

Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives

Marie Duru-Bellat (IREDU-Université de Bourgogne)

Communication préparée pour le séminaire organisé par
LE CONSEIL DE L'EMPLOI, DES REVENUS ET DE LA COHÉSION SOCIALE (CERC),
LA DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT
(DPD, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE)
ET
L'INSTITUT NATIONAL DES STATISTIQUES ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE)

« *Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique* »

PARIS, 15 novembre 2002

Dans un débat sur les aspects redistributifs de l'éducation, il est essentiel de s'interroger sur son rôle dans la distribution des revenus et la mobilité sociale, d'une part et d'autre part de se demander qui en "profite". Cette contribution se limite à ce second aspect, et présente un bref état des lieux sur les inégalités sociales de niveau éducatif atteint, à la fois en France et dans quelques pays étrangers. Il s'agit là d'une perspective classique en sociologie, importante mais qui n'instruit que de manière partielle la question de la redistribution (éventuelle) par l'éducation puisqu'elle n'intègre pas l'aspect transfert.

Plus que des chiffres bruts, il est important de mettre en exergue les processus qui produisent ces inégalités face à l'école, car cela éclaire sur la portée des politiques éducatives; il n'est pas anodin, en particulier, de faire la part entre des inégalités qui dépendent directement de l'école, et des inégalités qui renvoient à des caractéristiques plus générales de la société, et relèvent d'autres politiques.

Dans une première partie, le texte présente ce qu'on sait des inégalités sociales face à l'éducation, en France, aujourd'hui, avant de résumer en quelques mots leur évolution dans une seconde partie. Enfin, sont présentées quelques données sur des pays étrangers, avec le parti d'en tirer quelques enseignements en termes de politiques éducatives¹.

I Les inégalités sociales face à l'éducation, en France, aujourd'hui

I.1. Quelques chiffres sur les inégalités sociales de carrières scolaires

Les chiffres sont multiples et connus. Ainsi, dans l'"enquête Emploi" de 1998, la proportion de jeunes adultes de 25-39 ans dotée d'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat varie de 42% chez les enfants d'ouvriers à 82% chez les enfants de cadres et professions libérales.

¹ Seules les références essentielles figurent dans ce texte; toutes les recherches utilisées sont référencées in Duru-Bellat, 2002.

Dans le panel 89 (qui suit les jeunes entrés en 6ème en 1989, aux heures de la très forte croissance du secondaire), l'accès au bac (de tous types) varie de 34% chez les enfants d'inactifs (52% chez les enfants d'ouvriers) à 85% chez les enfants de cadres supérieurs. Pour le seul bac S, les chiffres sont de 4,6% pour les enfants d'inactifs, 8,5% pour les enfants d'ouvriers et 38,6% pour les enfants de cadres. Au-delà des inégalités d'accès à un niveau, il y a de plus des inégalités "qualitatives" dans le type de bien possédé.

Dans le supérieur, le poids des enfants de cadres supérieurs (et d'enseignants) reste extrêmement inégal selon les filières : alors que leur poids dans la population des 20-24 ans est de l'ordre de 15%, ils représentent environ 33% des effectifs des filières universitaires, 14% des classes de STS, et 52% des classes préparatoires aux grandes écoles. Si on isole les plus "grandes" grandes écoles (Polytechnique, l'Ecole Nationale d'Administration, les Hautes Etudes Commerciales et les Ecoles Normales Supérieures), ce pourcentage atteint un niveau exceptionnel, puisqu'il dépasse 81% (Euriat et Thélot, 1995).

I.2. Calendrier de ces inégalités, et processus qui les engendrent

En France, des inégalités sociales et sexuées sont observées dès la "moyenne section" de maternelle (soit dès 4-5 ans). C'est dans le domaine de la logique verbale que les inégalités sociales entre enfants sont les plus marquées (l'écart entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers non qualifiés est de 1,2 écart-type), mais elles sont également significatives dans les autres dimensions cognitives (graphisme, structuration spatiale et temporelle)².

A partir du Cours Préparatoire, les apprentissages de l'enfant vont être évalués de manière plus précise. Leur caractère cumulatif est alors avéré : ce qu'on a acquis l'année antérieure va constituer le meilleur prédicteur des acquis manifestés en fin d'année. Comme ces acquis antérieurs ne sont pas sans rapport avec les caractéristiques sociales de l'enfant, ces dernières se trouvent en partie "incorporées" sous forme d'acquis scolaires. En d'autres termes, les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante.

De plus, de nouvelles inégalités se manifestent au cours de chaque année. Au total, on observe que l'avantage initial dont bénéficient les enfants de milieu favorisé dès leur entrée en maternelle (les anglo-saxons parlent de *better start*) n'est pas entamé. Certes, on ne peut pas dire que les écarts sociaux s'accroissent fortement à l'école maternelle et à l'école primaire, mais il est certain qu'une scolarisation de huit années (en moyenne) dans ces structures ne parvient pas à les compenser. Une logique d'accumulation est donc bien en place.

Elle connaît une période d'accélération au début du collège : on a estimé que le collège "produisait" en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure (Duru-Bellat et Mingat, 1993).

² Une différence d'un écart-type signifie qu'environ 85% des enfants des travailleurs les moins qualifiés ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants de travailleurs qualifiés, alors que si les deux groupes étaient de niveau égal, ce seraient seulement 50% d'entre eux. Il reste que le recouvrement entre les deux courbes est important, et que la majorité des membres d'un groupe ont donc des scores comparables à ceux de l'autre groupe.

Pourquoi ? Pour diverses raisons liées sans doute à certains traits du fonctionnement pédagogique de ce niveau d'enseignement, mais aussi au fait qu'à partir du collège, les inégalités sociales face à la réussite scolaire sont redoublées par des inégalités tenant spécifiquement aux stratégies des familles, qui cherchent à faire bénéficier leur enfant des conditions d'enseignement les plus favorables possibles. Ces stratégies se manifestent par des choix d'options et d'orientation, et aussi par le choix d'un établissement. Ces choix, qui portent toujours la trace du milieu social d'origine sont le vecteur d'inégalités sociales spécifiques, pour deux raisons : A) de manière directe, au moment des paliers d'orientation, en ce qu'ils aiguillent l'élève vers telle ou telle filière; B) de manière plus indirecte en ce qu'ils permettent de choisir l'environnement proche de l'enfant, environnement plus ou moins formateur.

a. Des inégalités sociales qui passent par les choix d'orientation et l'auto-sélection différenciée

Dans notre pays, l'orientation est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or celles-ci sont variables selon le niveau économique et culturel : on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé (cf DPD. Note d'Information n° 01.32). De plus, les demandes d'orientation sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux : en fin de 3ème, une étude récente de la DPD (sur les élèves du panel 95) montre qu'avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du Brevet, 66% des familles de cadres demandent (néanmoins) une orientation en second cycle long, contre 18% des familles ouvrières, qui rabattent donc beaucoup plus fortement leurs ambitions dès lors que le niveau de leur enfant est médiocre.

Face à ces demandes socialement typées, les conseils de classe prennent leurs décisions de manière essentiellement réactive : ils se contentent de contester les choix qui leur apparaissent irréalistes vu le niveau scolaire de l'élève, sans chercher à "tirer vers le haut" les choix prudents de certains jeunes. De par ce mode de fonctionnement, les conseils de classe entérinent des demandes socialement différenciées, et ils figent donc les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.

La recherche permet d'évaluer le poids respectif des inégalités sociales de réussite et des inégalités sociales d'orientation. En se plaçant à l'entrée en second cycle long, on a pu, à partir de données collectées dans les années 80, reconstituer la genèse de l'écart social d'accès à une classe de 2nde générale ou technologique, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers; à cette époque, 55 points d'écart séparaient les taux d'accès des élèves de ces deux groupes sociaux. L'analyse donne les ordres de grandeur suivants : sur ces 55 points d'écart, environ 10 sont déjà présents à l'entrée en primaire et se sont donc formés auparavant; au cours du primaire, 10 points d'écart supplémentaires se forment; il reste donc 35 points qui vont s'accumuler pendant les quatre années du collège, ce qui signale une accélération dans la genèse des inégalités sociales. Sur ces 35 points, les inégalités sociales de réussite pèsent à peine plus que les inégalités d'orientation (respectivement 19 et 16 points). Si le poids capital du collège est ainsi confirmé, il apparaît aussi que sur l'ensemble de la carrière scolaire de la maternelle à la seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes (10 + 19 points sur 45) par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation.

Mais ces dernières vont prendre de plus en plus d'importance au fur et à mesure de l'avancement du cursus et les inégalités sociales de cheminement scolaire sont de moins en moins le reflet d'inégalités sociales de valeur scolaire. L'analyse des carrières aux niveaux du lycée ou du Supérieur fournit de nombreux exemples de ce poids croissant des composantes stratégiques, dans un contexte

institutionnel qui leur donne d'autant plus de place qu'il prévoit de multiples choix. On y observe des orientations systématiquement différentes selon le milieu social, à baccalauréat identique, voire à niveau identique. Ainsi, avec un baccalauréat scientifique obtenu à l'heure ou en avance (soit une population relativement triée), plus de la moitié des fils de cadres (contre 30,5% pour les filles) s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 20,8% des fils d'ouvriers (et 9,3% des filles).

Ce sont ces différences de comportements qui engendrent l'essentiel des différenciations sociales de cursus qui apparaissent spécifiquement dans l'enseignement supérieur. A ce niveau, on n'observe plus d'inégalités sociales de réussite nettes (à bagage scolaire initial comparable), sauf dans quelques filières juridiques ou littéraires. Et c'est l'orientation, au sens large (en incluant les réorientations en cas d'échecs, le choix des lieux d'études, la gestion de sa carrière universitaire, etc...) qui devient à ce stade le facteur déterminant, le mieux à même d'expliquer les différenciations sociales.

En conclusion de ces analyses des scolarités... Tout d'abord, les inégalités entre enfants sont déjà présentes à l'entrée en maternelle, et l'école ne parvient pas à les contrer pendant les premières années de la scolarité : elles vont au contraire s'accumuler petit à petit en primaire, de manière plus marquée au début du secondaire. Même si chaque année, l'effet net de l'origine sociale sur la progression est très faible, les inégalités sociales se sédimentent avec le temps. Ce phénomène d'"incorporation" de l'influence de l'origine sociale dans la valeur scolaire, venant s'ajouter à une sélection plus ou moins forte, fait qu'à partir du lycée et plus encore dans l'enseignement supérieur, l'origine sociale cesse d'être associée spécifiquement à la réussite; elle apparaît par contre, de plus en plus, et très ouvertement, liée aux choix qui jalonnent la carrière de l'élève à partir du secondaire. Petit à petit donc, la différenciation entre filières (au niveau du lycée ou du supérieur) crée des "micro-milieus" relativement homogènes socialement et les inégalités sociales se jouent alors plus dans l'"inter-filières" que dans l'"intra-filières". L'origine sociale est donc à la fois de plus en plus importante (elle clive de plus en plus les populations), mais dans le même temps le déroulement des cursus apparaît de plus en plus méritocratique, ce qui n'est vraisemblablement pas sans portée en terme de légitimation des inégalités.

Quelle est en la matière la responsabilité de l'école ? On peut estimer qu'elle est limitée, en ce qui concerne les inégalités sociales de réussite précoce, qui ne sont pas sans rapport avec les inégalités de conditions de vie entre les familles; de même face aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation, qui sont sous-tendues par la volonté de placer son enfant au moins au même niveau que soi dans la hiérarchie sociale (avec donc, à nouveau, une source d'inégalité "extérieure" à l'école).

Cela dit, c'est l'école, par son organisation, qui donne plus ou moins de portée à ces choix inégaux, qui oriente sur cette base les élèves vers des filières ou des dispositifs particuliers. Evidemment, elle est encore plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, inégalités entre élèves et inégalités sociales, d'autant plus que la fréquentation scolaire ne les atténue pas, au contraire. Car on sait aussi qu'une part des inégalités de réussite et de carrière est dépendante du contexte scolaire (classe ou établissement), et qu'il y a là une autre voie pour expliquer les inégalités sociales.

b. Le "choix d'un contexte inégalement formateur

La recherche montre aujourd'hui tout d'abord que le contexte "fait des différences", c'est à dire que l'on apprend plus ou moins bien selon les contextes (les maîtres, les écoles), à niveau initial et origine sociale comparable, cet effet du contexte étant plus marqué chez les élèves les plus faibles. Elle

montre aussi que les usagers les plus avertis le pressentent, et qu'ils cherchent très normalement à faire bénéficier leur enfant des meilleures conditions d'enseignement. Elle montre enfin que ces stratégies sont efficaces : les établissements les plus efficaces sont ceux qui scolarisent une population "favorisée" ; ou encore, les classes de niveaux forts que constituent par leur choix d'option les élèves (souvent bons élèves) des milieux bien informés leur permettent de progresser plus que dans des classes hétérogènes, sachant que dans le même temps, les élèves faibles regroupés entre eux y perdent, par rapport à une scolarisation en classes hétérogènes qui leur est nettement plus profitable.

Tous ces points sont évidemment essentiels quand on s'interroge sur les aspects redistributifs de l'éducation ; mais il y a là un thème relativement tabou en France, où l'Etat est censé assurer une égalité (républicaine) dans les prestations éducatives offertes aux élèves. Les données disponibles ne permettent pas d'affirmer que les moyens alloués sont systématiquement plus restreints dans les zones populaires, ne serait-ce que parce que, depuis les années 80, une certaine discrimination positive est pratiquée par l'Etat. Mais ce dernier ne contrôle pas forcément les ressources qui s'avèrent les plus efficaces : ainsi, la taille des classes est effectivement plus restreinte dans les zones d'éducation prioritaires - ZEP - (presque deux élèves de moins, alors qu'à l'inverse les classes surchargées sont plus nombreuses dans les lycées favorisés de centre ville), mais on sait que cela joue peu sur les apprentissages ; par contre on sait que se concentrent en ZEP les professeurs les moins expérimentés, ou que les collègues y sont de taille un peu plus importante, deux sources de moindre efficacité. Mais au total, on dispose de très peu d'indices permettant d'instruire la question de l'égalité des ressources éducatives auxquelles accèdent les élèves.

Mais si le contexte est en partie "fabriqué" par des politiques (et alors subi par les élèves), il est aussi "fabriqué" par l'agrégation des comportements individuels : car ce sont les élèves qui, par leurs caractéristiques sociales et scolaires, composent, en interaction avec les enseignants, un environnement de qualité inégale. Dans le quotidien des classes et des établissements, le contexte est défini par les camarades qu'on rencontre, la "ressource" qu'ils constituent, le climat qui en découle, les pratiques pédagogiques qui vont s'en trouver possibles ou au contraire plus difficiles à mettre en oeuvre.

En France, on sait aujourd'hui que la plupart des traits de fonctionnement associés à plus d'efficacité sont moins souvent présents dans les collèges à recrutement populaire (Meuret, 1995) : en particulier, l'usage du temps moins productif ; l'exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes moins complète. Enfin, le climat général est nettement moins favorable aux apprentissages : l'indiscipline est plus répandue, de même que les différentes formes de "déviance" scolaire ; les relations avec les enseignants sont décrites comme moins chaleureuses et moins confiantes.

Nombre de travaux français et étrangers (cf. notamment Thrupp, 1999 ; van Zanten, 2001) montrent qu'il s'agit d'une relation à double sens : le curriculum réel résulte d'une négociation entre les élèves tels qu'ils sont, tels qu'ils contraignent les enseignants à s'adapter à eux, et ce qui leur est proposé, pour qu'au total la situation soit vivable. La composition des publics et la façon dont les enseignants s'y adaptent dans les classes et les établissements sont donc des phénomènes très importants pour comprendre la relation entre effets de contexte et inégalités sociales. Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces, et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants.

Ce que montrent aujourd'hui les recherches, c'est qu'une part de l'avantage (en termes de carrière scolaire) des enfants des milieux favorisés passe ainsi par leur accès à de meilleures conditions d'enseignement, et non par des mécanismes individuels de type héritage culturel.

Les familles ne sont pas sans percevoir les inégalités dans les "chances d'apprendre" ou la qualité de la vie scolaire que les établissements offrent à leur enfant. S'il s'avère que les collèges fréquentés majoritairement par une population aisée sont à la fois plus efficaces, moins sélectifs et offrent aux élèves un bien-être supérieur, alors il est rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, avec des chances inégales d'y parvenir.

Les familles participent donc activement (mais inégalement) à la création et à la préservation des "conditions de contexte" qui leur sont les plus favorables. Faut-il en conclure que les contextes scolaires sont des milieux largement définis par la tonalité sociale et scolaire des élèves, et que l'impact propre de l'école ou des maîtres est quantité négligeable ? Ce qui est avéré, c'est qu'il est plus facile (pour un établissement) d'être efficace face à un public favorisé. Mais les recherches montrent aussi que pour autant les performances des établissements accueillant par ailleurs des publics comparables restent fort variées. L'existence même d' "effets établissements" significatifs, même s'ils sont d'importance modérée, convainc de ce que tous les établissements disposent de fait de marges de manoeuvre.

Au total, l'importance des facteurs de contexte, donc de ce qui se joue dans les classes, au plus près des pratiques, et de manière extrêmement décentralisée limite incontestablement les capacités d'intervention du politique. Mais il y a place pour des politiques éducatives visant à réduire les inégalités. Selon deux grands axes :

i) contrôler la composition sociale des milieux scolaires, en s'efforçant d'imposer une certaine hétérogénéité des établissements, puisque l'homogénéité, la ségrégation, tend à durcir les écarts sans élever pour autant le niveau moyen. Cela passe sans doute par des pratiques de discrimination positive vigoureuses pour compenser les inégalités de qualité de l'offre.

ii) maximiser l'efficacité des actions pédagogiques, puisque efficacité et équité vont de pair (dans la mesure où ce sont les élèves les plus faibles qui sont le plus sensibles à la qualité du contexte).

II Évolution des inégalités des chances scolaires et incidence sur l'évolution des inégalités des chances sociales

Si les carrières scolaires prennent place dans des contextes concrets, classes et établissements, qui ont un effet propre, à un niveau plus "macro", le contexte est défini par l'offre scolaire, par les places ouvertes dans les différentes filières, par la manière dont le système éducatif organise de telle ou telle façon la gestion des flux. Les politiques éducatives ont pour objet d'organiser le cadre dans lequel, à un moment donné, se déroulent les scolarités, non sans conséquence sur les inégalités afférentes. Ceci n'est pas immédiatement perceptible quand on adopte un point de vue transversal, et limité à un seul pays, et en l'occurrence, les comparaisons dans le temps et dans l'espace sont très utiles. Sans développer ici la question de l'appréhension de l'évolution des inégalités sociales devant l'école, il faut mettre l'accent sur quelques points de méthode ou certains résultats qui apparaissent importants au regard de la question des aspects redistributifs de l'éducation.

L'évolution des écarts entre groupes sociaux, dans l'accès à tel ou tel niveau scolaire, peut suivre plusieurs cas de figure. Les taux des différents groupes peuvent évoluer à la hausse de manière parallèle : on parlera alors de démocratisation uniforme. Cette situation est nécessairement instable

quand il y a croissance : le groupe "en avance" voit ses taux se rapprocher de 100%, et il est rattrapé par les groupes se trouvant initialement à des niveaux moins élevés. On se situe alors dans un second cas de figure, celui de la démocratisation égalisatrice, où les taux des groupes les plus en retard rattrapent ceux des groupes initialement en avance, du fait d'effets de plafond. Dans ce cas, l'ouverture de l'accès à un niveau produit de manière mécanique une démocratisation : quand la scolarisation à un niveau devient universelle, la notion d'inégalité n'a plus de sens.

Enfin, l'accroissement global des taux de scolarisation peut recouvrir des évolutions contrastées selon les groupes sociaux, se soldant par des écarts croissants : on parle alors de démocratisation ségrégative, dans la mesure où les différents groupes accentuent leur représentation dans des segments distincts du système. Le verdict dépendra évidemment du niveau de finesse des analyses : on peut conclure à une démocratisation égalisatrice pour l'accès à un niveau de diplôme (le baccalauréat par exemple) et à une démocratisation ségrégative pour ce qui est de l'accès à ses différentes séries (Merle, 2002).

Les travaux sur la démocratisation montrent sans ambiguïté une démocratisation dans l'accès aux niveaux du système qui se sont ouverts (démocratisation par l'ouverture). C'est évidemment le cas pour l'accès à une 6ème (surtout à partir des générations nées entre 1954-58); mais pendant une quinzaine d'années, les inégalités sociales qui ne se manifestaient plus à l'entrée en 6ème ont été différées jusqu'à l'entrée en 2nde : en effet, les carrières scolaires au collège sont devenues d'abord plus sélectives, au fur et à mesure que l'accès s'élargissait.

A partir des années 85-90, la sélectivité en cours de collège s'estompe significativement, et le fait que plus d'élèves accèdent à une 3ème réduit nécessairement l'ampleur des inégalités observées dans l'accès à la 2nde, même si, à ce niveau, les inégalités sociales restent importantes. A son tour, cette ouverture de l'accès à une 2nde, largement induite par l'ouverture du système en amont, entraîne une certaine démocratisation de l'accès au baccalauréat; cette évolution est renforcée par le fait qu'un nombre croissant de jeunes, majoritairement de milieu populaire, rejoignent un baccalauréat (professionnel) en passant par le BEP (et non par une 2nde). Cette démocratisation est d'ores et déjà visible quand on compare les panels 80 et 89 (la dernière livraison de "L'état de l'école" montre bien la baisse des odds ratios entre ces deux cohortes); elle ne peut que s'accroître : quand le taux d'obtention du bac est supérieur à 85%, comme c'est le cas pour les enfants de cadres dans le panel 89, alors qu'il n'est que 52% chez les enfants d'ouvriers, tout développement de l'accès au bac va se traduire par une démocratisation.

L'évolution des inégalités met donc bien en exergue l'aspect mécanique de la démocratisation par l'ouverture, dès lors qu'apparaissent des "effets de plafond" dans les catégories aisées : l'universalisation d'un bien entraîne sa démocratisation. Mais à côté de cette démocratisation par l'ouverture, on peut déceler des signes d'une démocratisation plus qualitative, "par le fonctionnement" : les conseils de classe seraient moins sélectifs (avec moins de réorientations vers les seconds cycles courts à l'issue de la 2nde par exemple), les filières passerelles telles que les classes de 1ère d'adaptation permettant de rejoindre un baccalauréat après un BEP se sont développées, etc. Ces évolutions ont affecté surtout les scolarités des élèves de milieu populaire, qui étaient (et sont encore) les premiers concernés par les filières professionnelles.

Au total, ces modifications qualitatives, dans le sens d'une moindre sélectivité, et leurs incidences sociales, restent d'intensité mineure. Thélot et Vallet (2000) estiment qu'environ 14% de l'affaiblissement du lien entre origine sociale et niveau éducatif atteint s'explique par une baisse du

poids spécifique de l'origine sociale sur les carrières scolaires, au-delà de l'effet, très majoritaire, de l'allongement général des études. La démocratisation s'est opérée très majoritairement par l'ouverture.

De plus, dans la mesure où les écarts sociaux se déplacent vers des niveaux toujours plus élevés du cursus, avec une évolution irrépessible vers une démocratisation égalisatrice dans les filières ouvertes, les différenciations sociales doivent se situer sur d'autres terrains. Ce sera par exemple le cas des diverses séries du bac, où, selon Merle, c'est à une "démocratisation ségrégative" que l'on assiste; ou dans les filières sélectives du supérieur, d'autant plus qu'elles ont le pouvoir de contrôler leurs effectifs (et donc de préserver une certaine rareté), telles les CPGE.

En France, la politique d'ouverture a produit une massification qui est aussi une démocratisation, mais elle bute sur des processus ségrégatifs qui entretiennent les inégalités. Elle débouche par ailleurs sur un allongement des cursus dont les effets sociaux peuvent être contre-productifs dès lors que l'on évalue la démocratisation à l'aune de ses effets externes.

En effet, si les stratégies des familles s'avèrent si différenciées, c'est parce qu'elles s'attendent à ce que les différents niveaux ou types de bien éducatif produisent des rendements sociaux et économiques inégaux. Les faits leur donnent globalement raison : le diplôme possédé est la caractéristique qui a le plus d'influence sur la position sociale en début de vie active. Mais la valeur du diplôme est avant tout relative : il vaut en ce qu'il permet de se placer mieux que le diplôme du "dessous". Tous les jeunes vont donc avoir intérêt à poursuivre leurs études toujours davantage, sachant que leurs comportements ont des conséquences sur celui des autres : l'agrégation de ces comportements rationnels au niveau individuel engendre un effet pervers macro-social, à savoir une inflation sans fin de la demande d'éducation. De plus, il semble bien que cette inflation des diplômes, coûteuse pour l'Etat comme pour les jeunes, entraîne une redistribution régressive (à l'envers), puisque d'une part, les scolarités des plus scolarisés s'allongent plus (avec le surcoût afférent) que celles des moins scolarisés, et que d'autre part les scolarités les plus longues sont le fait des plus favorisés (cf. Merle, 2002).

De plus, sur le marché du travail, il n'y a aucune raison pour que le niveau des qualifications requises s'élève de manière parallèle à celui, toujours croissant, de la formation des jeunes (comme le notait Boudon dès 1973). Si, comme on l'observe en France ces vingt dernières années (Forsé, 2001), la structure sociale se déplace moins vite vers le haut que celle des niveaux d'éducation, l'ajustement va se faire au prix d'une dévaluation des diplômes. Un certain nombre de travaux confirment cette tendance (notamment ceux de Chauvel, 1998)³. Ce phénomène de dévaluation des diplômes est bien sûr vecteur d'inégalités, notamment parce qu'il faut pouvoir suivre le rythme (aller encore plus loin).

Enfin, il subsiste aujourd'hui un "effet de dominance"; c'est à dire le fait qu'à diplôme identique, on s'insère plus ou moins bien selon son milieu d'origine. Sur l'ensemble de la vie active, les relations entre origine sociale et diplôme d'une part, entre origine sociale et position sociale (quelle que soit la formation, donc l'"effet de dominance") d'autre part, sont d'intensité comparable (Goux et Maurin, 1997); la seconde est même au total un peu plus forte que la première, car elle pèse tout au long de la carrière alors que la première pèse plus au moment de l'insertion proprement dite. En d'autres termes,

³ Alors que jusque dans la génération née en 1967, le bac offrait environ une chance sur deux de s'insérer comme cadre ou profession intermédiaire, cette frontière se déplace depuis vers un premier cycle universitaire (soit deux ans après le bac).

L'influence spécifique du diplôme (et donc les inégalités sociales afférentes) baisse au cours de la vie active alors que les effets directs de l'origine sociale (qui tendent à maintenir les individus dans leur milieu d'origine) voient leur poids relatif augmenter.

Au total, la baisse de l'inégalité des chances scolaires peine à atténuer les inégalités de chances sociales "(d'atteinte d'une position sociale), du fait de ces deux phénomènes, de dévaluation des diplômes d'une part, du maintien d'un "effet de dominance" d'autre part. Néanmoins, on peut mettre en évidence sur le siècle, grâce à des modèles statistiques puissants, une érosion lente mais significative de l'inégalité des chances sociales (Vallet, 2001) : il y a bien une fluidité sociale un peu plus marquée, c'est à dire un peu plus de mouvements entre les groupes sociaux (au-delà de ce qu'exigent les transformations de la structure sociale)⁴, et cette évolution semble bien imputable avant tout à l'affaiblissement de l'inégalité des chances scolaires. Sur le long terme, cette dernière ne serait donc pas complètement sans portée sur la réduction des inégalités dans la vie. Mais cette conclusion "optimiste" ne fait pas l'unanimité (cf. Maurin, 2002) et la question reste largement ouverte.

III L'éclairage des comparaisons internationales

Si les effets de la politique éducative française apparaissent décevants pour ceux qui pensaient démocratiser la société en démocratisant l'accès à l'éducation, on peut se demander si l'on bute en l'occurrence sur des limites indépassables de toute politique éducative, eu égard au processus global de reproduction sociale, fortement cadré par les contraintes structurelles du pays. Une façon d'éclairer cette question est de mettre en perspective, sur un certain nombre de pays, niveau des inégalités et politiques éducatives.

De manière générale, les recherches concluent plutôt à une certaine uniformité des inégalités aussi bien dans le temps que dans l'espace (du moins dans les pays économiquement développés). Mais si les inégalités sociales face à l'école suivent un "pattern" comparable d'un pays à l'autre, elles apparaissent plus ou moins marquées selon les états. Mais il est délicat de comparer strictement l'ampleur de ces inégalités. On peut partir d'une mesure synthétique de la force des inégalités sociales telle que, sur la base de modèles de régression, le pourcentage de la variance du plus haut niveau éducatif atteint par les individus expliquée par leur milieu social d'origine (Duru-Bellat et Kieffer, 1999). Parmi les générations nées dans les années 60 ou au début des années 70, ce chiffre est de l'ordre de 26-28% en Allemagne ou en Italie, de 20% en France, de l'ordre de 17% au Royaume-Uni, de 15% aux Etats-Unis, et de 12% aux Pays-Bas.

Mais ces chiffres résultent de modèles imparfaitement comparables, et surtout leur interprétation reste délicate. Les inégalités ainsi estimées dépendent à la fois de l'importance de la scolarisation dans les pays considérés, et de l'intensité de l'effet du milieu social sur l'accès à chacun des niveaux; un pays dont le niveau de scolarisation est plus élevé tendra de ce fait à avoir un niveau global d'inégalité moindre qu'un autre plus malthusien à cet égard, sans que ceci préjuge de l'intensité, dans ces deux pays, des inégalités sociales tenant au fonctionnement même des systèmes éducatifs.

Plus précises, pour comparer l'ampleur des inégalités sociales, sont les grandes enquêtes internationales sur les acquis des élèves; on élimine ainsi ce qui tient à l'inégal degré de développement du système, mais on perd aussi l'effet de ce qui se joue via les inégalités sociales

⁴ En 1977, les chances d'être cadre plutôt qu'ouvrier étaient 100 fois plus élevées pour les fils de cadres que pour les fils d'ouvriers; en 1985, 70 fois, et en 1993 environ 40 fois.

d'orientation et plus largement dans la transformation entre les acquis et les diplômes. Ces comparaisons d'acquis (notamment PISA, OCDE, 2001) montrent que les écarts entre les plus forts et les plus faibles varient selon les pays, de même que l'ampleur des inégalités en fonction du milieu social; par exemple, en compréhension de l'écrit, à 15 ans, le milieu social entraîne davantage d'inégalités en Allemagne, en Belgique ou en Suisse, qu'en Finlande, en Islande (dans les pays du nord en général) ou certains pays asiatiques comme la Corée, la France étant dans une situation moyenne, assez proche de pays comme les E-U, l'Italie, les Pays-Bas⁵. Notons que c'est pour les élèves de milieu défavorisé que les différences entre pays, dans les performances réalisées, sont les plus marquées, ce qui confirme leur plus forte sensibilité au contexte.

Pour comprendre ces variations, on peut chercher des facteurs susceptibles de faire des différences entre pays à la fois du côté des comportements des élèves et du côté des politiques éducatives mises en oeuvre.

III.1. Points communs et différences dans les comportements des élèves

Il faut distinguer inégalités de réussite, et inégalités de passage aux différents niveaux. Concernant les inégalités sociales de réussite, certains chercheurs évoquent le fait que la culture scolaire donne une place plus ou moins grande selon les pays aux humanités classiques (plus grande dans les pays latins dont la France que dans les pays du Nord) et que cela peut accentuer l'avantage des "héritiers". Mais, sans doute plus important, est le fait que, dans la plupart des pays (OCDE, 2001), une part importante de l'avantage des jeunes de milieu favorisé passe par l'accès à des établissements de meilleure qualité, et la variété de l'homogénéité de la qualité de l'offre scolaire au sein d'un pays explique pour partie les variations de l'ampleur des inégalités sociales de réussite d'un pays à l'autre. Les pays où les inégalités sociales sont les plus fortes sont ainsi les pays dans lesquels la ségrégation sociale entre établissements est la plus marquée (Allemagne, Suisse).

Concernant les inégalités de passage ou plus largement d'orientation, notons tout d'abord qu'elles s'observent dans tous les pays. C'est par exemple le cas en Suède, où, tout comme en France, les inégalités sociales dans les choix des familles pèsent autant que les inégalités sociales de réussite, dans les différenciations de carrière (Erikson et Jonsson, 2000). Or les systèmes scolaires, par la manière dont ils régissent l'orientation des élèves, donnent plus ou moins de prise à ces inégalités dans les demandes, avec davantage d'inégalités là où les choix des familles sont souverains. Ainsi, le système britannique serait au total moins inégalitaire (malgré un niveau d'inégalité d'acquis moyen) parce que les décisions d'orientation y dépendent davantage des notes scolaires.

De plus, les inégalités d'orientation s'appuient sur l'anticipation de l'avenir, elle-même fonction de multiples facteurs, susceptibles de varier selon les pays. On pense en particulier aux ressources de la famille, aux incitations à la poursuite d'études. Selon les pays, les inégalités "objectives" entre les classes, en termes de ressources et de sécurité économiques, sont plus ou moins marquées, ce qui influe sur la façon dont le jeune prend ses décisions et évalue le risque qu'il peut prendre. On s'attend ainsi à davantage d'inégalités face à l'école dans les pays où les inégalités socio-économiques sont fortes. Ainsi, en Suède, le niveau relativement faible des inégalités sociales de carrières scolaires s'expliquerait pour une part par la sécurité économique minimale assurée dans les milieux populaires, avec du même coup, des choix plus "tolérants au risque" de la part des jeunes de ces milieux. On

⁵ De plus, l'importance des inégalités est fort variable d'un pays à l'autre à niveau moyen comparable (il n'y a donc pas de relation mécanique entre efficacité et équité).

s'attend de même à ce que les inégalités sociales de carrières se réduisent quand les inégalités économiques s'atténuent, ce qui a été effectivement observé en Suède et aux Pays-Bas (Shavit et Blossfeld, 1993).

III.2. Le poids des structures scolaires

Si ces stratégies familiales sont importantes, la structure même du système éducatif l'est tout autant. Deux grands paramètres structurels sont a priori essentiels, d'une part, l'ampleur de la sélectivité à chacun des niveaux, d'autre part l'organisation des itinéraires scolaires.

La configuration des carrières et l'importance des inégalités dépendent tout d'abord de l'ampleur de la sélectivité à chacune des transitions. On s'attend à ce que les inégalités sociales de carrières soient d'autant plus marquées que le système est sélectif (que peu d'élèves accèdent à un niveau donné). L'ampleur des inégalités, dans un pays, va dépendre d'une part du niveau brut de scolarisation à chacun des niveaux (y a-t-il 20% d'une classe d'âge qui rentre dans le secondaire supérieur, ou 80% ?), d'autre part du "survival pattern", c'est-à-dire de la structure d'ensemble des taux de passages (ou taux de survie) aux niveaux successifs. Les recherches comparatives montrent (Müller et Karle, 1993) que les différences d'ampleur d'inégalités sociales de carrières entre pays résulteraient avant tout des modalités dans l'organisation du système et de la structure des taux de passage et non de spécificités nationales dans la force de l'association entre origine sociale et carrière scolaire.

Les itinéraires scolaires peuvent comporter des obstacles ou des choix précoces, entre des études de longueur différentes, avec des bifurcations entre des voies menant de manière plus ou moins irréversible vers des filières d'élite et au contraire vers des filières de relégation. Les modalités de l'orientation entre ces différentes voies, leur sélectivité interne, leurs coûts respectifs sont également des paramètres essentiels. Les inégalités sociales sont d'autant plus fortes que la sélection se produit tôt, et, par conséquent, supprimer un obstacle précoce ou différer les choix atténue en général les inégalités. Cela a été le cas en Suède, avec la mise en place de la *Grundskola* dès 1950, ne prévoyant aucun choix pendant les 9 ans d'études communes, ou encore en Italie, quand la *scuola media* pour tous a été instaurée en 1963.

Alors que ces observations confirment la portée démocratisante de l'indifférenciation, l'Allemagne (et un certain nombre de pays germanophones) gardent des structures diversifiées dès l'entrée du secondaire. Sont ainsi formés, précocement, des milieux de formation très différents, typés socialement, ce qui ne peut, vu les "effets de contextes" présentés précédemment, qu'accentuer et rendre irréversibles les inégalités entre élèves qui s'avèrent assez fortes au vu des comparaisons internationales, autour d'un niveau moyen plutôt médiocre (OCDE, 2001).

A l'inverse, les structures indifférenciées (avec une longue période de tronc commun) sont plutôt moins sélectives socialement (Crahay, 2000; OCDE, 2001)⁶. De fait, l'ampleur des inégalités sociales apparaît d'autant plus forte qu'on passe des systèmes entièrement indifférenciés (tels les pays scandinaves) aux pays indifférenciés mais fonctionnant de fait avec des classes de niveau (la France et plus encore la Belgique), aux pays ayant conservé des filières (l'Allemagne ou le Luxembourg).

⁶ Parce que l'affectation des élèves à des groupes inégaux supporte en général des biais sociaux (les élèves de milieu populaire étant sur-représentés dans les groupes faibles); parce que, dans des groupes inégaux, les forts deviennent plus forts, les faibles deviennent plus faibles; mais aussi parce que la fréquentation d'une classe ou d'un groupe affecte les attitudes et les valeurs des élèves, dans un sens plus ou moins favorable aux études, ce qui renforce les difficultés initiales.

Il faut également compter avec la ségrégation entre classes et entre établissements, que l'on observe dans certains pays du fait de la ségrégation de l'habitat lui-même mais aussi du fait des stratégies de choix des familles, et aussi de l'autonomie plus ou moins forte des établissements. Ainsi en Belgique, la ségrégation (sociale et ethnique) entre écoles est très marquée, via ces deux processus, alors qu'elle l'est moins dans les pays qui ont gardé des règles nationales limitant l'autonomie des établissements et/ou le choix des familles. Même si ces réglementations sont souvent détournées par les familles les mieux informées, elles limitent plutôt l'ampleur des inégalités sociales⁷. De manière générale, on conçoit en tout cas que l'absence de régulation nationale, alors même que l'autonomie des unités d'enseignement se développe, face à des familles inégales autant que stratèges, et alors que domine le souci de l'adaptation aux élèves que l'on a, laisse s'exprimer à plein les inégalités découlant de la diversité des contextes.

III.3. La portée des politiques éducatives

Il est certain que globalement les politiques d'offre ont un effet égalisateur important : le seul fait d'ouvrir le système débouche sur une distribution moins inégalitaire de l'éducation, ce qui n'est pas sans importance dès lors qu'on dote l'éducation d'une valeur intrinsèque et pas seulement instrumentale; son niveau "absolu" importe alors autant que les différences. Mais les réformes agissant davantage sur l'organisation du système ont des effets encore plus directs en termes de démocratisation. Outre celles consistant à différer les premières sélections (la mise en place de cursus unifiés par exemple), c'est aussi le cas du développement des passerelles entre filières ou de la suppression des obstacles précoces à franchir (financiers ou institutionnels) pour l'accès à un niveau.

Selon les pays, l'accent a été mis plus ou moins exclusivement sur l'expansion du système; ainsi, aux Etats-Unis, on aurait joué essentiellement la carte de l'éducation de masse, alors qu'en Suède, davantage d'efforts auraient tenté de réduire spécifiquement l'association entre milieu social et carrière scolaire (tandis que par ailleurs les inégalités de conditions de vie étaient réduites). Mais tout en ayant suivi des voies différentes, ces deux pays ne se distingueraient pas, en fin de période, par l'ampleur de ces dernières; ceci montre bien qu'une forte expansion du système (aux Etats-Unis) peut contrebalancer les effets d'une inégalité sociale bien plus forte qu'en Suède (et aussi d'acquis scolaires plus inégaux).

En conclusion, l'ouverture est donc bien une politique, et une politique efficace, et tous les pays l'ont bien compris : la manière la plus sûre de démocratiser l'accès à l'éducation consiste à ouvrir le système. Mais en décidant de laisser passer davantage d'élèves à telle ou telle transition, les pays procèdent à des arbitrages entre les intérêts de tel ou tel groupe social : jouer la carte du développement du supérieur avantage les groupes sociaux dont les enfants sont déjà scolarisés dans le secondaire supérieur, alors que des politiques visant à garantir à tous les élèves un niveau de formation minimal avantagerait davantage les familles, plus populaires, dont les enfants n'accèdent pas tous à ce niveau⁸. L'ampleur des inégalités entre pays est donc affectée par ces grands choix

⁷ L'effet d'une politique de choix de l'école peut cependant varier selon la manière concrète d'organiser les pratiques des établissements; si ceux-ci sont tenus de respecter certains quotas (ethniques par exemple, comme c'est le cas dans certains états américains), alors cette politique peut déboucher sur une ségrégation plus faible que celle qui prévaut quand un système de type carte scolaire existe, qui entérine la ségrégation de l'habitat (cf. Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001).

⁸ C'est encore plus vrai dans les pays pauvres (Mingat et Suchaut, 2000); les arbitrages y prennent de

structurels, qui vont susciter une redistribution plutôt régressive si on développe les niveaux éducatifs élevés, et une redistribution progressive si on vise plutôt à égaliser l'accès et la réussite aux niveaux moins élevés.

On portera donc sur l'ouverture un jugement circonspect. L'expansion peut fonctionner comme une soupape de sécurité ou de paix sociale : l'Etat permet, en ouvrant les vannes, aux groupes déjà les plus scolarisés de ne rien perdre tandis que les groupes actuellement distanciés peuvent améliorer leur situation. Mais si l'expansion est ce qui permet aux inégalités sociales de se combler à certains niveaux, elle est aussi ce qui permet aux plus favorisés d'investir les niveaux supérieurs, dès lors que la croissance des effectifs concerne aussi ces niveaux éducatifs et qu'aucune réforme davantage qualitative n'en modifie l'accès. L'expansion est donc à la fois une réforme égalisatrice et d'une certaine manière une contre-réforme, tout aussi politique, permettant aux plus favorisés de maintenir leur avantage en le déplaçant, non sans un coût pour l'état dans un contexte de financement public de l'éducation.

La question de la redistribution qu'est susceptible de produire cet allongement sans fin, poussé par ceux qui veulent maintenir leur avantage, est donc tout à fait d'actualité. Si l'on peut donc estimer que l'ouverture est susceptible (dans des pays comme le nôtre où la scolarisation est universelle aux premiers niveaux, et où l'ouverture porte sur des niveaux élevés) d'avoir des effets redistributifs régressifs, que pourraient être des politiques alternatives susceptibles de réduire les inégalités sociales ?

Il faudrait sans doute en préalable, mais cette question est rarement posée explicitement, bien spécifier jusqu'où l'école se donne pour mission de réaliser l'égalité; il est clair que si les formations préparent à des emplois diversifiés et inégaux, l'école ne peut échapper à une fonction de sélection; mais on serait davantage certain que la méritocratie prévaut en la matière si cette sélection venait se greffer sur un socle partagé par tous, où aucune inégalité ne serait tolérée. On le sait depuis Jencks (notamment), rendre effective l'égalité des chances dans une société inégale est un défi. En la matière, il convient de donner leur place (mais rien que leur place) aux politiques scolaires, qu'il s'agisse de politiques structurelles nous l'avons vu, mais aussi de politiques d'égalisation de la qualité de l'offre (entre sites, entre segments du système), et de politiques, sans doute plus difficiles à mettre en oeuvre, d'amélioration de l'efficacité pédagogique.

Mais il ne faut pas oublier que les comportements des élèves et des familles et l'école elle-même est "nichée" (*embedded*, comme le disent les anglo-saxons) dans la société. Les élèves abordent l'école avec des atouts inégaux qui eux-même découlent des conditions inégales de vie entre les familles (qu'elles prennent la forme d'inégalités matérielles ou de pratiques éducatives inégalement stimulantes); ces inégalités de départ ont une influence on l'a vu pérenne. Par ailleurs, les visées des familles, face à des positions sociales inégales, sont elles-mêmes inégales (et reproductrices par le jeu des anticipations); l'école est très normalement instrumentalisée par les plus forts. Il ressort que les inégalités à l'école sont autant sinon plus dépendantes des politiques de réduction des inégalités entre adultes (entre les parents, entre les positions professionnelles elles-mêmes) qui passent par d'autres politiques (de l'emploi, du logement, de la ville...). Tout miser sur l'école et y faire simplement "plus de la même chose", tant que les enfants partent si inégaux et visent des situations si inégales, est non

plus une forme plus drastique, car l'enseignement supérieur, dont les coûts sont élevés, mobilise alors des importantes pour une frange restreinte de la population, alors que la scolarisation n'est pas universelle en primaire.

seulement relativement inefficace, mais aussi conservateur. Le scepticisme des sociologues des années 70 face à la notion d'égalité des chances, et les résultats empiriques accumulés depuis, viennent ainsi rejoindre les interrogations contemporaines (cf. Maurin, 2002) autour de la notion d'"égalité des possibles"

Bibliographie sélective

Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.

Chauvel L., 1998, *Le destin des générations*, Paris, PUF.

Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck.

Duru-Bellat M., Kieffer A. 1999 *La démocratisation de l'enseignement "revisitée" : une mise en perspective historique et internationale des inégalités de chances scolaires en France*, Cahier IREDU-LASMAS, n°60.

Duru-Bellat M., Mingat A. 1993 *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

Duru-Bellat M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. genèse et mythes*, Paris, PUF.

Erikson R., Jonsson J.O., 2000, "Understanding Educational Inequality : the Swedish Experience", *L'Année Sociologique*, 50, n°2, 345-382.

Euriat M., Thélot, 1995, "Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans", *Education et Formations*, n°41, 3-21.

Forsé M., 2001, "L'évolution des inégalités des chances sociales et scolaires en France au cours des quinze dernières années", in Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. (eds), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 171-186.

Goux D., Maurin E., 1997, "Démocratisation de l'école et persistance des inégalités", *Economie et Statistique*, n°306, 27-40.

Maurin E., 2002, *L'égalité des possibles*, Paris, Seuil.

Merle P., 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

Meuret D., 1995, "Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges", in Besse J-M. (et al.), *Ecole efficace : de l'école primaire à l'Université*, AFAE. Paris, Colin, 81-91.

Meuret D., Broccholichi S., Duru-Bellat M., 2001, *Autonomie et choix des établissements scolaires*, Cahier de l'IREDU, n°62.

Mingat A., Suchaut B., 2000, *Le systèmes éducatifs africains*, Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2002, *L'Etat de l'Ecole*, n°12

Müller W., Karle W., 1993, "Social Selection in Educational Systems in Europe", *European Sociological Review*, vol.9, May, pp.1-23.

OCDE, 2001, Knowledge and Skills for Life, Paris, OCDE..

Shavit, Y., & Blossfeld, H.P., (eds) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder : Westview Press.

Thélot C., Vallet C., 2000, "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le milieu du siècle", *Economie et Statistique*, n°334, 3-32.

Thrupp M., 1999, *Schools Making a Difference. Let's be Realistic !*, Buckingham, Open University Press.

Vallet L-A., 2001, "La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période", in Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. (eds), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 187-206.

Zanten (van) A., 2001, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.