QUELS INDICATEURS POUR QUELLE RÉDUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

A. Grisay[1]

Communication présentée à la conférence biennale de l'ADEA, décembre 2003

« Démocratiser l'école » ; « donner à tous d'égales chances de réussite » : la réduction des inégalités figure indiscutablement au rang des objectifs prioritaires de nos systèmes d'enseignement.

Alors que l'inégalité elle-même, sous ses divers aspects, a fait l'objet d'innombrables études – au point qu'il serait vain de vouloir citer ici ne fût-ce que les plus importantes – l'on peut se demander pourquoi les mesures prises pour réduire cette inégalité, très nombreuses elles aussi, ont si rarement fait l'objet d'évaluations chiffrées.

L'ambition du présent article n'est pas (et ne saurait guère être) de répondre à cette questions. Il s'agira, plus modestement, de rechercher quelles pourraient être les variables pertinentes à recueillir, et quels seraient les modèles d'analyse à mettre en oeuvre pour mesurer les éventuels progrès entraînés par une innovation ayant, parmi ses objectifs, la réduction des inégalités scolaires.

* **

L'inégalité la plus frappante, et la plus souvent évoquée, est liée au milieu socio-économique et culturel dont les élèves sont issus. On peut en déceler les traces à toutes les étapes du devenir des élèves (Husén, 1975):

- Dès avant l'entrée à l'école, les mesures de développement cognitif ou les tests prédictifs font apparaître des écarts significatifs entre enfants de milieu favorisé et défavorisé. A Q.I.[2] égal, les défavorisés sont plus facilement considérés comme « faibles » par l'enseignant, reçoivent de moins bonnes notes, redoublent plus souvent, sont plus facilement aiguillés vers l'enseignement spécial.

- A rendement scolaire égal durant le primaire, les défavorisés s'orientent plus facilement vers les filières courtes du secondaire, ou vers les options réputées moins fortes ; le taux de *drop-out* est plus élevé dans leurs rangs; ils obtiennent moins souvent le diplôme de terminale.

[1] Ce texte est une version remaniée d'un article paru dans la *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études* du Ministère Belge de l'Éducation nationale, Nov. 1984, 3-14.
[2] Q.I. : quotient intellectuel, mesuré par des tests d'intelligence.

- A diplôme égal en fin de scolarité secondaire, les défavorisés entrent moins souvent à l'Université.

- A diplôme universitaire (ou non universitaire) égal, les défavorisés valorisent moins bien leurs compétences sur le marché du travail, trouvent moins facilement un emploi ou un emploi moins prestigieux ou moins bien rémunéré; leur carrière est moins rapide, ou moins brillante.

Par ailleurs, on constate dans de nombreux pays que les établissements scolaires ou les sections accueillant une population défavorisée disposent de moyens plus limités que les autres (locaux, matériel) et/ou d'enseignants moins qualifiés.

Mais l'inégalité d'origine sociale n'est pas seule en cause. A l'intérieur d'un même groupe social, et jusque parmi les enfants issus d'une même famille, on relève des différences considérables tant en ce qui concerne l'*input* (aptitudes des élèves à l'entrée de l'école) qu'en ce qui concerne le «traitement» reçu durant la scolarité, et l'*output* (diplôme et carrière professionnelle).

La question est donc, d'abord, de définir ce que l'on entend par réduction des inégalités. L'optique risque de varier selon que l'on a en vue les inégalités liées à l'*accès* au service scolaire, celles liées à la *qualité de l'enseignement dispensé*, celles observées au niveau des *résultats scolaires* ou celles concernant le *pay-off social* des compétences acquises à travers la scolarité.

Des conceptions différentes de l'inégalité (et dès lors des politiques différentes de réduction de l'inégalité) peuvent surgir également d'hypothèses différentes sur son origine (y a-t-il des enfants « naturellement » plus doués que d'autres, ou ces différences innées sont-elles de faible amplitude, comparables par exemple aux différences d'ordre physique: un champion olympique ne court pas *tellement* plus vite qu'un quidam pressé d'attraper son bus).

D'autres clivages s'observent encore: vision « sociologique » (surtout attentive aux inégalités liées aux classes sociales) *vs* vision « psychologique » (plus centrée sur les différences interindividuelles) ; idéologie «réaliste» (pour qui, une certaine part d'inégalité étant le fondement même de toute société, seule *l'injustice* est à combattre à l'école et non l'*inégalité* elle-même) *vs* idéologie « utopique » (où l'école se voit investie d'une mission de changement social profond), etc.

Évoquer la notion de « *justice* » soulève la vaste question des valeurs au nom desquelles est mené le combat contre l'inégalité. Notons d'abord que la volonté d'assurer l'« équité éducative » n'est pas toujours le seul, ni même le premier moteur de ce combat : dans de nombreux systèmes scolaires, la poursuite d'un enseignement de masse « égal pour tous » a souvent été dictée par des considérations liées à la cohésion sociale et politique du pays (gommer les différences régionales, ethniques ou linguistiques afin de conjurer d'éventuels conflits ou tendances séparatistes, en renforçant le sentiment d'appartenance de tous à une même nation), au moins autant que par un impératif éthique (le droit de tous à l'éducation).

Par ailleurs, même aux yeux de ceux pour qui la poursuite de l'égalité est avant tout affaire de justice, la nature exacte de cette relation peut faire l'objet d'avis divergents. Doit-on considérer toute « inégalité » comme « inéquitable » ? On peut par exemple déplorer que tous les enfants n'aient pas d'aussi bonnes aptitudes pour les mathématiques, mais il est permis de

ne pas trouver « injuste » que certains soient plus brillants que d'autres dans cette matière – du moins au sens où l'on estimerait « injuste » que les enseignants les plus compétents d'un pays soient systématiquement affectés aux écoles urbaines et jamais aux écoles rurales. Peut-on, à l'inverse, considérer qu' « égalité » est toujours synonyme d' « équité » ? Il semble légitime, par exemple, d'instaurer des priorités en termes de transports scolaires, d'affectation des places d'internat ou d'accès gratuit à la cantine de l'école en faveur d'élèves dont la famille habite des zones reculées ou dispose de ressources insuffisantes, sans que cela constitue nécessairement une « injustice » pour les autres élèves.

Les jugements de valeur sur les différences que l'on estime tolérables (ou même, dans certains cas, utiles) et celles conduisant à des inégalités considérées comme inacceptables au nom de l'équité peuvent donc varier considérablement. Dans le cas des services publics en général, et de l'institution scolaire en particulier, cela est d'autant plus vrai que des arbitrages sont toujours nécessaires sur la manière la plus juste (ou la moins injuste) d'utiliser pour le bien de tous l'argent des contribuables. La définition de l'acceptable et de l'inacceptable se décline dès lors aussi en termes de priorités considérées comme plus ou moins immédiates ou impératives ; et elle dépend dans une large mesure des ressources économiques du pays, comme de ses caractéristiques socio-politiques et culturelles. Un pays industrialisé où la quasi-totalité de la population atteint au moins la fin du cycle supérieur du secondaire pourra ainsi trouver essentiel que des moyens considérables soient déployés pour éviter la marginalisation scolaire des enfants souffrant de graves handicaps, alors que cet objectif pourra sembler moins prioritaire dans un pays en développement où les ressources manquent encore pour assurer l'accès à l'école de base de larges fractions de la classe d'âge.

* **

Dans un article éclairant, T.C. Miller (1977) passe en revue les recherches américaines concernant ce domaine et met en évidence l'existence d'au moins cinq conceptions différentes de l'inégalité. Elle montre comment s'y reflètent les diverses visions politiques qui divisent la société américaine, depuis le néo-libéralisme conservateur jusqu'à la gauche radicale. Le combat contre l'inégalité apparaît ainsi comme une auberge espagnole, où chacun apporte son idéologie – parfois singulièrement inégalitaire. Miller souligne, par exemple, que l'effort tendant à éviter que des élèves «méritants» ne se voient interdire l'accès des meilleures écoles en raison de leur origine raciale ou de leurs faibles ressources économiques relève souvent d'une visée élitiste: donner aux plus doués le meilleur enseignement, donner « plus aux plus forts ». Les indicateurs statistiques utilisés pour mettre en évidence les progrès accomplis ne sont nullement les mêmes selon le point de vue où l'on se place. Ainsi, le succès d'une politique du « donner plus aux plus forts, indépendamment de la race ou du S.E.S.[3] » se marquera par une plus faible corrélation entre la consommation de ressources éducatives de qualité et la race ou le S.E.S. Mais il se traduira aussi par une corrélation accrue entre le quotient intellectuel des élèves (QI) et ces mêmes ressources éducatives. Or cela ne pourrait satisfaire, par exemple, les tenants d'une politique du « donner plus aux plus faibles » : pour ceux-là, l'indice de réussite sera une corrélation *négative* entre QI et ressources, les élèves les moins doués devant recevoir, dans cette optique, un soutien pédagogique accru et bénéficier des enseignants les plus efficaces.

Un autre mérite important de l'étude de Miller est d'insister sur l'opposition, souvent négligée dans les études sur l'inégalité, entre *différences entre groupes* et *différences entre individus.*

[3] SES : statut socio-économique de la famille de l'élève.

Les contrastes frappants entre la destinée scolaire d'enfants favorisés et défavorisés, entre Blancs et Noirs, ou parfois entre filles et garçons, amènent facilement à oublier que, quel que soit l'indicateur choisi (ressources éducatives, QI, rendement scolaire, etc.), une part considérable de la variation totale se situe entre individus appartenant au même groupe. Les résultats d'enquêtes à large échelle, généralement fondées sur l'examen de la variance totale observée, peuvent ainsi conduire à des interprétations partiellement erronées. Le célèbre *Rapport Coleman* (1966) est exemplaire à ce sujet, puisque les conclusions que l'on peut en tirer diffèrent sensiblement selon qu'on s'intéresse à l'ensemble des variations observées ou à la seule variance entre Blancs et Noirs. Les données recueillies montrent, en effet, que la diversité des ressources éducatives (très inégalement réparties dans la population) n'a qu'un effet modeste sur la variance totale de rendement entre individus. Mais les variations de rendement *entre groupes raciaux* sont, elles, significativement affectées par les ressources éducatives disponibles.

Je voudrais reprendre ici le fil de cette réflexion, en l'adaptant à un contexte plus large que le contexte américain, et en l'éclairant autant que possible par des exemples concrets. Le classement que je propose (voir tableau page 11), un peu différent de celui de Miller, distingue quatre perspectives de réduction de l'inégalité.

EGALITE 1 : Réduire les inégalités d'accès aux ressources éducatives

Dans de nombreux pays du Tiers-Monde, la principale ligne de clivage passe encore entre ceux qui vont à l'école et ceux qui n'y vont pas. Ce n’est plus le cas dans les pays industrialisés, où la généralisation de l’éducation de base est un acquis déjà relativement ancien, mais où demeurent cependant d’importants contrastes entre scolarité courte et scolarité longue et entre accès aux filières « fortes » ou « faibles ». Il y a bien sûr des différences considérables entre ces deux groupes de pays (comme, du reste, entre pays particuliers au sein d’un même groupe). Un aspect est cependant commun : dès le moment où tout ou partie du service scolaire n’est pas accessible à tous, les mécanismes de sélection (implicites ou formels) qui y donnent accès portent presque toujours l’empreinte des innombrables facteurs d’inégalité qui traversent la société elle-même. Tout comme, dans un pays en développement, les taux de scolarisation sont souvent plus faibles en zone rurale qu’en zone urbaine ou pour les filles plutôt que pour les garçons, de même la plupart des pays industrialisés connaissent une répartition inégale des taux d’accès aux études post-secondaires selon l’origine socio-économique des élèves, leur sexe, leur appartenance ethnique, etc.

Dans un cas comme dans l’autre, cela se traduit par de fortes inégalités dans la distribution des ressources éducatives « consommées » par diverses catégories de citoyens : un jeune Africain qui décroche son certificat d’études primaires et entre dans l’enseignement secondaire a bénéficié d’une part plus importante du budget éducatif du pays que ceux de ses camarades qui n’ont pas été inscrits à l’école ou l’ont abandonnée en cours de scolarité primaire. De même, un étudiant européen terminant ses études de médecine (et qui totalise donc quelque 22 à 24 années de scolarisation) a «consommé » des ressources bien supérieures à celles dont a bénéficié un camarade qui entre en contrat d'apprentissage dès la fin de l'obligation scolaire.

Les tenants d'Égalité 1 s'insurgent essentiellement contre le gaspillage de potentialités entraîné par le fait que l’accès aux études, ou la poursuite d’études longues, ne soient pas liés

au seules aptitudes ou au seul mérite des individus, mais aussi à leur statut socio-culturel, leur ressources financières, leur sexe ou leur appartenance ethnique.

Ils ne mettent pas nécessairement en cause, en revanche, l'inégalité de répartition elle-même : ils estiment nécessaire, pour assurer la formation des élites, de garantir aux plus doués un enseignement plus long, de très haute qualité et forcément sélectif.

On s'efforce, dans cette perspective, d'intervenir sur les facteurs qui freinent la scolarisation de certaines franges de la population (milieux ruraux, milieux urbains défavorisés, minorités ethniques…) et de lever les barrières qui empêchent l'accès des élèves doués d'origine modeste aux « bonnes » écoles et à une scolarité longue. Les bourses d'études sont ici une des mesures-type; mais il en est bien d'autres, parfois informelles : quel enseignant n'a pas eu, au moins une fois dans sa vie, à négocier avec des parents démunis la poursuite des études d'un bon élève ? On estime important, par ailleurs, d'améliorer les instruments sur lesquels se fonde la sélection. On critiquera, par exemple, le peu de fiabilité des examens traditionnels, responsable du fait qu'à valeur égale, tel candidat passe et tel autre échoue; ou leur biais socio-culturels, comme l'importance accordée à l'aisance dans les examens oraux, qui pénalisent des sujets même très doués, mais d'origine sociale modeste.

Le succès d'une politique d'Égalité 1 devrait se traduire par le fait qu'à aptitudes égales, les élèves de milieu défavorisé[4] ont autant de chances que les autres d'aller à l'école, d'y fréquenter des filières « nobles » et d'avoir une scolarité longue. Ce progrès pourrait se chiffrer: on observerait, en principe, une *plus faible* corrélation partielle entre SES et accès aux filières (ou durée de la scolarité), sous contrôle d'une mesure des aptitudes (par exemple, le QI [5]).

Égalité 1 tend en revanche à *accroître* la variance totale entre individus, en évitant la «perturbation» introduite dans les filières fortes par la présence d'élèves peu doués et, dans les filières faibles, par des sujets brillants mal orientés. Les écarts de résultats (en termes de rendement scolaire, de taux d'échecs, etc.) seront de ce fait plus accusés. Cette inégalité *d'output*, loin d'être considérée comme un mal nécessaire, est souvent revendiquée par les partisans d'Égalité 1, qui dénoncent volontiers le nivellement par le bas entraîné par un enseignement de masse, et déplorent que la progression des meilleurs soit freinée par des camarades plus lents.

---

[4] Ou les filles, ou les enfants d'immigrés, etc. : le S.E.S. n'est pas le seul élément pouvant entraîner une discrimination entre groupes. Pour simplifier l'exposé et éviter les répétitions, nous nous en tiendrons, dans ces lignes, et dans le tableau qui les illustre, au seul clivage socio-économique et culturel (S.E.S.), étant entendu que le raisonnement peut s'appliquer à d'autres oppositions.

[5] La validité des tests d'intelligence a longtemps fait l'objet de débats passionnés, dans lesquels on n'entrera pas ici, bien que l'enjeu en soit fondamental, notamment pour l'optique d'Égalité 3 et 4.

ÉGALITÉ 2 : Réduire les inégalités de traitement

« Une école égale pour tous » : tel est le mot d'ordre des tenants d'Égalité 2. Ceux-ci dénoncent, justement, l'aggravation des écarts entraînée par un système élitiste qui favorise les plus forts en leur offrant un enseignement de meilleure qualité.

Égalité 2 se bat contre toutes les formes de disparités qui font que certaines écoles sont mieux dotées que d'autres, contre la tendance à réserver à certains types d'écoles ou de classes les enseignants les plus qualifiés, et pour une amélioration généralisée des pratiques éducatives : on compte, par exemple, sur des refontes du curriculum, sur une formation initiale plus approfondie des maîtres ou sur leur recyclage pour obtenir une qualité plus élevée et plus uniforme de l'enseignement distribué.

Le combat pour la suppression des filières, du moins durant la scolarité obligatoire, a longtemps été un des chevaux de bataille des partisans d'Égalité 2 . Mais ce sont eux aussi qui dénoncent, dans le tronc commun enfin réalisé, la résurgence de filières latentes, à travers certains choix d'options. Ils constatent avec dépit que leur idéal d'une école réellement « compréhensive » (au sens anglo-saxon du terme) n'est pas pleinement réalisé et que, selon leur origine (ancien lycée d'enseignement général ou ancien institut technique), les établissements scolaires devenus en principe « compréhensifs » gardent en réalité des « images de marque » et des clientèles sociales différentes.

Enfin, les tenants d'Égalité 2 sont généralement favorables à la mixité de l'enseignement, faisant remarquer que la ségrégation entre filles et garçons entraîne souvent dés dérives du curriculum effectivement enseigné (les exigences s'avèrent souvent moindres en matière d'apprentissages des mathématiques et des matières scientifiques dans les écoles uniquement fréquentées par des filles).

Les progrès induits par Égalité 2 en matière de démocratisation devraient se traduire, concrètement, par une plus grande hétérogénéité socio-économique des élèves fréquentant une même école ou une même classe. Égalité 2 veut faire disparaître les « ghettos » produits par les différences sociales entre aires de recrutement de l'école ou par l'existence des filières (sections fortes fréquentées par une majorité d'élèves de milieu favorisé, sections faibles peuplées surtout de défavorisés). On observerait donc une plus forte variation des indicateurs S.E.S. à l'intérieur des écoles et des classes, tandis que la part de variance se situant entre écoles et entre classes se réduirait d'autant.

Il est fréquent que les partisans d'Égalité 2 tablent également sur le fait qu'un traitement plus égalitaire entraînera une diminution des différences de rendement entre individus, ou du moins évitera d'accroître les écarts entre forts et faibles. En fait, rien n'est moins sûr: en soumettant au même enseignement des élèves inégalement doués ou disposant d'un environnement familial inégalement favorable, on ne peut raisonnablement pas compter sur une atténuation des différences qui existent à l'entrée ; le risque est au contraire très réel qu'elles ne s'accroissent par un simple effet cumulatif, les doués et les plus favorisés tirant mieux parti que les autres des ressources éducatives disponibles. La différence, par rapport à Égalité 1, réside surtout dans le fait que cette aggravation de l'inégalité entre individus n'est pas recherchée comme telle (ni donc expressément favorisée).

ÉGALITÉ 3 : Réduire l'inégalité de rendement ou/et de réussite scolaire

A la différence des deux premières perspectives, qui mettent l'accent sur les ressources éducatives offertes aux élèves, Égalité 3 concentre sa réflexion sur les inégalités *d'output.* Assurer un même traitement à tous ne saurait suffire: nous venons de voir que cela peut conduire à perpétuer les différences de départ ou même à les augmenter. Or c'est le résultat qui compte et qui est déterminant pour l'avenir scolaire ou professionnel. Il faut dès lors assurer aux élèves les plus lents un soutien pédagogique accru, afin qu'au terme de leur scolarité ils atteignent le même niveau de compétence que les autres ou du moins qu'ils en soient aussi proches que possible. Il s'agit donc de *donner plus aux faibles* (pédagogie compensatoire), de manière à diminuer les écarts de rendement.

Il est dans la logique d'Égalité 3 de rejeter le fatalisme attaché à l'idéologie des « dons ». Pour ses partisans, il est inadéquat de parler de « bons » ou de « mauvais » élèves, d'élèves doués ou peu doués : selon le mot de Carroll (1963), « *les aptitudes ne sont que le temps nécessaire pour apprendre* ». La plupart des élèves prétendument « peu doués » sont en fait des élèves lents, qui arriveraient sans doute à maîtriser la matière enseignée si on leur donnait le temps et l'aide nécessaires (*Mastery Learning*, ou pédagogie de la réussite).

Le maître-mot est ici: *pédagogie de la réussite.* On dénonce les méfaits de l'enseignement frontal: on met en oeuvre des mesures permettant de mieux respecter les rythmes d'apprentissage des élèves (c'est, par exemple, une des ambitions du cycle 5-8) ou la diversité des styles cognitifs. On cherche à définir, dans l'ensemble du programme, quelles sont les «compétences de base» dont on doit s'efforcer d'induire la maîtrise chez tous les élèves; on prône le recours à une évaluation formative, qui permet de détecter très tôt les difficultés rencontrées et d'y porter remède avant qu'il ne soit trop tard.

La réussite, pour Égalité 3, a la forme d'une courbe en J : c'est la forme que devrait prendre la distribution des résultats à la sortie, témoignant de ce que la grande majorité des élèves ont atteint une maîtrise satisfaisante. Les indicateurs-clé seraient ici la réduction de l'écart type des tests de rendement et la diminution radicale du taux d'échecs. On s'attend aussi à ce que l'aide apportée aux plus faibles fasse « mentir » les éventuelles prédictions fondées sur les résultats des tests d'aptitude passés à l'entrée : la corrélation entre les scores aux tests prédictifs et le rendement à la sortie sera donc plus faible,

Égalité 3 vise de manière privilégiée la réduction de la variance totale en matière de rendement et agit donc en premier lieu sur les différences inter-individuel1es. Mais son effet devrait être significatif également sur les différences entre groupes sociaux favorisés et défavorisés, puisque c'est dans les rangs de ces derniers que se recrutent la plupart des élèves faibles. Une baisse des corrélations entre S.E.S. et rendement, entre S.E.S. et échec scolaire serait donc aussi à retenir comme indicateur du succès d'une politique d'Égalité 3.

ÉGALITÉ 4 : Réduire l'inégalité lors de la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle.

Les partisans d'Égalité 4 sont souvent des tenants d'Égalité 3 saisis par le doute et inquiets d'un certain nombre de *side-effects* négatifs de leur action.

Égalité 4 est surtout en désaccord avec la notion de *déficit* sur laquel1e repose l'éducation compensatoire[6]. Remplacer la conception conservatrice (selon laquelle les différences entre élèves sont dues à des «dons» innés ou au « mérite » des individus) par une vision de type «médical» où les différences sont conçues en termes de *troubles* ou de *handicaps* ne paraît pas constituer un progrès décisif.

D'une part, cette « pathologisation » des retards d'apprentissage entraîne de nouvel1es formes de fatalisme: des remédiations de plus en plus nombreuses sont confiées à un personnel de plus en plus spécialisé, ce qui dispense l'institution scolaire de s'interroger sur ses propres dysfonctionnements[7].

D'autre part, et surtout, cette conception repose sur l'idée qu'il existe une norme de référence, par rapport à laquelle se définissent les divers « déficits », et qui, plus largement, commande le choix des objectifs pédagogiques à faire atteindre par l'ensemble des élèves.

Égalité 4 dénonce les jugements de valeur qui sous-tendent généralement ces choix. La norme légitimée par l'institution scolaire n'est pas culturellement neutre: elle reflète les usages et les valeurs de la classe dominante, et tend par là à renforcer ses privilèges. Les difficultés scolaires des enfants de milieu modeste seraient dues, pour une large part, à une sorte de rejet, par l'école, de leur identité culturelle. Égalité 4 radicalise ainsi une critique de l'école, qui, chez les partisans d'Égalité 1 ou 3, demeure souvent d'ordre technique (inefficience, ou qualité médiocre du matériel, des méthodes, des programmes; formation insuffisante du personnel, etc.).

On s'attache à étudier les mécanismes par lesquels des *différences* entre élèves – qu'elles concernent le langage, la manière de s'habiller ou de se comporter en classe – se transforment peu à peu en *inégalités* en fonction de la plus ou moins grande distance qu'elles impliquent par rapport à la norme dominante. On montre ainsi que l'école n'est en réalité *jamais* « égale pour tous » : mille et une différenciations s'installent quotidiennement dans le rapport qui lie le maître à ses élèves, et les élèves entre eux, dans le microcosme qu'est la classe. Cette différenciation souterraine est sans doute assez puissante pour contrecarrer (ou même pour pervertir) les efforts conscients d'un maître qui, au nom d'Égalité 3, voudrait différencier *positivement* ses élèves, en aidant davantage ceux qui en ont le plus besoin (Perrenoud, 1982).

La réflexion sur ce que pourrait être une véritable *pédagogie différenciée* est donc au centre des préoccupations d'Égalité 4. Sans renoncer à l'idée de faire acquérir à TOUS les élèves un bagage essentiel de compétences scolaires, Égalité 4 met l'accent sur une forme plus profonde d'égalité *d'output*, qui serait, pour chacun, une meilleure maîtrise de son environnement et de son propre devenir dans cet environnement. Une maîtrise qui signifierait, par exemple, pour l'élève, une meilleure connaissance de son milieu, une plus grande aptitude à s'y mouvoir, à y défendre son droit à la dignité, et à y vivre en « citoyen responsable ». Égalité 4 voudrait rompre ainsi les déterminismes qui tendent à rétrécir l'espace de liberté des enfants issus d'un

---

[6] Et sur laquelle la pédagogie de maîtrise a une position ambiguë: on évitera le terme *déficit*, trop marqué, mais on parlera de *lacunes*, de *difficultés*...

[7] En Belgique, le développement considérable de l'enseignement spécial n'a en rien freiné les taux d'échecs à l'école primaire, qui se sont au contraire accrus, pendant qu'une fraction non négligeable de la population se voyait marginaliser.
Le risque est grand que les tentatives d'aménager les temps scolaires pour mieux « respecter les rythmes d'apprentissage de chacun » n'aboutissent à des formes de marginalisation plus subtiles sans doute, mais tout aussi réelles. Leur effet peut même être dévastateur selon le terme que n'hésite pas à employer J. Hohl (1984) dans le compte rendu d'une expérience menée au Québec.

milieu défavorisé, ou qui ne leur permettent de s'arracher à leur condition qu'au prix d'une acculturation aliénante.

C'est au-delà de la scolarité qu'il faudrait chercher des indicateurs mesurant le succès ou l'échec d'Égalité 4. On devrait observer notamment, en cas de succès, une plus faible corrélation entre l'origine sociale et la carrière professionnelle suivie, comme aussi, au plan individuel, une meilleure adéquation entre le métier choisi et le profil de personnalité. Sans doute devrait-on songer aussi à créer des indices susceptibles de mesurer le degré d'autonomie de l'individu, ou son accès à un certain nombre de droits, ou son aptitude à gérer son environnement, afin de vérifier si Égalité 4 peut réellement parvenir à réduire le poids des contraintes qui pèsent sur le devenir de certains groupes sociaux.

***

Parler (comme je l'ai fait jusqu'ici pour les besoins de l'exposé) des « partisans » d'Égalité 1, 2, 3 ou 4 relève sans doute d'une simplification abusive: on ne trouverait probablement pas un seul enseignant pour se reconnaître, entièrement et exclusivement, dans l'un de ces quatre portraits. De même, il est rare que les innovations relatives à la réduction des inégalités proposées ou mises en oeuvre dans les systèmes scolaires se réfèrent explicitement à une, et à une seule, des perspectives évoquées.

C'est que nous n'éprouvons qu'un besoin modéré de clarté idéologique, et tolérons fort bien de vivre des situations contradictoires. Les plus ardents défenseurs d'Égalité 2 ou 3 limitent souvent leur combat à la scolarité obligatoire, revenant, pour ce qui est des études supérieures, à une conception proche d'Égalité 1. D'autres, qui pensent Égalité 4 dans l'enseignement de la langue maternelle, pensent Égalité 3 pour la mathématique ou la chimie. Surtout, l'inégalité demeure si largement répandue, jusque dans ses formes les plus brutales, qu'aucun de ces combats ne peut être considéré comme vain ou dépassé: chaque victoire, si minime soit-elle, qui est enregistrée dans une perspective donnée, doit sans doute être saluée comme un progrès par les tenants des autres points de vue.

Je ne crois pas pour autant inutile de tenter de cerner plus exactement la logique des diverses options en présence. D'une part parce qu'il importe, en ce domaine comme ailleurs, d'évaluer les résultats de ce que l'on entreprend: or, nous l'avons vu, n'importe quelle action ne s'accommode pas de n'importe quelle mesure d'efficacité. D'autre part parce qu'une telle analyse permettrait sans doute de mieux voir les mécanismes par lesquels l'inégalité, chassée par telle porte, rentre par de multiples fenêtres à l'intérieur de nos systèmes scolaires.

Bibliographie

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *La reproduction,* Paris, Ed. de Minuit, 1970.

COLEMAN, J.-S. et *al.*, *Equality of Educational Opportunity,* Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1966.

HOHL, J., Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau modèle de production pédagogique, in *Sociologie et Sociétés*, XII, 2, pp. 133-153.

HUSEN, V.-T., *lnfluence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, trad. de l'anglais, O.C.D.E./CERI, 1975.

MILLER, T.-C., Conceptualizing Inequality, in *Evaluation Studies Review Annual*, 1977, 334-349.

PERRENOUD, P., De l'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence, in *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XX, 1982, n° 63, 87-142.

QUELS INDICATEURS POUR QUELLE RÉDUCTION DES INÉGALITÉS ?

Objectif visé		ÉGALITÉ 1 : Réduire l'inégalité d'accès aux ressources éducatives	ÉGALITÉ 2 : Réduire l'inégalité de traitement	ÉGALITÉ 3 : Réduire l'inégalité de rendement ou de réussite scolaire	ÉGALITÉ 4 : Réduire l'inégalité lors de la valorisation des acquis dans la vie sociale et professionnelle
Dans cette optique, le plus souvent….	On admet	• L'existence de « dons » ; • Une pédagogie élitiste ; • Les filières ; • Des résultats inégaux.	• L'existence de « dons » ; • Des résultats inégaux.	• Des différences de rythmes d'apprentissage ; • Parfois, des différences de rendement au-delà des compétences de base.	• Les différences entre profils de résultats
	On dénonce	• Le fait que le mérite ne soit pas le seul critère d'accès aux filières nobles et à une éducation de qualité (gaspillage des talents).	• Les filières (légitimes ou latentes); • L'inégale qualité de l'enseignement ;	• L'idéologie des dons ; • L'enseignement frontal .	• L'existence de valeurs dominantes et d'une norme unique de rendement ; • Les effets secondaires de la pédagogie compensatoire.
	On recom-mande	• Des instruments de sélection plus objectifs ; • Une aide aux défavorisés doués (p. ex. bourses d'études).	• L'amélioration et l'uniformisation des curriculums, des méthodes d'enseignement et des ressources éducatives. • La mixité.	• « Donner plus aux plus faibles » (pédagogie compensatoire) ; • Pédagogie de la réussite pour tous.	• Une pédagogie différenciée ; • Une pédagogie multiculturelle.
Indices possibles de progrès	Réduction de l'inégalité entre individus	• Plus forte corrélation entre QI et accès aux filières.	• Plus faible corrélation entre QI et indicateurs de qualité de l'enseignement dispensé.	• Plus faible dispersion des scores ; • Plus faible taux d'échecs ; • Plus faible corrélation entre test prédictifs et résultats.	• Meilleure adéquation entre profil de personnalité et choix professionnels ; • Indice plus élevé d'autonomie, d'aptitude à maîtriser l'environnement.
	Réduction de l'inégalité entre groupes sociaux et entre sexes	• Plus faible corrélation partielle (à QI égal) entre origine sociale (ou sexe) et accès aux filières	• Plus faible indice de ségrégation sociale entre écoles ; • Plus faible corrélation entre type de population recrutée par l'école et indicateurs de qualité de l'enseignement.	• Plus faible corrélation entre origine sociale (ou sexe) et rendement ; • Plus faible corrélation entre origine sociale (ou sexe) et échecs.	• Plus faible corrélation entre origine sociale (ou sexe) et carrière professionnelle.