup>66</sup>, la localisation des politiques éducatives ne mène que rarement à une limitation des inégalités sociales. Elle peut même donner l'effet

---

<sup>66</sup> Broccolichi, S. (2008). Combaz Gilles. Autonomie des établissements et inégalités scolaires. *Revue française de pédagogie*, N°162, pp 141-142.

inverse, par exemple lorsque les ressources attribuées dans les milieux défavorisés portent davantage sur la gestion des problèmes comportementaux que sur l'appropriation des savoirs, contrairement aux moyens attribués dans les établissements situés hors zones prioritaires.

Par ailleurs, les enquêtés expriment l'idée que pour une meilleure approche de leur part, des inégalités sociales, le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur devraient revoir la formation des professeurs des écoles. Trois enquêtées ont été formées récemment, elles considèrent que les cours proposés dans les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) ne les préparent pas suffisamment à la différence des profils d'élèves qu'ils peuvent rencontrer. La formation serait trop théorique et pas assez ancrée sur la réalité du terrain. En poste, plusieurs enseignants se sentent démunis face aux inégalités sociales et expriment leurs difficultés à concevoir un enseignement qui ne renforcerait pas les différences. Solène insiste aussi beaucoup sur la culture. Comme selon elle la réduction des inégalités sociales passent par un accès à la culture pour tous, les enseignants devraient être mieux formés sur la culture commune à donner aux élèves et devraient aussi bénéficier eux-mêmes par exemple d'un meilleur accès aux lieux de culture afin de pouvoir par la suite sensibiliser leurs élèves avec justesse.

Les professeurs constatent donc que des mesures sont déjà mises en place, permettant de travailler à la réduction des inégalités sociales. Ils souhaitent cependant que davantage de moyens, notamment humains, soient débloqués pour favoriser une véritable éducation équitable. Ces mesures ne doivent pas seulement s'inscrire dans une politique de compensation avec quelques actions en parallèle des heures de cours obligatoire comme l'explique les chercheurs du CNECSO<sup>67</sup>. Elles doivent véritablement réformer le système éducatif français, par exemple en renforçant la place des familles en son sein. Pour cela, la lutte contre les inégalités sociales doit devenir une priorité politique.

---

<sup>67</sup> CNECSO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Consulté le 28 mars 2020 à l'adresse [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites\\_sociales\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_dossier_synthese.pdf)